

2. Fachdidaktisch-konzeptionelle Rahmenbedingungen

Bevor der eigentliche Weg der konzeptionellen Ausarbeitung beschriftet werden kann, müssen einige Rahmenbedingungen geklärt werden. In diesem Kapitel lege ich dafür einleitend mein Verständnis von Wissenschaft als einem umkämpften gesellschaftlichen Feld und von gesellschaftskritischer Theoriebildung innerhalb desselben dar (Kap. 2.1). Daraufhin verteidige ich den Anspruch der Orientierung an der Tradition kritischer polit-ökonomischer Theoriebildung gegen Kritiken, die eine solche monoparadigmatische Ausrichtung als unwissenschaftlich kennzeichnen (Kap. 2.2). Daran schließt sich die Klärung der Kriterien fachdidaktischer Konzeptionen an, die der Strukturierung der vorliegenden Arbeit dienen (Kap. 2.3). Abschließend verorte ich den konzeptionellen Grundriss innerhalb ausgewählter Widersprüche, die mit der fachdidaktischen Form der Konzeption einhergehen (Kap. 2.4).

2.1 Normative und wissenschaftstheoretische Selbstverortung

2.1.1 Kampffeld Bildung

Wissenschaft und Praxis politischer und ökonomischer Bildung sind ein Kampffeld. Auf ihm werden Kämpfe um die Gestaltung von Gesellschaft ausgefochten (Feldmann et al. 2024; Mambour 2007). In Gesellschaft wie Wissenschaft manifestieren sich unterschiedliche Interessen, die sich insbesondere in Pädagogik und politischer Bildung historisch in einer besonderen Nähe zu Herrschaftsinteressen auszeichnen (Gamm 2012a, S. 68). Die von Herrschaftsinteressen dominierte gesellschaftliche Interessenstruktur wird von einem Begriff wissenschaftlicher Objektivität, der eine Abwesenheit von Interessen behauptet, harmonisiert und verschleiert (Markard 2005, S. 24f.). Der Forschungsprozess lässt sich jedoch nicht durch die Entfernung der Forschenden objektivieren (Holzer 2017, S. 128). Er bleibt sozial vermittelt, zumal in der politischen Bildung: »Politische Bildung ist als politisches Handeln selbst gesellschaftlich engagiert, ihre Ziele sind politische Ziele, und ihre Motivationen sind politischen Ursprungs« (Schmiederer 1971, S. 76). So kann auch die hier in Angriff genommene Theoriebildung nicht neutral sein: »Sie nimmt Partei, und zwar notwendigerweise. Der Gesichtspunkt, unter dem sie ihre Gegenstände zu

beschreiben und zu analysieren sucht, ist politisch-gesellschaftlich nicht exterritorial, sondern ist selbst, auf die eine oder andere Weise, eine Position im Zusammenhang vieler politischer Interessen« (Mollenhauer 1970b, S. 151). Erst ein normativer Standpunkt ermöglicht eine praktische und über die bestehende Form der Gesellschaft hinausweisende Kritik (Herzog und Hernández i Dobón 2019, S. 252).

Die Wissensproduktion des Verfassens der vorliegenden Arbeit ist also eine gesellschaftliche und politische Praxis, in dem Sinne, dass sie eingebunden ist in die Reproduktion bzw. die Irritation, den Angriff auf oder die Transformation von bestehenden Strukturen des Bildungs- und Wissenschaftssystems, von Wissensordnungen und der von ihnen artikulierten ›Wahrheiten‹ (Nagy et al. 2022, S. 27f.).

2.1.2 Der normative Standpunkt kritischer polit-ökonomischer Bildung

Es ist fachdidaktischer Konsens, dass politische Bildung und ihre konzeptionellen Entwürfe nicht ohne normative Bezugspunkte auskommen¹ (May und Pohl 2022, S. 30; Pohl 2020, S. 167; Zimmermann 2021, S. 31). Sie sind dazu angehalten, diese transparent und nachvollziehbar zu machen (Schmiederer 1971, S. 71). Ich verorte den vorgestellten Ansatz in der Tradition Kritischer Theorie und materialistischer Pädagogik, die »menschenwürdige Zustände als universelles Kriterium [einfordert]« (Gamm 2012b, S. 206) und Bildungsbemühungen in den Dienst einer Reduktion menschlichen Leidens (Gamm 2012c, S. 114), der Realisierung der Möglichkeiten der Menschen (Horkheimer 1988, S. 221; Marcuse 1967c, S. 103) sowie des Glückes stellt. KpÖB zielt auf einen gesellschaftlichen »Zustand ohne Ausbeutung und Unterdrückung, in dem [...] die selbstbewußte Menschheit existiert« (Horkheimer 1988, S. 214). So verstanden ist sie nicht unabhängig von den Kämpfen »unterdrückte[r] Gruppen um bessere Lebensverhältnisse« (Marcuse 1967c, S. 109), mit denen sie verbunden bleibt.

Die Parteilichkeit eines Bildungsansatzes und seiner Umsetzung begründet sich auch durch die Notwendigkeit sich zum eigenen Arbeitsfeld zu verhalten. Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse prägen sowohl die Schüler:innen, als auch die Bedingungen des eigenen Handelns im pädagogischen Raum. Angesichts dessen kann es keine neutrale Position geben; der Verzicht, an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen aktiv teilzunehmen, stärkt den herrschaftlichen Status quo (Gamm 1972, S. 57f.). Die »Parteinahme für die klassenmäßig Benachteiligten«² ist deshalb ein Bildungsprinzip kritischer Bildungsansätze (Gamm 1972, S. 57; vgl. Schmiederer 1971, S. 28).

Das Behaupten eines vermeintlichen Neutralitätsgebotes in der (politischen) Bildung dient als politischer Einsatz im gesellschaftlichen Kampffeld der Bildungspolitik und in konkreten Konflikten in Schulen. Solche Positionierungen zielen meist darauf,

1 Nichtsdestotrotz wird mitunter von kritischen Sozialwissenschaftler:innen der Versuch unternommen, Verfahren zu entwerfen, für die ein solcher, normativer Bezugspunkt entbehrlich ist. So schlägt Mathias Lotz vor, politische Bildung als immanente Kritik zu betreiben (Lotz 2013). Lotz hofft, damit dem gegenüber der kritischen politischen Bildung erhobenen Indoktrinations-Vorwurf zu entgehen. Abgesehen davon, dass auch eine immanente Kritik nicht ohne normativen Standpunkt auskommt (Ritsert 2009), ist die Frage nur verschoben: Die Anwendung der immanenten Kritik erfolgt ja in der Hoffnung, emanzipatorische Effekte auszulösen.

2 So Gamms Bezeichnung für den zitierten Abschnitt im Inhaltsverzeichnis des Buches.

gesellschaftskritische Standpunkte zu schwächen. Sie zeigen den grundsätzlich umkämpften Charakter von Bildung (Wohnig 2024, S. 26). Von Politikdidaktiker:innen und Fachverbänden werden sie einhellig zurückgewiesen (DVPB 2024; Wohnig und Zorn 2022).

2.1.3 Zur Kritik des Vorausgesetzten

Im für die Kritische Theorie der Frankfurter Schule programmatischen Essay *Traditionelle und kritische Theorie* von 1937 kontrastiert Max Horkheimer die gesellschaftliche Funktion der bürgerlichen Wissenschaften mit den Aufgaben, die sich einer kritischen Gesellschaftstheorie stellen. Horkheimer verweist dabei auf die dialektische Beziehung von Theorie und Material: Während einerseits die Theorie Einfluss auf das Material nimmt, so beeinflusst andererseits das Material die Theorie (Horkheimer 1988, S. 170). In der »traditionellen Theorie« resultiert daraus ein instrumentelles Theorieverständnis, das auf die Verwertbarkeit von Theorie »unter den gegebenen Verhältnissen« fokussiert (Horkheimer 1988, S. 168). Indem eine Wissenschaft sich an der Beherrschung eines Tatsachengebietes ausrichtet, das bereits durch die Form der gesellschaftlichen Organisation präformiert ist, wird sie selbst in »den gesellschaftlichen Apparat eingespannt, ihre Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung, der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden« (Horkheimer 1988, S. 170). Dagegen grenzt Horkheimer die kritische Gesellschaftstheorie ab. Ihr sind »[d]ie Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen [...] selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen« (Horkheimer 1988, S. 180f.).

Das hier in Angriff zu nehmende Projekt der Formulierung einer Konzeption kpöB ist, nimmt es die Warnung Horkheimers ernst, vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt: Weder darf sie ohne Weiteres positiv auf die bestehende Form der herrschenden Unterrichtspraxis noch auf die Form ihrer Theoretisierung in der Politischen Bildung Bezug nehmen, in deren Begriffe und Methoden die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur eingelassen ist (Zimmermann 2021, S. 29; vgl. Stapelfeldt 2004, S. 208, 294). Im Sinne einer reflexiven Sozialwissenschaft muss kritische Politikdidaktik stattdessen »die sozialen Normen und Selbstverständlichkeiten analysieren« (Steinert 2007, S. 8), die sowohl der alltäglichen Unterrichtspraxis als auch der wissenschaftlichen Praxis der didaktischen Theoriebildung zugrunde liegen, und sie ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen setzen. »Herrschaft«, so der Soziologe Heinz Steinert, hat sich in unseren Begriffen und Denkgewohnheiten eingenistet. Schon die Fragestellungen, die wir vorfinden, gehen von den Selbstverständlichkeiten der Herrschaft aus« (Steinert 2007, S. 9). Das einleitend bezeichnete Kampffeld der politischen Bildung ist also bereits wesentlich materiell und durch wissenschaftliche Diskurse vorstrukturiert.

Schon zu Beginn dieser Arbeit muss dementsprechend das gesamte Unterfangen der Ausarbeitung einer fachdidaktischen Konzeption kritisch hinterfragt werden: Sie setzt bereits die Schule, ein kapitalistisches Bildungssystem und als dessen Grundlage ein kapitalistisches Gesellschaftssystem voraus (vgl. Kap. 4.6.7; Kap. 6.3). Sie tut dies aber in explizit kritischer Absicht: Teil der Aufgabenstellung ist es gerade, die Widersprüche kpöB im Bestehenden, ihre Spielräume und Grenzen herauszuarbeiten. Dabei wird zu zeigen sein, dass eine kpöB als der Prozess der Aufhebung jener herrschaftssichernden Elementen

te des Bestehenden begriffen werden kann – und damit in den Widerspruch zu ihren eigenen Voraussetzungen gerät.

Welche Schlussfolgerungen können im Anschluss an Horkheimer und Steinert für die Form der konzeptionellen Theoriebildung gezogen werden? Steinert plädiert mit Bezug auf die Soziologie für ein Aushalten von Widersprüchen, das sich so auf die Politikdidaktik übertragen lässt: »Wir können und wollen die professionellen Standards natürlich nicht ignorieren – aber wir werden sie zum Gegenstand der Reflexion machen. Wir können aus der Disziplin und ihren Konkurrenzen nicht aussteigen – aber wir werden sie zum Gegenstand der Forschung machen« (Steinert 2007, S. 13). Für eine *kpöb* ist es auf Grundlage dieser Überlegungen nicht möglich, an die gängigen Kategorien der Politik bzw. des Politischen, der Gesellschaft und Ökonomie, wie sie zur Bestimmung des Gegenstandsfeldes üblich sind, einfach anzuschließen. Gleiches gilt für Vorstellungen von Mündigkeit oder Emanzipation, die zur Zielbestimmung von Bildungsprozessen gebräuchlich sind. Schließlich sind didaktische Kategorien wie etwa Kompetenzen, Basiskonzepte oder die Einteilung von in Bildungsinstitutionen arbeitenden Menschen in Lehrende und Lernende zu prüfen.

Damit ist bereits ein Grundwiderspruch des vorliegenden Ansatzes aufgeworfen: Er bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der »pädagogischen Kollaboration« mit dem Geschäft der Herrschaft (Gamm 1972, S. 61, Hervorh. entfernt) durch die Anerkennung pädagogischer Institutionen und der Kritik grundlegender gesellschaftlicher und didaktischer Kategorien mit dem Ziel der Öffnung emanzipatorischer bildnerischer Spielräume.

2.2 Monoparadigmatizität als wissenschaftliches Ko-Kriterium?

Wolfgang Sander zufolge bedienen sich didaktische Arbeiten, die sich an nur *einer* wissenschaftlichen Schule orientieren, einer »vorprofessionellen Standpunktlogik«, die ihm als »bevormundend, im Extremfall auch [als] schlichte Indoktrination« gilt (Sander 2013, S. 246). Mit ähnlicher Stoßrichtung warnt Peter Henkenborg kritische politische Bildner:innen davor, hinter die Einsicht in die Notwendigkeit eines Pluralismus in den Wissenschaften zurückzufallen (Henkenborg 2013, S. 114f.). Disqualifiziert sich also schon die hier forschungsleitende Aufgabenstellung, eine didaktische Konzeption im expliziten Anschluss an die *KdpÖ* zu begründen?

Darauf kann zunächst entgegnet werden, dass theoretische Zugriffe angesichts des Überflusses an potentiell konsultierbarem Wissen immer notwendig selektiv bleiben müssen (Hedtke 2022, S. 40). Über den Zuschnitt des Zugangs entscheidet also bereits das zugrunde gelegte Erkenntnisinteresse (Hondrich 1973, S. 8). Angesichts des in der Einleitung skizzierten gesellschaftlichen Problemkontexts erscheint es mir geboten, eine theoretische Basis in Anspruch zu nehmen, »die Auskunft gibt über die Organisation der realen Wirtschaftsgesellschaft, über die Funktionen dieser Gesellschaft wie ihrer einzelnen Einrichtungen, sowie über die Ursachen und Motivationen von Verhaltensweisen der beteiligten Menschen« (Schmiederer 1971, S. 143). Dies leisten die *KdpÖ* sowie an diese anschließende Arbeiten. Sanders Kritik abstrahiert zudem unzulässigerweise von der notwendigen Differenz von Begründungszusammenhang

und Verwendungszusammenhang didaktischer Ansätze (Grammes 2011, S. 34). Für die Beurteilung einer didaktischen Konzeption hinsichtlich ihrer Offenheit für die Einbeziehung pluraler Perspektiven ist ihr Verwendungszusammenhang entscheidend, also das vorgeschlagene methodisch-didaktische Arrangement. Demgegenüber richtet sich der Begründungszusammenhang einer didaktischen Konzeption zunächst an die Bildungspraktiker:innen und legt die leitenden erkenntnis-, gesellschafts- und bildungstheoretische Annahmen offen. (Claußen 1985, S. 282; Giesecke 1980, S. 65f.).³ Interessanterweise wird die Kritik an der Einseitigkeit v.a. gegen gesellschaftskritische Arbeiten vorgebracht. Didaktischen Ansätzen, die auf explizit auf Prämissen etwa des Pragmatismus (Scherb 2022a) oder des Konstruktivismus (Sander 2008) aufbauen und damit ebenfalls einen einseitigen Standpunkt einnehmen, ohne jedoch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse grundlegend in Frage zu stellen, scheinen nicht in gleichem Maße Widerspruch zu provozieren.

Weder eine standpunktlose politische Bildungsarbeit noch eine standpunktlose fachdidaktische Arbeit sind möglich. Entscheidend ist, dass beide eine »Angriffsfläche zum Widerspruch« bieten, indem sie ihre Ziele und wissenschaftliche Bezugspunkte ausweisen und eine wissenschaftliche Diskussion auf der Metaebene ermöglichen (Salomon 2020, Hervorh. entfernt).⁴ In Abgrenzung zu den meisten der von der *KdPÖ* beeinflussten klassischen politikdidaktischen Arbeiten mache ich die Bezüge auf die Marx'schen Arbeiten explizit, um Überprüfungen und konkurrierende Interpretationen des Primärtextes zu ermöglichen. Ziel ist es nicht, eine erneuerte marxistische Orthodoxie auf dem Feld politischer Bildung zu begründen, sondern die Vielfalt bestehender kritischer Ansätze in einer integrativen Konzeption unter materialistischen Prämissen zusammenzuführen.

Noch ein weiterer Kritikpunkt Sanders eignet sich, um die Spezifik des Ansatzes *kpöB* zu konturieren: Sander wirft kritischen politischen Bildner:innen vor, sie würden »an einen antikapitalistischen Impuls [appellieren], ohne sich aber klar und deutlich auch so bekennen« (Sander 2013, S. 243). Demgegenüber kann hier bereits festgehalten werden, dass die Frage nach der Form und den Möglichkeiten einer nicht-kapitalistischen Einrichtung der Gesellschaft *im Zentrum* einer *kpöB* stehen muss, die sich wissenschaftlich mit gegenwärtigen Krisen- und Transformationsprozessen auseinandersetzt, für die Interessen junger Menschen als den angenommenen Adressat:innen der Bildungsbemühungen eintritt und/oder die Perspektive der Marx'schen *KdPÖ* einnimmt. Die Alternative bestünde in einer passiven Erduldung der Verhältnisse oder ihrer unkritischen Reproduktion (Salomon 2020).

3 Gleichwohl erweist sich der Begründungszusammenhang ebenfalls als prägend für die Wahl von emanzipatorischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (Kap. 2.3). Begründungs- wie Anwendungszusammenhang dieses konzeptionellen Vorschlages sind geleitet vom Anspruch des Ausbaus individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Selbstverfügung und dem Abbau von Herrschaft.

4 An diesem Punkt setzen gängige Kritiken etwa an Ansätzen der ökonomischen und sozioökonomischen Bildung an, die auf deren Mangeln an Begründungen und Bezugstheorien hinweisen (Middelschulte 2023, S. 58–62), angesichts dessen die didaktischen Ausführungen einen Postulatscharakter annehmen.

2.3 Was kennzeichnet eine fachdidaktische Konzeption?

In der Politikdidaktik ist es üblich, über die grundlegenden Arbeiten des Faches, die »in einer systematischen Weise fundamentale Zusammenhänge des politischen Lehrens und Lernens [beschreiben]« (Lange 2021, S. 1) als *Konzeptionen* zu sprechen. Darunter werden üblicherweise die »Klassiker der Politikdidaktik« (May und Schattschneider 2011) gefasst, etwa die Arbeiten von Hermann Giesecke (Giesecke 1965, 1972), Wolfgang Hilligen (Hilligen 1976a, 1985) oder Rolf Schmiederer (Schmiederer 1971, 1977), aber auch jüngere Arbeiten, etwa von Frank Nonnenmacher (Nonnenmacher 1999) oder Wolfgang Sander (Sander 2008) werden unter den Begriff der Konzeption subsumiert⁵. Mitunter werden diese systematischen Arbeiten auch als *Theorien der Politikdidaktik* bezeichnet (Deichmann und Tischner 2013, S. 8; Sander 2013, S. 246). Didaktiker:innen der (sozio-)ökonomischen Bildung kennzeichnen vergleichbare Arbeiten derweil zumeist als *Konzepte* (Hedtke 2023a).

In der Politischen Bildung werden Konzeptionen üblicherweise als »plausibler Gesamtzusammenhang von hypothetisch mehr oder weniger gesicherten Aussagen über Ziele, Inhalte, Unterrichtsorganisation und Bedingungen« (Hilligen 1992, S. 15) des Unterrichts verstanden. Nach Hilligen liefern sie Antworten auf die Fragen »Warum, Wozu?«, »Was?«, »Wie?« (Hilligen 1992, S. 6). In Variationen dieser Aussage schlagen Autor:innen der Politischen Bildung die Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte relevant für Konzeptionen vor. Neben der Angabe von Zielen und Inhalten politischer Bildung reichen die Vorschläge von der Nennung von »Lehr- und Lernformen sowie den Bedingungen des politischen Unterrichts« (Henkenborg 2014, S. 65), von Methoden und verwendenden Medien (Lange 2021), über die Berücksichtigung von »Lernwegen und Bedingungen des politischen Unterrichts« (Pohl 2020, S. 166) bis hin zum Ausweis der zu erwartenden »individuellen und gesellschaftlichen Folgen des Lernprozesses« (Hertel und May 2016, S. 121). Allen Bestimmungen ist gemein, dass sie Konzeptionen als komplexe Theorien begreifen bzw. als »ein System von Begriffen und Aussagen [...], das dazu dient, pU [politischen Unterricht, M.S.] als Praxisfeld zu erhellen und in ihm Handlungen zu ermöglichen« (Gagel 1999, S. 82). Sie sind also »auf den Realitätsbereichs Unterricht/Lehrveranstaltung« bezogene Theorien, die von Bildungs- bis Unterrichtstheorie reichen können (Gagel 1999, S. 82). Die einzelnen Aspekte didaktischer Konzeptionen stehen dabei in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis (Jank und Meyer 2021,

5 Für Übersichten zu den unter den Begriff der didaktischen Konzeptionen gefassten Ansätzen politischer Bildung siehe etwa die Arbeiten von Michael May und Jessica Schattschneider (2011, 2014). Unter Konzeptionen politischer Bildung werden zudem zusätzlich zu den bereits genannten angeführten Arbeiten auch Werke von Eduard Spranger, Theodor Wilhelm, Kurt Gerhard Fischer, Ernst-August Roloff, Karl-Christoph Lingelbach, Klaus Wallraven, Dietrich Eckert und Bernhard Claußen, Walter Gagel angeführt (vgl. Hufer 2021, S. 152; Gagel 1995; Pohl 2020, S. 168). Kerstin Pohl nennt als didaktische Konzeptionen zeitgenössischer Autor:innen zudem die Arbeiten von Joachim Detjen (2007), Sibylle Reinhardt (2020), Tilman Grammes (1998), Petrik und Peter Massing (2011). Für die Sozioökonomiedidaktik muss außerdem auf die Arbeit Reinhold Hedtkes (2023b), hingewiesen werden, der den sozioökonomiedidaktischen Ansatz zum ersten Mal umfassend konzeptionell ausgearbeitet hat. Als Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Bildung werden die Arbeiten Thorsten HIPPES (2010) und Tim Engartners u.a. (2021) angeführt.

S. 55–60; May und Pohl 2022, S. 30). Trotz der vereinzelt thematisierten Schwierigkeit, trennscharf zwischen didaktischen Konzeptionen und theoretischen Reflexionen zu begrenzten didaktischen Aspekten unterscheiden (Pohl 2020, S. 169; Sander 2005, S. 25), ist in der politikdidaktischen Bezeichnungspraxis von Ansätzen als Konzeptionen eine gewisse Nachsicht hinsichtlich der dargestellten Komplexität und der Tiefe der Bearbeitung der konzeptionellen Fragestellungen zu beobachten⁶. Im Kontrast dazu formuliert Reinhold Hedtke (Hedtke 2023a, S. 15f.) ein klares Set an Kriterien⁷, das didaktische Arbeiten erfüllen müssen, um als *Konzeptionen* gelten zu dürfen⁸. Mit Hedtke können Ansätze, denen wesentliche Bestandteile didaktischer Konzeptionen fehlen, diese nur oberflächlich behandeln oder ihrer wissenschaftlicher Begründung entbehren als *Konzepte* bezeichnet werden⁹ (Hedtke 2023a, S. 16). Für die ökonomische Bildung stellt Hedtke eine Fokussierung bestehender Ansätze auf einzelne konzeptionelle Teilaspekte fest, sie genügen nicht den Kriterien einer eigenständigen fachdidaktischen Konzeption (Hedtke 2023a, S. 17). Ich schließe mich dem sprachlichen Differenzierungsvorschlag Hedtkes von Konzeptionen und Konzepten an. In einem übergreifenden Sinne bezeichne ich didaktische Zugänge, unabhängig von ihrer systematischen Tiefe oder Komplexität, als *didaktische Ansätze*¹⁰.

Das Kriterien-Set von Hedtke dient, in einer neu strukturierten Fassung, der vorliegenden Arbeit als Orientierung ihres Aufbaus: Eine fachdidaktische Konzeption klärt demzufolge ihre *Intentionen* und ihre *Legitimation*. Sie wählt relevante *Gegenstandsfelder* aus, setzt sie in Beziehung zueinander und analysiert ihre Wirklichkeit. Sie macht ihre *Ziele* und ihre *bildungstheoretische Grundlage* transparent und analysiert *Bedingungen von Schule und Sozialisation*, unter denen der Ansatz realisiert werden soll. Dabei stellt sie das zugrunde gelegte Bild der *Lernenden und Lehrenden* sowie Bezugstheorien und empirische Erkenntnisse zur *Praxis des Lernens und Lehrens* dar. Eine fachdidaktische Konzeption formuliert *Lernziele und -inhalte* sowie *didaktische Prinzipien* der Unterrichtsgestaltung. Sie gibt *Methoden*¹¹ an und bestimmt *Lernorte*, an denen diese umsetzbar sind. Sie nimmt zu-

6 So bemerkt etwa Dirk Lange lapidar: »[N]icht alle Aspekte des politischen Lehrens und Lernens lassen sich gleichzeitig beantworten« (Lange, 2021, S. 1). Kurt Gerhard Fischer klassifiziert den Anspruch an Fachdidaktiker:innen, über ausgeprägte Kenntnisse der Wissenschaftstheorien, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie sowie weitere fachliche Aspekte zu verfügen, als »uneinlösbar[]« (Fischer 1980, S. 246). Sie mache das Setzen besonderer Akzente nötig.

7 Eine lange und sehr ausdifferenzierte ›Check-Liste‹ von relevanten Aspekten der Unterrichtsplanung findet sich zudem bei Holtmann, der jedoch selbst darauf hinweist, dass ihre umfassende Berücksichtigung in der Wirklichkeit nicht möglich ist (Holtmann 1982, S. 163f.).

8 Hedtke formuliert seinen Kriterienkatalog mit Blick auf Ansätze *ökonomischer* Bildung. Er scheint mir darüber hinaus auch zur Strukturierung sozialwissenschaftlicher Konzeptionen im Allgemeinen geeignet.

9 *Bildungskonzepte* beschreiben nach Hedtke Lernen und Lehren meist in vier Dimensionen. Sie fassen Aussagen zu den Bildungssubjekten, dem Gegenstandsbereich, dem Wissenschaftsbezug sowie der Bildungspraxis (Hedtke 2018b, S. 2).

10 Damit weiche ich von dem Vorschlag ab, die Bezeichnung ›Ansatz‹ reduzierten Aussagenzusammenhängen vorzubehalten (Deichmann und Tischner 2013, S. 8).

11 Aus Perspektive der gegenwärtigen Politischen Bildung scheint die Berücksichtigung von Methoden in einer didaktischen Konzeption naheliegend. Noch bis in die 1980er Jahre war jedoch eine Unterscheidung von Didaktik und Methodik des politischen Unterrichts üblich – exemplarisch

dem Bezug auf die angedachte *Mediennutzung*. Schließlich klärt sie die antizipierten *Folgen* einer Arbeit im Anschluss an die Konzeption¹². Ein selektives Vorgehen ist in den einzelnen Schritten unausweichlich, muss jedoch begründet werden (Hedtke 2023a, S. 15f.).

Für eine didaktische Konzeption kpöB müssen hier drei weitere Aspekte als Schritte der Ausarbeitung explizit gemacht werden, unter die z.T. jeweils mehrere Kriterien Hedtkes gefasst werden können. Dies sind *erstens* die Bestimmung erkenntnistheoretischer Grundlagen, *zweitens* die Darlegung gesellschaftstheoretischer Grundlagen und *drittens* die Selbstreflexion und -kritik des Ansatzes.

2.3.1 Erkenntnistheoretische Fundierung

Hedtke verweist in seiner Klärung des formellen Rahmens didaktischer Konzeptionen darauf, dass didaktische Konzeptionen auch auf anthropologische und philosophische Arbeiten Bezug nehmen sollten (Hedtke 2023a, S. 16). In Anlehnung an die klassischen Arbeiten der Politikdidaktik¹³ halte ich es für relevant, einleitend zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Arbeit zu klären. Sie sind entscheidend dafür, welche Ansprüche an sozialwissenschaftliche Forschung gestellt werden (Cassell und Johnson 2006). Um eine wirkliche Transparenz und damit Kritik der Vorannahmen fachdidaktischer Positionen zu ermöglichen (Claußen 1985, S. 22), muss also auch ihr erkenntnistheoretischer Standpunkt angeführt werden. Die Klärung erkenntnistheoretischer Grundlagen stellt deshalb den ersten Schritt meiner konzeptionellen Ausarbeitung dar (Kap. 3).

2.3.2 Gesellschaftstheoretische Grundlagen

Die von Hedtke anvisierte Auswahl und Analyse des Gegenstandsfeldes erfolgt in der vorliegenden Arbeit durch die Klärung gesellschaftstheoretischer Grundlagen (Kap.

bei Giesecke (Giesecke 1976b, 1982). Während es als Funktion der Didaktik galt, Lerninhalte zu bestimmen, so fiel es der Methodik zu, Techniken ihrer Vermittlung zu eruieren (Holtmann 1980, S. 81). Diese dichotome Scheidung von Unterrichtstheorie und -praxis muss aus mehreren Gründen zurückgewiesen werden. So verhindert sie den selbstreflexiven Bezug der Theoriebildung auf die Bedingungen ihrer Umsetzung (Christian 1980, S. 29f.). Form und Inhalt lassen sich nicht trennen: Eine autoritärer Unterrichtsstil kann kritischen Inhalten entgegengesetzt sein und das Erreichen emanzipatorischer Bildungsziele unterlaufen (Christian 1980, S. 35f.; Schmiederer 1971, S. 134). Folglich spricht Herwig Blankertz von einem »nicht hintergehbaren Implikationszusammenhang, der zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht« (Blankertz 1973, S. 93). Dass die Aufhebung dieser Trennung auch sachlich angemessen ist, zeigt etwa die Kopplung von fachdidaktischen Prinzipien an spezifische Methoden ihrer Realisierung bei Sybille Reinhardt (Reinhardt 2020).

- 12 Interessant wäre es, zu prüfen, inwiefern die gängigerweise als Konzeptionen der politischen Bildung gehandelten Ansätze diesen Ansprüchen einer konzeptionellen Form genügen.
- 13 Die Diskussion um eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fundierung nahm in den 1960er und 1970er Jahren einen wesentlichen Raum in den fachlichen Debatten und konzeptionellen Ausarbeitungen ein. Sie ist auch aus dem zeitlichen Zusammenhang und der fachlichen und personellen Verbundenheit mit Akteuren des *Positivismusstreits* in der deutschen Soziologie (Adorno et al. 1972) zu erklären.

4). Diese begründet zugleich ein Verständnis des gesellschaftlichen Herrschaftssystems, in denen Bildungsinstitutionen verortet sind und damit der widersprüchlichen Bedingungen der Formulierung von Kritik (Bünger 2013, S. 54) und der Anbahnung formaler emanzipatorischer Bildungsprozesse (Kunert 2021, S. 58f.; Rösen 2024, S. 45f.; Zimmermann 2021, S. 29). Didaktische Begründungszusammenhänge sind auf eine »gesamtgesellschaftliche Theorie« angewiesen, »d.h. auf eine solche, die auf die Totalität des gesellschaftlichen Prozesses in historischer Dimension abhebt« (Giesecke 1982, S. 103).

2.3.3 Selbstreflexion und Prüfung der Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität

In Hedtkes Konzeptions-Modell ist ein selbstreflexives Moment insofern enthalten, als dass es eine Antizipation der Folgen eines Handelns nach den konzeptionellen Vorschlägen vorsieht. In der vorliegenden Arbeit muss diese Reflexivität auf mehrere Ebenen ausgeweitet werden: Zunächst muss sie in den konzeptionellen Schritten die eigene Verstrickung in die Reproduktion jener Herrschaftsverhältnisse reflektieren (Bünger und Pongratz 2008, S. 22) und diese methodisch-didaktisch verarbeiten¹⁴.

Aufgrund ihrer Theorielastigkeit, Praxisferne und realitätsferner Vorannahmen wird die Tauglichkeit didaktischer Konzeptionen für die konkrete Lehrtätigkeit mitunter in Frage gestellt (May und Pohl 2022, S. 35; Weißeno 2020, S. 505). Dem soll hier insofern Sorge getragen werden, als dass in den konzeptionellen Entwicklungsschritten jeweils empirische Untersuchungen in die Überlegungen einbezogen werden. Eine Konzeption kpöB ist darüber hinaus jedoch in dem oben bereits berührten Widerspruch verortet, der die Frage nach der Praktikabilität der Konzeption weiteres Gewicht verleiht: Sie negiert in Teilen die gegenwärtigen institutionellen Bedingungen von Bildung und muss doch gleichzeitig – will sie eine emanzipatorische Wirksamkeit jenseits der Intervention in einen wissenschaftlichen Diskurs entfalten – »auch unter den jetzigen Verhältnissen durchführbar [sein, M.S.], jetzt und in unserem Schulsystem« (Belgrad 1977, S. 14).¹⁵ Um mit Marx gesprochen, tatsächlich eine »rücksichtslose Kritik alles Bestehenden« betreiben zu können, eine Kritik also, die »sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikte mit den vorhandenen Mächten« (MEW 1, S. 344, Hervorh. i. O.), darf sich die theoretische Entwicklung jedoch keine Schranken setzen, etwa durch

14 Im Sinne eines kritisch-reflexiven Anspruches muss zudem bereits an dieser Stelle eine Reflexionsschleife durchlaufen und die grundlegende didaktische Struktur darauf überprüft werden, ob sie über ihre Rahmung der Konzeption unbotmäßige konzeptionelle Entscheidungen trifft, die nicht als solche gekennzeichnet werden und sich einer Begründung entziehen. Dies scheint mir jedoch nicht der Fall zu sein.

15 Dieses Widerspruchsverhältnis hat historisch viele Bildungstheoretiker:innen davon abgehalten, selbst positive Vorschläge für Bildungsansätze zu formulieren: »Die kargen Bildungsansätze Kritischer Theorie, aber auch Bildungstheorien kritischer Provenienz kapitulieren vor dieser Aufgabe, einerseits weil sie nicht konstruktiv werden wollen, um vor herrschaftlicher Inkorporierung geschützt zu sein, andererseits aus der Angst heraus, durch Elementarisierung ihrer Erkenntnisse einer Popularisierung Vorschub zu leisten, die ihren Intentionen zuwider läuft« (Bernhard 2014b, S. 776).

eine Ausrichtung an curricularen Vorgaben, Bedingungen der Schulstruktur, oder etablierten didaktischen Verfahrensweisen wie einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. Ein solches Vorgehen würde das Ergebnis der Untersuchung in entscheidendem und rational nicht begründbarem Maße präformieren (vgl. Giesecke 1982, S. 203). Dadurch muss zunächst auch offenbleiben, inwiefern sich die Ergebnisse tatsächlich umsetzen lassen. In der vorliegenden Konzeption macht dies eine abschließende Konfrontation der Untersuchungsergebnisse mit den »Realisierungsbedingungen ihres Anspruchs« (Schmiederer 1977, S. 45) nötig¹⁶. Dies wird sich als ein der hier eingenommenen kritisch-materialistischen Perspektive angemessenes Verfahren erweisen, da kpöB ein Veränderungsanspruch der sie begrenzenden institutionellen Strukturen eigen ist.

Intentionen und Effekte didaktischer Konzeptionen können auseinanderfallen. Im Sinne der Forderungen nach Selbstkritik pädagogischer Ansätze (Borrelli 2003, S. 144; Pongratz et al. 2004, S. 7f.) gilt es deshalb, den »falschen Glauben« abzulegen, bereits »mit einer positiven Programmatik [...] zur Verbesserung der Praxis beizutragen« (Dammer 1999, S. 192). Stattdessen muss es Teil der Reflexion sein, etwaige regressive Effekte eines emanzipatorisch intendierten Handelns (vgl. Christian 1980, S. 34; Gläser et al. 2024, S. 59) zu antizipieren und ggf. kreative Vorschläge zu machen, wie diese umgangen werden könnten. Die Prüfung, inwiefern der vorliegende Ansatz kpöB selbst durch die bestehenden schulischen Verhältnisse korrumpiert bzw. verunmöglicht wird und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind, erfolgt in einem eigenen Kapitel, das den Abschluss der konzeptionellen Arbeit bildet. Für eine kpöB kann das Reflexionsmoment der Konzeption hinsichtlich ihrer Realisierungsbedingungen reformuliert werden als *Prüfung ihrer Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität* (Kap. 10), die Hürden der Realisierbarkeit und mögliche regressive Effekte einer kpöB in den Blick nimmt.

Auf Grundlage dieses erweiterten konzeptionellen Rahmens kann die didaktische Konstruktion nun in die folgenden logisch aufeinander aufbauenden Schritte gegliedert werden, denen in Klammern die bei Hedtke angegebenen inhaltlichen Aspekte einer Konzeption zugeordnet sind. Eine einleitende Klärung von Intentionen und Legitimation der konzeptionellen Entwicklung ist oben bereits erfolgt:

- Erkenntnistheoretische Grundlagen (Bezugnahme auf anthropologische und philosophische Arbeiten)
- Gesellschaftstheoretische Grundlagen (Identifikation und Analyse des Gegenstandsfeldes)
- Bildungsbegriff (Bildungstheoretische Grundlage, Bedingungen von Schule und Sozialisation, Bild der Lernenden und Lehrenden, Bezugstheorien und Praxis des Lernens und Lehrens, Lernziele und -inhalte)

16 Ein solches Hinterfragen der ökonomischen Rahmenbedingungen und dominanten Interessenkonstellationen, die in den Bildungsarrangements wirksam sind, erfolgt in der Politischen Bildung häufig nur in Ansätzen (Dannemann und Hauke 2024, S. 106). Paul Ciupke sieht einen Mangel der eingehenden Auseinandersetzung mit der Verfasstheit der Bildungsinstitutionen, pädagogischen Prinzipien und gegenwärtigen didaktischen und pädagogischen Praxis auch für die kritische politische Bildung gegeben (Ciupke 2013, S. 61).

- Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen (didaktische Prinzipien, Methoden, Lernorte, Mediennutzung)
- Prüfung der Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität (Folgen)

2.4 Widersprüche der konzeptionellen Form

Gegenüber der Textgattung der didaktischen Konzeption bzw. dem Anspruch einer theoretischen Ableitung von Handlungsempfehlungen in Form einer didaktischen Konzeption werden – unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung – diverse Vorbehalte formuliert. Im Folgenden konfrontiere ich die Zielsetzung der konzeptionellen Ausarbeitung mit einer Auswahl gewichtiger Kritiken. Ziel ist es, eine realistische Erwartungshaltung gegenüber der Leistungsfähigkeit und Funktion fachdidaktischer Konzeptionen zu entwickeln.

2.4.1 Zum Widerspruch von umfassendem Auftrag und beschränktem Umfang einer Konzeption

Der vorliegende Ansatz erhebt den Anspruch, die explizierten Elemente didaktischer Konzeptionen systematisch zu klären. Gleichwohl können sie im beschränkten Rahmen dieser Arbeit nicht immer in der gebührenden Tiefe behandelt werden. Didaktische Konzeptionen weisen Akzentuierungen einzelner konzeptioneller Elemente auf. In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine solche Schwerpunktsetzung zugunsten der Klärung gesellschaftstheoretischer Grundlagen unter relativer Vernachlässigung von methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen. Insbesondere der Aspekt der Mediennutzung bleibt weitgehend unberücksichtigt. Eine solche Beschränkung des Umfangs ist geboten, um die Rezeption der Konzeption nicht bereits durch ihre eigene Form zu verunmöglichen. Sie nimmt die Warnung Hermann Gieseckes ernst, »daß von einem bestimmten Umfang an (z.B. von einer bestimmten Zahl gedruckter Seiten an) ein theoretischer Entwurf nicht mehr ›in den Kopf paßt‹ und er folglich »unpraktisch und überflüssig« wird (Giesecke 1982, S. 216). Es bleibt angesichts dieses Widerspruchs den Leser:innen vorbehalten, zu urteilen, inwiefern der Anspruch, als didaktische Konzeption aufzutreten, in Gänze erfüllt wird.

2.4.2 Die Widersprüche administrativer Planung

Der Anspruch, Kriterien zu erarbeiten, nach denen Unterricht sich zu richten habe, kann mit Klaus Holzkamp, dem Mitbegründer der Kritischen Psychologie, dafür kritisiert werden, dass ihm die »Fiktion schuladministrativer Planbarkeit von Lernprozessen mit dem Lehrer als deren Subjekt« (Holzkamp 1995, S. 555, vgl. 1992) zugrunde liegt. Diese Fiktion abstrahiert von den strukturellen, disziplinierenden schulischen Rahmenbedingungen, die von außen an die Schüler:innen gerichtet werden. Sie müssen Planungsansprüche scheitern lassen, da sie Widerstände in den Lernenden auslösen (Holzkamp 1995, S. 557). Der Anspruch auf die Kontrolle des Lernens zerstört letztlich »die Grundlagen für sinnvolles, engagiertes Lernen« (Holzkamp 1995, S. 562). Jedes

vorgefertigte Modell schulischer Bildungsprozesse läuft Gefahr, die von Holzkamp bemängelte »administrative Einschränkungen demokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten« (Holzkamp 1995, S. 558) und die mit ihr einhergehenden Widerstände zu reproduzieren.

Darüber hinaus kann in der »schuloffizielle[n] Denk- und Praxisform« ein »Lehrlernkurzschluß« erkannt werden, demzufolge »das, was der Lehrer ›lehrt‹ [...] automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ›gelernt‹ wird, so daß eine Unterscheidung von Lehren und Lernen hier eigentlich überflüssig erscheint« (Holzkamp 1995, S. 395). *Gesellschaftliche* Erkenntnis ist aber nicht planbar. Sie vollzieht sich nicht »in völlig durchsichtigen Schritten, also in Schritten, deren jeder einzelne einem ganz evident ist, man vom Einfachen zum Komplizierten fortschreitet, [...] sondern in gewissen Sprüngen; dass einem, wie man so sagt, plötzlich ein Licht aufgeht« (Adorno 2021a, S. 16). Letztlich muss immer – zumindest in Teilen – unklar bleiben, welche Auswirkungen eine Unterrichtsgestaltung bei den Schüler:innen wirklich zeitigt – das gilt sowohl für eine intendierte »Erziehung zur Anpassung« wie auch für emanzipatorische Bildungsentwürfe (Schmiederer 1971, S. 29).

Es müssen also in der konzeptionellen Entwicklung auch ganz grundsätzlich die Kategorien des ›Lernens‹ und ›Lehrens‹ sowie der ›Lehrer:innen‹ und ›Schüler:innen‹ auf ihre Präformierung durch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse befragt werden. An die Stelle der Setzung eines Lernbegriffes oder die Übernahme von Kompetenzen als Lernziele tritt die Klärung eines Bildungsbegriffes, der aus der *KdpÖ* und an diese anschließenden Arbeiten gewonnen werden kann (Kap.6). An die Stelle der unbefragten Übernahme schulischer Rollenmodelle von Lehrenden und Lernenden tritt die Klärung der Bildungsbedürftigkeit beider Positionen sowie des Umgangs mit dem pädagogischen Verhältnis als Teil des generationalen Herrschaftsverhältnisses (Kap. 6.2). Auf dieser Basis scheint es mir möglich, die Kritik Holzkamps am direktiven Lernverständnis praktisch in Richtung eines Begriffes gemeinsamer Bildungsbemühungen einer Bildungsgemeinschaft zu entfalten, die aus Lehrkräften und Schüler:innen besteht.

2.4.3 Die Komplexität schulischer Verhältnisse

Angesichts der Komplexität schulischer Verhältnisse stellt sich zudem die Frage nach der Leistungsfähigkeit didaktischer Konzeptionen für ihre Gestaltung. Der Gesamtkomplex des Unterrichts und der dort wirksamen Einflussfaktoren ist durch wissenschaftliche Arbeiten kaum zu fassen (Christian 1980, S. 30). Es kann deshalb auch nicht der Anspruch sein, faktisch oder im theoretischen Modell einen eine eindeutige schulische Wirklichkeit herzustellen (Giesecke 1982, S. 223). Gegenüber der Spezifik der Situationen, in denen Lehrkräfte in der Schule handeln, die nie vollständig antizipierbar sind, müssen Handlungsempfehlungen immer abstrakt bleiben und müssen in die je einzigartige Situation immer aufs Neue übersetzt werden (vgl. Koller 2021, S. 11; Meyer 1980, S. 181). Gerade die zahlreichen Einflussfaktoren und Entscheidungszwänge, die mit der Unterrichtspraxis verbunden sind, können jedoch auch für eine Auseinandersetzung mit didaktischen Konzeptionen sprechen: Die Auseinandersetzung mit ihnen kann helfen, eine grundsätzliche Bildungsidee zu entwickeln, die in konkreten Situationen handlungsleitend werden kann (May und Pohl 2022, S. 36). Der vorliegende konzeptionelle Vor-

schlag zielt auf eine Dezentrierung der Lehrkräfte im Planungs- und Umsetzungsprozess von Bildungsvorhaben, sodass jene unmittelbaren Handlungszwänge, die häufig mit einem Lenkungsanspruch des Unterrichts in Zusammenhang stehen, reduziert werden.

2.4.4 Fehlende Ableitbarkeit und subjektiver Anteil

Die einzelnen Schritte der konzeptionellen Entwicklung bauen unmittelbar aufeinander auf und stehen in ihrer Realisierung in einem wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang (Schmiederer 1971, S. 91): Die *erkenntnistheoretische Grundlegung* ist bereits wesentlich an einen gesellschaftlichen Kontext gebunden und steckt den Rahmen der *gesellschaftstheoretischen Prämissen* der vorliegenden Konzeption ab. Die gesellschaftstheoretische Analyse des kapitalistischen Herrschaftssystems beschreibt den Problemzusammenhang, auf den *Emanzipation* als Befreiung von dieser Herrschaft und Zielsetzung kpöB sich zu richten hat. Ein *Begriff der Bildung* fasst neben Regulativen eines solchen Emanzipationsprozesses auch die widersprüchlichen Bedingungen ihrer Realisierung. Die Bestimmung von *Ausgangspunkten* kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse vermittelt die gesellschaftstheoretische Grundlegung mit den Regulativen kpöB. Die *fachdidaktischen Prinzipien* kpöB stellen den Zusammenhang von Ausgangspunkten und *Methoden* kpöB her. Die Methoden wiederum zielen auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen in den von den Regulativen angezeigten Dimensionen.

Das hier dargestellte Verfahren der konzeptionellen Entwicklung nimmt also die Form eines Ableitungszusammenhanges an. Ein solches ableitendes Verfahren ist mindestens hinsichtlich dreier Aspekte problematisch:

Erstens ist bereits durch das Setzen der obersten Prinzipien, hier der erkenntnistheoretischen Prämissen, der weitere Argumentationsgang wesentlich vorgezeichnet. Diese können jedoch kaum als durch einen gesellschaftlichen Konsens abgesichert angenommen werden. Im Anschluss an das oben explizierte Verständnis der Funktion und Legitimation von Konzeptionen ist dies jedoch auch nicht nötig.

Zweitens kann die subjektive Entscheidungsbezogenheit der Ableitungen durch den:die Didaktiker:in und das mit ihnen verbundene, aber nicht explizierte Interesse durch ihre Kennzeichnung als logische Deduktion verschleiert werden (Heintel 1986, S. 157). Der Problematik versuche ich Rechnung zu tragen, indem ich mein forschungsleitendes Interesse transparent mache. Die für jeden Schritt bestehenden Entscheidungsspielräume¹⁷, sollen durch das Aufzeigen alternativer Umsetzungen in konkurrierenden Arbeiten ausgewiesen werden. Der beschrittene Weg selbst ist jeweils

17 Der Entscheidungsspielraum wird im Spektrum der in der Einleitung angeführten sich als herrschaftskritisch verstehenden didaktischen Ansätze deutlich (Kap. 1.2), die von ähnlichen gesellschaftstheoretischen Prämissen ausgehen, aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und unterrichtsmethodischen Schlussfolgerungen aufweisen. Besonders relevant erscheint mir dabei, dass das pädagogische Verhältnis zum Teil von der herrschaftskritischen Reflexion *ausgenommen* wird, die methodisch-didaktischen Vorschläge dementsprechend erheblich voneinander abweichen.

argumentativ plausibel zu machen. So soll eine Verwechslung der Argumentation mit einem naturwissenschaftlich formal-logischem Folgern, das nur *eine* korrekte Umsetzung kennt, vermieden werden (vgl. Giesecke 1982, S. 223).

Drittens kann in Frage gestellt werden, inwiefern die Ableitung von Antworten auf didaktische Detailfragen aus allgemeinen gesellschafts- und bildungstheoretischen Bestimmungen möglich ist (Christian 1980, S. 30). Dem Vorbehalt ist insofern Recht zu geben, als dass eine solche Ableitbarkeit nicht bis ins letzte Detail gegeben ist. Jedoch lassen sich die Rahmenbedingungen m. E. ausreichend präzise im Rahmen eines kohärenten Argumentationszusammenhangs bestimmen, um auf ihrem Boden eine Planung von Unterricht zu ermöglichen¹⁸.

Im Anschluss an die einleitenden Reflexionen zur Form der didaktischen Konzeption muss diese als ein in doppelter Hinsicht notwendig *offener* Vorschlag verstanden werden: Weder erhebt sie den Anspruch einer Detailplanung unterrichtlicher Handlungsabläufe, noch beansprucht sie, alle Effekte ihrer Umsetzung vorhersehen zu können. Der Widerspruch der Entwicklung eines kritischen konzeptionellen Vorschlags für das Handeln innerhalb einer herrschaftlich strukturierten Institution macht im Rahmen der Konzeption eine gesonderte Betrachtung ihrer Hindernisse und Möglichkeiten notwendig.

18 Die Möglichkeiten einer solchen Übertragung gesellschaftstheoretischer Annahmen auf die methodisch-didaktische Ebene wurden – so meine These – auch in der kritischen Politikdidaktik deshalb nicht ausgeschöpft, weil der Charakter der Lernarbeit von Schüler:innen als gesellschaftlich notwendige Arbeit (Kap. 4.5.1) weitgehend ignoriert wurde. Dieser erlaubt methodisch-didaktische Schlussfolgerungen, ohne ein eklektisches Verfahren bemühen zu müssen (Kap. 8.1).