

Ideologie und ihre Kritik in der geographischen und wirtschaftlichen Bildung. Ansätze einer ideologiekritischen Theorie der Bildungsinhalte

* michael.lehner@uni-graz.at, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

eingereicht am: 30.01.2026, akzeptiert am: 03.06.2026

Vor dem Hintergrund aktueller Vorwürfe einer ideologischen Schlagseite des Fachs plädiert dieser Beitrag für eine offensive Aneignung von Ideologiekritik im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB). Unter Rückgriff auf Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik sowie Theorien transformativen Lernens wird begründet, warum Mündigkeit ohne ideologiekritische Herangehensweisen nicht denkbar ist. Im Artikel wird der Ideologiebegriff grundlegend diskutiert. Als didaktische Konkretisierung ideologietheoretischer Bezüge wird im Beitrag eine *ideologiekritische Theorie der Bildungsinhalte* entwickelt, deren Kern eine Bildung im *Medium des Widerspruchs* bildet. Dabei gilt es, gesellschaftliche Phänomene nicht als harmonische Einheiten, sondern in ihren konstitutiven Antagonismen erfahrbar zu machen.

Keywords: Ideologiekritik, Bildung im Medium des Widerspruchs, Mündigkeit, Klafki, transformatives Lernen

Ideology and its Critique in Geography and Economic Education: Approaches to an Ideology-Critical Theory of Educational Content

Against the backdrop of current accusations regarding an ideological bias in the subject, this article argues for a proactive adoption of ideology critique in Geography and Economic Education. Drawing on Klafki's critical-constructive didactics as well as theories of transformative learning, it demonstrates why maturity (*Mündigkeit*) is inconceivable without ideology-critical approaches. The article provides a fundamental discussion of the concept of ideology. As a didactic concretisation of these theoretical references, the paper develops an *ideology-critical theory of educational content*, at the core of which lies education in the *medium of contradiction*. The aim is to render social phenomena tangible not as harmonious entities but in their constitutive antagonisms.

Keywords: Ideology Critique, Education in the Medium of Contradiction, Maturity (*Mündigkeit*), Klafki, Transformative Learning

1 Einleitung

Dieser Beitrag entsteht in einer Zeit, in der dem österreichischen Integrationsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) vorgeworfen wird, ideologisch zu sein (vgl. Agenda Austria 2025: 12). Der Art und Weise, wie dieser Vorwurf von der Agenda Austria vorgetragen wird, ließe sich recht einfach mit einem Verweis auf Terry Eagleton entgegenen: „Ideologie [ist] wie Mundgeruch immer das, was die anderen haben“ (Eagleton 2000: 8).

Weitaus bemerkenswerter ist jedoch, dass eine wirtschaftsliberale Denkfabrik in den Chor einer der historischen Genese nach marxistischer Denktradition einstimmt – der Ideologiekritik (siehe Kap. 4.1). Die Agenda Austria reiht sich mit ihrem Vorwurf,

der Schulbetrieb würde eine ideologische Unterwerfung fördern, in eine traditionsreiche Debatte ein. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang Louis Althusser, der die Schule nicht lediglich als einen ideologischen Staatsapparat, sondern als den zentralen ideologischen Staatsapparat moderner Gesellschaften versteht (siehe Kap. 5.1).

Viel interessanter scheint es also zu sein, dem Impuls der Agenda Austria zu folgen, als ihn abzuwehren, und mit dieser Denkfabrik die Auffassung zu teilen: „Die Verhältnisse schreien nach Ideologiekritik“, wie es etwa Rahel Jaeggi (2016: 271) auf den Punkt bringt – eine zeitgenössische Vertreterin Kritischer Theorie. Der Wunsch der Agenda Austria nach einer stärkeren ideologiekritischen Ausrichtung des Fachs

wird in diesem Beitrag also ernst genommen. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine unterrichtliche Praxis für das Fach GWB zu konzipieren wäre, die einem ideologiekritischen Anspruch folgt.

Hierfür wird erst nach bildungs- und lerntheoretischen Bezügen gesucht. Lässt sich eine ideologiekritische Orientierung des Fachs überhaupt mit entsprechenden theoretischen Bezügen legitimieren – oder ist eine derartige Orientierung gar geboten? An diese grundlegende Frage anknüpfend wird der Stand der fachdidaktischen Diskussion skizziert und daran anschließend diskutiert, was die Rede von ‚Ideologie‘ bedeutet. Auf dieser Basis wird versucht, Überlegungen hinsichtlich einer ideologiekritischen geographischen und wirtschaftlichen Bildung zu konkretisieren. Diese theoretisch-konzeptionellen Gedanken sollen abschließend auch an einem konkreten Beispiel (Thema: EU & europäische Integration) veranschaulicht werden: „The proof of the pudding is in the eating. Man prüft den Pudding, indem man ihn isst“ (Marx & Engels 1972: 296), wie ein berühmtes Diktum der Agenda Austria lautet – oder kommt das doch von Friedrich Engels?

2 Bildungs- und lerntheoretische Argumente für einen ideologiekritischen Unterricht

Im Folgenden werden sowohl bildungs- als auch lerntheoretische Argumentationen dargestellt, die auf eine zentrale Rolle von Ideologie und ihrer Kritik in Bildungskontexten verweisen. Dazu werden zunächst bildungstheoretische Überlegungen am Beispiel Wolfgang Klafkis rekonstruiert, bevor der Fokus auf lerntheoretische Ansätze des transformativen Lernens gerichtet wird. Beide Ansätze verdeutlichen, dass sowohl Bildungstheorie als auch Lerntheorie ohne ideologiekritische Perspektive Gefahr laufen, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu naturalisieren.

2.1 Bildungstheoretischer Bezug: Wolfgang Klafki

Im Folgenden wird die Rolle von ‚Ideologie‘ in Wolfgang Klafkis bildungstheoretischen Schriften rekonstruiert. Die Rolle von ‚Ideologie‘ und ihre Kritik lässt sich, wie wir sehen werden, insbesondere im Kontext von Klafkis kritisch-konstruktiver Wende kaum überschätzen. Dabei gilt es in der anstehenden Rekonstruktion vorerst, eine zentrale Entwicklungslinie in Klafkis Werk sichtbar zu machen, den Übergang von der ‚Theorie der kategorialen Bildung‘ zur ‚kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft und Didaktik‘. An diesem theoretischen Wendepunkt wird ‚Ideologie‘ zu einer konstitutiven Kategorie von Bildungstheorie und Bildungsforschung.

Die Theorie der kategorialen Bildung, wie Klafki (1964a: 441) sie in seiner Dissertationsschrift entwickelt, zielt auf die wechselseitige Erschließung von Welt und Subjekt durch exemplarische Bildungsinhalte und beansprucht, das ‚Elementare‘ didaktisch fruchtbar zu machen (vgl. Klafki 1964). Obwohl dieser Ansatz die pädagogisch-didaktische Diskussion nachhaltig prägte (vgl. Stübiger & Kinsella 2008: 9 f.), wurde Klafki früh mit grundlegender Kritik konfrontiert. Ihm wurde unter anderem eine politische Naivität (vgl. Rang 1960), ein impliziter Konservatismus (vgl. Roeder 1961) sowie eine mangelnde Sensibilität für gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse attestiert (vgl. Huiskens 1974).

Klafki nimmt diese Kritik in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren auf und vollzieht eine theoretische Neuorientierung. Diese mündet in der Konzeption einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, deren programmatische Ausrichtung etwa im Aufsatz „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“ (Klafki 1976a) dargelegt wird. Bildungstheorie soll nun nicht länger auf geisteswissenschaftliche Sinnverstehensprozesse beschränkt bleiben, sondern systematisch um empirische Forschung und gesellschaftskritische Analyse erweitert werden. Der Ideologiekritik kommt dabei eine Schlüsselrolle zu: Sie fungiert sowohl als Korrektiv gegenüber einer normativ verengten geisteswissenschaftlichen Pädagogik als auch gegenüber einem positivistisch verkürzten Empirismus (vgl. Klafki 1976a: 48).

Ideologiekritik bedeutet für Klafki vor allem die systematische Aufdeckung jener gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen pädagogisches Denken und Handeln stattfindet. Er wendet sich damit gegen jede Vorstellung einer wertneutralen Erziehungswissenschaft und betont den notwendigen politischen Charakter von Bildung. Pädagogische Theorien und schulische Praxis sind demnach stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingelassen und laufen Gefahr, diese unreflektiert zu stabilisieren. Ideologiekritik soll diese „Bewusstseinsperren“ (Klafki 1976a: 42) aufbrechen und Bildung in den Horizont demokratischer Emanzipation stellen.

Für Klafkis bildungstheoretische Argumentation erlangt der Ideologiebegriff an diesem Wendepunkt seines Werkes eine zentrale Bedeutung. Bildung zielt nicht lediglich auf Wissensaneignung, sondern auf die Fähigkeit zur kritischen Durchdringung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die mündigkeitsorientierten Bildungsziele der „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 2007a: 40) lassen sich, so Klafki, ohne ideologiekritische Reflexion nicht realisieren. Ideologie wird damit zur negativen Leitkategorie, an der sich der emanzipatorische Anspruch von Bildung bewähren muss. Bildung ist

für Klafki wesentlich als Befähigung zur Ideologiekritik zu verstehen – und Ideologiekritik wiederum als unverzichtbares Moment einer demokratisch orientierten Erziehungswissenschaft.

2.2 Lerntheoretischer Bezug: Jack Mezirow & Stephen D. Brookfield

Während im vorangestellten Abschnitt mit Klafki argumentiert wurde, dass eine mündigkeitsorientierte Bildung einen Begriff von Ideologie voraussetzt, wird in diesem Abschnitt der Blick auf Lerntheorien gerichtet. Es wird herausgearbeitet, inwiefern auch Lerntheorien einen Begriff von Ideologie voraussetzen. Exemplarisch wird dabei auf Debatten um transformatives Lernen eingegangen.

Transformative Lernprozesse, wie sie etwa Jack Mezirow (1997) maßgeblich im Kontext der Erwachsenenbildung beschrieben hat, zielen auf eine tiefgreifende Veränderung von Deutungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. Sie setzen dort an, wo Lernende ihre Selbst- und Weltverhältnisse nicht nur erweitern, sondern grundlegend infrage stellen. Stephen D. Brookfield (2000) argumentiert in seinem Beitrag „Transformative Learning as Ideology Critique“, an Mezirow anschließend, dass ein solcher Anspruch jedoch ohne einen Begriff von Ideologie kaum einzulösen sei. Ideologiekritik wäre eine notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Voraussetzung, um sinnvoll von transformativem Lernen sprechen zu können, so Brookfield. Die ideologiekritische Perspektive macht sichtbar, dass individuelle Denk- und Handlungsmuster nicht bloß subjektive Präferenzen darstellen, sondern gesellschaftlich hervorgebrachte und machtförmig strukturierte Sinnordnungen sind.

Um Brookfields Argumentation konkreter nachzuzeichnen, ist vorerst auf Mezirow zurückzukommen. Dieser beschreibt transformatives Lernen als einen „Prozess, durch den wir problematische Bezugsrahmen“ („Frames of Reference“ im Original) (Denkweisen, Denkgewohnheiten, Bedeutungsperspektiven) – also Annahmen und Erwartungen – so verändern, dass sie inklusiver, differenzierter, offener, reflektierter und emotional veränderungsfähiger werden“ (Mezirow 2018: 116; Übers. d. V.). Brookfield betont, an diesen Gedanken anschließend, dass Reflexion allein – etwa im Sinne technischer oder instrumenteller Problemlösung – nicht genügen würde.

Mezirows zentrales Konzept der „Frames of Reference“ (Mezirow 2018: 116), welche strukturieren, was und wie wir wahrnehmen, denken, fühlen und schließlich handeln, bedarf nicht einfach nur einer Reflexion, so Brookfield (2000), sondern einer ideologiekritischen Analyse. Ideologiekritik fungiert in diesem Sinne als Bindeglied zwischen individueller

Transformation und gesellschaftlicher Veränderung. Sie verschiebt den Fokus von der bloßen Revision persönlicher Annahmen hin zur Analyse der sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, unter denen diese Annahmen entstehen. Im Anschluss an kritisch-theoretische Traditionen (u. a. Gramsci, Adorno, Horkheimer) begreift Brookfield Ideologie nicht als falsches Bewusstsein im Sinne von Fehlvorstellungen, sondern als tief verankerte Struktur von Alltagswissen, Emotionen und Gewissheiten, die sich der unmittelbaren Reflexion entziehen. Transformatives Lernen erfordert daher Prozesse, die diese Selbstverständlichkeiten irritieren und als historisch kontingent und veränderbar erfahrbar machen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein Begriff von Ideologie ist für transformatives Lernen, der Argumentation von Brookfield folgend, unverzichtbar, weil er den Blick auf den macht- und herrschaftsstabilisierenden Charakter von Bedeutungsstrukturen lenkt und verhindert, dass Transformation auf eine rein subjektive Bewusstseinsänderung verkürzt wird. Ideologiekritik ist die Voraussetzung, damit transformatives Lernen zu einem emanzipatorischen Projekt wird, das individuelle Bildungsprozesse mit der Frage nach sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Veränderung verbindet.

3 Zum Stand der Diskussion: ‚Ideologie‘ in der Fachdidaktik

Trotz der bildungs- und lerntheoretischen Relevanz von Ideologiekritik spielt das Konzept der Ideologie in der Geographiedidaktik eine erstaunlich geringe Rolle. Zwar mag ein impliziter Ideologiebegriff in der kritischen Tradition des Fachs mitschwingen, explizite Diskussionen fehlen jedoch weitgehend. Bibliografische Auswertungen bestätigen dies: In Krautters (2021) umfassender Sammlung geographiedidaktischer Literatur finden sich nur fünf Treffer für „Ideologie“/ „Ideology“. Das ist durchaus beachtlich, wenn in der knapp siebenhundertseitigen bibliografischen Auflistung geographiedidaktischer Werke, die bis zum Jahr 2021 reicht, der Begriff Ideologie bloß fünfmal fällt. Auch in den über 800 Seiten der Sammelbände *Geographiedidaktik* (Gryl et al. 2023a, 2023b) wird der Begriff nur viermal erwähnt.

Eine Suche im Fachportal Pädagogik liefert immerhin 37 Treffer¹. Diese lassen sich in zwei Kategorien teilen: Der Großteil umfasst konkrete, gegenstandsbe-

¹ Die Schlagwortsuche wurde am 3. November 2025 durchgeführt und folgendermaßen angelegt: (GEOGRAPHIEDIDAKTIK oder GEOGRAPHIEUNTERRICHT oder GEOGRAPHIEUNTERRICHT oder GEOGRAFIEDIDAKTIK oder GEOGRAPHY EDUCATION) und (IDEOLOGIEKRITIK oder IDEOLOGIE oder IDEOLOGY)

zogene Ideologiekritik, wie beispielsweise zum Konzept der Entwicklungsländer (vgl. Engelhard 1983), oder diskutiert Veränderungen von Landschaften im Zusammenhang mit Ideologie (vgl. Zierdt & Cyffka 1998). Auch Schulbücher werden ideologiekritisch untersucht (vgl. Mönter & Schiffer-Nasserie 2007), und die (historische) Entwicklung des Unterrichtsfachs wird ideologiekritisch reflektiert (vgl. Schultz 2016) – in einigen der Beiträge auch mit einem Fokus auf die nationalsozialistische Erziehung im Geographieunterricht (vgl. Hoffmann 1994; Özaydin & Lippert 2019).

Während in den Beiträgen dieser ersten Kategorie gegenstandsbezogen diskutiert wird, inwiefern dieses oder jenes ideologisch sei – also konkrete ideologiekritische Analysen durchgeführt werden – stehen bei den Beiträgen der zweiten Kategorie didaktische Überlegungen im Vordergrund. Es wird grundlegend danach gefragt, wie ideologiekritische Ansprüche didaktisch zu wenden wären. Aus der genannten Suche lassen sich nur zwei Beiträge dieser Kategorie zuordnen – die das Konzept der Ideologie allerdings auf bestimmte Aspekte zuspitzen und reduzieren. So ist ein Beitrag zu nennen, der dekoloniales Denken für die Geographiedidaktik (vgl. Eberth 2025) diskutiert, und der zweite Beitrag fokussiert auf Rassismus (vgl. Yu & Fuchs 2024) und diskutiert Wege, um „über Rassismus [zu] lernen“ (Yu & Fuchs 2024: 1). Zur didaktischen Konkretisierung ideologiekritischer Ansprüche, so lässt sich zusammenfassend festhalten, ist kaum Literatur in der deutschsprachigen Geographiedidaktik vorhanden.

Im Gegensatz dazu ist der Begriff der Ideologie in der Sozioökonomischen Bildung präsenter. In der Buchreihe „Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (SOBIWI)“ sind derzeit (November 2025) acht Bücher erschienen. ‚Ideologie‘ kommt auf den 2156 Seiten dieser Bände auf 113 Seiten vor (Suchbegriff „ideolog*“). Autoren wie Haarmann (2019) und Dannemann (2021) entwickeln hier bereits konkrete didaktische Ansätze zur Historizität von Lerngegenständen oder neoliberaler Subjektivierung.

Hinsichtlich der Debatte in der sozioökonomischen Bildung lässt sich herausarbeiten, dass dem Konzept der Ideologie eine wichtige Rolle zukommt. Entscheidend ist hierbei weniger der quantitative Umfang, sondern auch der qualitative Bezug auf Ideologie und ihre Kritik: Die ideologiekritische Analyse und damit einhergehende Abgrenzung von ‚ökonomistischen‘ oder ‚neoliberalen‘ Positionen ist für das eigene Selbstverständnis von Bedeutung. Auf dieser Basis lässt sich argumentieren, dass sich Ideologiekritik als integrales Instrument der Sozioökonomie und ihrer Didaktik auffassen lässt. Gleichzeitig lässt sich jedoch festhalten, dass die ideologietheoretischen

Annahmen kaum näher expliziert bzw. diskutiert werden. Auch die konkrete didaktische Inwertsetzung von Ideologiekritik bedarf noch weiterer Vertiefung; insbesondere mit Blick auf Aspekte formaler Bildung, welche über Debatten einzelner Bildungsinhalte deutlicher hinausgehen müssten.

Im Folgenden werden sozialphilosophische Perspektiven auf den Ideologiebegriff diskutiert, um theoretisch-konzeptionelle Bezugspunkte zu explizieren und darauf aufbauend eine (fach-)didaktische Konkretisierung ideologiekritischer Ansprüche vorzuschlagen.

4 Annäherung an das Spektrum des Ideologiebegriffs

Widmen wir uns also dem Ideologiebegriff. In einem ersten Schritt scheint es sinnvoll, sich ideengeschichtlich zu nähern und einen beachtlichen Bedeutungswandel, der mit diesem Begriff einhergeht, aufzuzeigen. Darauf aufbauend lässt sich das gegenwärtige Bedeutungsspektrum des Ideologiebegriffs herausarbeiten, wobei im dritten Abschnitt dieses Kapitels eine Bedeutungsvariante vertieft wird, die diesem Beitrag als Bezugspunkt dient: ein materialistisches Verständnis von Ideologie.

4.1 Was bedeutet(e) die Rede von ‚Ideologie‘? Eine ideengeschichtliche Perspektive

„Ideologie bedeutet allgemein die Produktion von Vorstellungen, Bedeutungen und Werten in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Leben.“ Mit dieser Charakterisierung nähert sich Carolin Amlinger (2024: 209) in einem Sammelband über die Grundbegriffe der Soziologie dem Konzept an. Sie betont dabei, dass es nicht bloß um eine Ideenwelt geht, sondern um deren *Produktion*. Konkret thematisiert der Ideologiebegriff die „gesellschaftliche Genese, Funktions- und Wirkungsweise von Ideen und wie diese dazu benutzt werden, Herrschaftsverhältnisse aufrechtzuerhalten“ (Amlinger 2024: 209).

‚Ideologie‘ erklärt somit, wie Herrschaft stabilisiert wird, ohne primär auf unmittelbare Gewalt zurückzugreifen. Es geht nicht um erzwungenen Gehorsam, sondern um das rätselhaftere Phänomen der „freiwilligen Unterwerfung“ (Charim 2022: 10). Eine zentrale Frage lautet diesbezüglich: „Wie kann es sein, dass sich Subjekte frei fühlen, die faktisch Herrschaftsverhältnissen unterworfen sind?“ (Jaeggi & Celikates 2017: 101). Diese herrschaftskritische Verwendung des Begriffs ist gegenwärtig üblich, wie auch das Zitat von Amlinger verdeutlicht.

Historisch war diese Bedeutung jedoch nicht immer so angelegt. Im 18. Jahrhundert, im Kontext der

Französischen Revolution, wurde der Begriff positiv verwendet. Destutt de Tracy beabsichtigte, eine ‚exakte Ideenwissenschaft‘ nach naturwissenschaftlichem Vorbild zu begründen – analog zur Biologie. Der Neologismus ‚Ideologie‘ bezeichnete schlicht diese neue Disziplin (vgl. Rehmann 2022: 20). Der Wandel zur negativen Konnotation erfolgte durch Napoleon Bonaparte. Als Kaiser bekämpfte Napoleon die ‚Ideologie‘ als Gefahr für die staatliche Autorität, da sie dem Volk ‚heilsame Illusionen‘ raube. Er verwendete die Bezeichnung ‚idéologues‘ abwertend gegen Gelehrte wie Destutt de Tracy; der Begriff wurde zur politischen „Waffe in der Hand eines Kaisers“ (Rehmann 2022: 20).

Während Napoleon den Begriff als Kampfbegriff etablierte, erfolgte die theoretische Fundierung erst durch die „dritte Taufe“ (Haug 1993: 9; zit. nach Rehmann 2022: 23) bei Marx. Marx knüpfte zwar an die abwertende Semantik an, wendete sie jedoch analytisch: Erst hier rückten Macht und Herrschaft systematisch in den Fokus. Die gegenwärtige Ideologiediskussion arbeitet sich daher nicht an Tracy, sondern an ihrer marxistischen Tradition ab, die den Begriff als Instrument der Herrschaftskritik etablierte (vgl. Rehmann 2022: 23).

4.2 Gegenwärtiges Bedeutungsspektrum des Ideologiebegriffs

Bevor die Entwicklung des Ideologiebegriffs bei Marx und Engels vertieft wird, soll das Spektrum der ideologietheoretischen Bezüge seit der ‚dritten Taufe‘ skizziert werden. In der aktuellen Debatte lassen sich drei Zugänge unterscheiden: solche, die Ideologie neutral beschreiben (1), eine mobilisierende Kraft betonen (2) oder sich im Anschluss an Marx kritisch auf herrschaftsstabilisierende Momente beziehen (3) (vgl. Jaeggi & Celikates 2017: 101 f.).

Der erste, *deskriptive Ansatz* verzichtet auf eine Bewertung als ‚falsch‘. Karl Mannheim (1952) begründete mit seiner Wissenssoziologie diese Forschungsrichtung. Diesem Anspruch folgend lassen sich Weltbilder von Lehrpersonen oder Rechtsextremen gleichermaßen als Ideologien analysieren.

Der zweite Ansatz fasst Ideologie *positiv* als mobilisierende Ressource. Wenn Lenin von ‚sozialistischer Ideologie‘ spricht, bezeichnet dies ein Ideenset, das einer sozialen Gruppe Orientierung bietet und ihre politischen Interessen stärkt. Dabei können instrumentelle Ziele Vorrang vor Wahrheitsansprüchen haben, was durchaus zu eigenen Problemen führen kann (vgl. Eagleton 2000: 55 f.).

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem dritten, dem *kritischen Strang*. Diese Eingrenzung begründet sich durch die verwendeten bildungs- und lernthe-

oretischen Zugänge: Sowohl für Klafki als auch für Brookfield bildet dieser kritische Bezug die Basis ihrer Konzepte, und es ist nun diese kritische Ausrichtung, welche das unverzichtbare Moment einer demokratisch orientierten Bildungstheorie oder transformativen Lerntheorie ist.

Im Folgenden wird daher die Entwicklung bei Marx und Engels rekonstruiert. Dabei steht deren materialistischer Zugang im Zentrum, der über das Verständnis von Ideologie als bloßes ‚falsches Bewusstsein‘ hinausgeht. Ideologie ist hier kein individueller Irrtum, sondern eine Auffassung, die durch gesellschaftliche Verhältnisse nahegelegt wird.

4.3 Vertiefung: materialistisches Verständnis von Ideologie (Marx & Engels)

Nähern wir uns also dem Ideologiebegriff von Marx und Engels. Als zentrale Bezugstexte dienen neben der *Einleitung zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (Marx 1981, im Folgenden als MEW 1 abgekürzt) und der *Deutschen Ideologie* (Marx & Engels 1990, im Folgenden als MEW 3 abgekürzt) insbesondere *Das Kapital* (hier insb. Marx & Engels 1962, im Folgenden als MEW 23 abgekürzt). In diesen Schriften entwickelt Marx, meist gemeinsam mit Engels, schrittweise einen Ideologiebegriff, der nicht auf bloße Irrtümer oder falsche Vorstellungen reduziert werden kann. Das Ideologieverständnis von Marx und Engels verweist hingegen auf ein strukturell begünstigtes ‚notwendig falsches Bewusstsein‘.

Erste Konturen dieser Konzeption finden sich in Marxens Religionskritik. Bereits programmatisch erklärt er die Kritik der Religion zur „Voraussetzung aller Kritik“ (MEW 1: 378) und knüpft damit explizit an Feuerbachs religionskritische Arbeiten an. Feuerbachs Projektionsthese zufolge ist Religion Ausdruck menschlicher Selbstentfremdung: Gott erscheint als Projektion menschlicher Wünsche und Potenziale (vgl. Arndt 2020; Feuerbach 2006). Marx übernimmt dieses Motiv der Verkehrung, deutet es jedoch grundlegend um. Religion gilt ihm nicht primär als anthropologisches Missverständnis, sondern als gesellschaftlich erzeugtes Bewusstsein: Sie ist zugleich Ausdruck realen Elends und protestierende Reaktion auf dieses Elend – der „Seufzer der bedrängten Kreatur“ *ebenso* wie das „Opium des Volks“ (MEW 1: 378).

Damit verschiebt Marx die Religionskritik von einer anthropologischen auf eine herrschaftskritische Ebene. Religion erscheint als ideologische Bewältigungsform gesellschaftlicher Widersprüche, deren Aufhebung nicht durch Aufklärung allein, sondern nur durch die Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse möglich ist. Entsprechend fordert Marx, die „Kritik des Himmels“ in eine „Kritik der Erde“

zu überführen und religiöse Illusionen als Ausdruck realer sozialer Missstände zu begreifen (MEW 1: 379).

Diese Perspektive wird in der *Deutschen Ideologie* systematisch ausgearbeitet. Marx und Engels wenden sich hier gegen junghegelianische Ansätze, die Ideologie primär auf der Ebene falscher Ideen kritisieren. Eine bloße Kritik des Bewusstseins bleibe wirkungslos, da sie das Bestehende lediglich neu interpretiere, anstatt es praktisch zu verändern (vgl. MEW 3: 20; Bohlender 2009). Während in der elften Feuerbachthese Marx und Engels die bekannte Auffassung vertreten: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern“ (MEW 3: 7), spitzen sie diese nun in der *Deutschen Ideologie* weiter zu. Marx und Engels werfen Junghegelianern wie Feuerbach, Bauer oder Stirner nun vor, selbst ideologisch zu sein, da sie bestehende Verhältnisse ungewollt anerkennen würden, indem sie die Aufmerksamkeit durch die bloße Kritik des Bewusstseins auf die Ideen lenkten.

Marx und Engels betonen also, bei Ideologie handle es sich nicht um bloße Täuschung, sondern sie verweise auf reale gesellschaftliche Bedingungen, aus denen entsprechende Verkehren hervorgehen. Ideologisches Bewusstsein ist demnach kein zufälliger Irrtum, sondern Resultat sozialer Praxis. Gedanken und Vorstellungen entstehen aus konkreten Produktions- und Lebensverhältnissen und sind in diese eingebettet (vgl. MEW 3: 26; Rehmann 2022).

Ideologie ist in diesem Zusammenhang auch eng mit Klassenverhältnissen verknüpft. In der *Deutschen Ideologie* formulieren Marx und Engels die bekannte These, dass die herrschenden Gedanken einer Epoche die Gedanken der herrschenden Klasse sind (vgl. MEW 3: 46). Im *Kapital* wird diese Perspektive weiterentwickelt: Ideologie erscheint nun weniger als bewusste Herrschaftspraxis, sondern als Effekt objektiver gesellschaftlicher Formen. Die Akteur*innen agieren als „Charaktermasken“ (MEW 23: 91) innerhalb strukturell vorgegebener sozialer Rollen.

Besonders deutlich wird dies in der Analyse des Warenfetischismus. In der Warenform erscheinen soziale Beziehungen zwischen Produzent*innen als Eigenschaften der Dinge selbst (vgl. MEW 23: 86f.). Die gesellschaftliche Organisation der Arbeit nimmt die Gestalt eines Verhältnisses von Sachen an. Diese Mystifikation ist kein bloßer Denkfehler, sondern entspringt der kapitalistischen Produktionsweise selbst. Das Bewusstsein der Produzent*innen ist daher nicht falsch, weil es sich von der materiellen Praxis entfernt, sondern gerade weil es mit ihr übereinstimmt (vgl. Amlinger 2014).

In diesem Sinne lässt sich von einem „*notwendig* falschen Bewusstsein“ (vgl. Herkommer 2004: 82f.; Rehmann 2022: 53) sprechen. Ideologie ist notwendig, weil sie aus realen gesellschaftlichen Strukturen

hervorgeht und nicht durch bessere Einsicht allein überwunden werden kann. Sie ist falsch, weil sie diese Strukturen nur in verkehrter, mystifizierter Form erfasst. Ideologiekritik zielt folglich nicht primär auf die Widerlegung einzelner Vorstellungen, sondern auf die Analyse jener gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Vorstellungen systematisch hervorbringen.

5 Aspekte einer ideologiekritischen (Fach-)Didaktik

Auf Basis der bisher geführten Diskussion zur Konzeption von ‚Ideologie‘ werden nun vier Aspekte einer ideologiekritischen (Fach-)Didaktik näher diskutiert, wobei alle der folgenden Autor*innen auf ihre jeweils eigentümliche Weise an Marx anknüpfen und im Sinne eines (post)marxistischen Verständnisses (teilweise) darüber hinausgehen: Im Anschluss an Louis Althusser wird die Eingebundenheit didaktischer Praktiken diskutiert (Stichwort: ‚Schule als ideologischer Staatsapparat‘) (1). Mit Bezug auf Antonio Gramsci wird der Alltag(sverstand) als ideologiekritischer Bezugspunkt betont (2) und mit Slavoj Žižek wird eine psychoanalytische Perspektive eingenommen, welche die Demission von Affekten und des Genießens in den Blick rückt (3). Abschließend gerät die Sprache und ihre konstitutive Macht unter Bezug auf Judith Butler in den Fokus (4).

5.1 Eingebundenheit didaktischer Praktiken: Schule als ideologischer Staatsapparat (Althusser)

Selbstverständlich werden auch didaktisch-pädagogische Praktiken nicht außerhalb ideologischer Verhältnisse vollzogen. Besonders deutlich verweist darauf Louis Althusser (1918–1990), der betont, dass die Schule „derjenige ideologische Staatsapparat ist, der in den reifen kapitalistischen Formationen eine beherrschende Position einnimmt (...). Das Paar Schule-Familie hat das Paar Kirche-Familie ersetzt“ (Althusser 2018: 206f.)².

Was aber bedeutet es, wenn Althusser von der Schule als *dem* zentralen herrschenden ideologischen Staatsapparat spricht, und was meint er mit dem Konzept des ideologischen Staatsapparats (ISA)? Dieses Konzept führt auch direkt hinein in eine Auseinandersetzung mit Althussters Ideologietheorie; im Zen-

² Althusser richtet sich dabei jedoch explizit nicht gegen das Engagement von Lehrpersonen: „Ich bitte alle diejenigen Lehrer um Verzeihung, die unter unmöglichen, um nicht zu sagen entsetzlichen Bedingungen den Versuch machen, die wissenschaftlichen und politischen Waffen, die sie in der Geschichte und in dem Wissen, das sie ‚lehren‘, dafür finden können, gegen die Ideologie, gegen das System und gegen die Praktiken zu richten, in denen sie befangen sind. Sie sind eine Art von Helden“ (Althusser 2018: 210f.).

trum der Theorie steht die These, dass die Stabilität kapitalistischer Gesellschaften nicht allein durch den repressiven Staatsapparat (RSA) – Polizei, Militär, Justiz – gewährleistet wird, sondern vor allem durch die ISA, zu denen Institutionen wie die Schule, die Familie, die Kirche und die Medien zählen. Diese Apparate sichern die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, indem sie eine freiwillige Unterwerfung unter die herrschende Ideologie erzeugen.

Wie läuft das ab? Bedeutsam für die hier geführte Debatte ist Althussters subjekttheoretische Konkretisierung eines materialistischen Verständnisses von Ideologie. Ideologie erfüllt demnach die Funktion, konkrete Individuen zu Subjekten zu konstituieren. Der Begriff des Subjekts ist dabei doppeldeutig angelegt: Er bezeichnet zugleich das autonome, handlungsfähige Subjekt als auch das unterworfenen Subjekt, das einer übergeordneten Ordnung gehorcht. Subjektivität erscheint somit als Form der Unterwerfung, die sich gerade in der Erfahrung von Autonomie vollzieht. Der Prozess dieser Subjektwerdung wird von Althusster als Anrufung bzw. „Interpellation“ (Althusster 2018: 340) beschrieben. Eine ideologische Instanz – etwa eine symbolische Autorität, wie die Polizei – adressiert das Individuum, das sich in dieser Anrufung wiedererkennt und durch seine Antwort als Subjekt konstituiert wird. Entscheidend ist dabei die These, dass Individuen nicht erst zu Subjekten werden, sondern immer schon Subjekte sind.

Was sagt uns Althussters Subjekttheorie aber für den konkreten GWB-Unterricht? Im Zuge eines ersten unterrichtspraktischen Zugangs könnte beispielsweise ein Forschungstagebuch angelegt werden. Mögliche Leitfragen: Was bedeutet es, ein*e gute*r Schüler*in zu sein? Welche Anreize begegnen mir im Schulalltag, die mich in der Rolle eines*einer guten Schüler*in fördern? Begegnen mir während des Dokumentationszeitraums auch direkte Sanktionen? Wann wären diese zu erwarten? (Wo verlaufen im Schulleben die Grenzen zwischen ISA und RSA?) Die gemeinsame Auswertung der Forschungstagebücher, beispielsweise entlang von Konzepten wie Autonomie und Unterwerfung, erlaubt es, die Schule als Ort der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu analysieren. Eine derart angelegte Ideologiekritik kann damit als eine didaktische Praxis verstanden werden, die räumliche Analyse systematisch mit Fragen von Macht und Herrschaft durch Subjektivierungserfahrungen verschränkt.

5.2 Alltag(sverstand) als ideologiekritischer Bezugspunkt (Gramsci)

Ideologie erscheint bei Gramsci, wie bei anderen materialistischen Auffassungen von Ideologie, nicht primär

als falsches Bewusstsein oder als bloße Manipulation ‚von oben‘, sondern als praktisch wirksame Weltauffassung, die in alltäglichen Lebensformen, Routinen und Selbstverständlichkeiten sedimentiert ist. Zentral für Gramscis Zugang ist u. a. der Begriff des „Alltagsverstandes (senso comune)“ (Rehmann 2022: 86), der als heterogenes, historisch gewachsenes Ensemble von Überzeugungen, Deutungsmustern und Wertungen fungiert.

Der ‚senso comune‘ ist kein kohärentes System, sondern ein widersprüchliches Gemisch aus tradierten Elementen, wissenschaftlichen Versatzstücken, religiösen Motiven und populären Ideologien. Gerade diese Fragmentierung macht ihn jedoch hegemonial wirksam: Ideologische Herrschaft stabilisiert sich nicht durch logische Geschlossenheit, sondern durch Anschlussfähigkeit an alltägliche Erfahrungen. Ideologie wirkt somit vor allem präreflexiv. Sie strukturiert Wahrnehmung, moralische Intuitionen und ‚gesunden Menschenverstand‘, bevor sie explizit artikuliert wird. Trotzdem erscheinen Subjekte nicht als passive Träger fremder Ideen, sondern als aktiv Beteiligte an der Reproduktion hegemonialer Deutungen. Das Alltagsverständnis ist daher zugleich Ort der Stabilisierung wie auch potenzieller Ausgangspunkt von Kritik.

Gramsci betont, dass im ‚senso comune‘ stets Elemente eines „buon senso“ (Rehmann 2022: 90) enthalten sind, im Sinne eines „gesunden Menschenverstandes“ (Rehmann 2022: 90). Ideologiekritik zielt daher nicht auf die Negation des Alltagsverständnisses. Ideologiekritik ist bei Gramsci ein pädagogisch-politischer Prozess, der an alltäglichen Erfahrungen ansetzt und auf die Verschiebung hegemonialer Selbstverständlichkeiten zielt. Kritik bedeutet nicht Entlarvung aus externer Distanz, sondern die Arbeit im und am Alltagsverstand – als langfristiger, konflikthafter Prozess der Umformung von Deutungs- und Anerkennungsordnungen.

Gramsci ist mit dem Konzept des Alltagsverstandes (‚senso comune‘) überraschend anschlussfähig an breit akzeptierte fachdidaktische Zugänge, wie jenen der Lebensweltorientierung. Neben vielen anderen Möglichkeiten lässt sich beispielsweise an ein Konzept-Mapping denken: Schüler*innen visualisieren ihre Vorstellungen und Assoziationen zu fachlich bedeutsamen Begriffen (z. B. Klimawandel, Globalisierung, Nation, Arbeit, Familie). Dies birgt das Potenzial, die Widersprüchlichkeit und die unterschiedlichen Facetten des Alltagsverstands sichtbar zu machen. Diese Widersprüche gilt es jedoch nicht als Fehlvorstellungen im Sinne eines ‚Conceptual Changes‘ (vgl. Evans 2013; Menthe 2018) zu ersetzen. Der Widerspruch kann durchaus als didaktisches Instrument in Wert gesetzt werden – worauf noch näher eingegangen wird (siehe Kap. 6.3).

5.3 Affektive Bindung durchqueren (Žižek)

Slavoj Žižek interveniert Ende der 1980er Jahre in die Debatte um ‚Ideologie‘ – eine Zeit, in der mit dem „Ende der Geschichte“ (Fukuyama 2022) auch das Ende der Ideologie proklamiert wurde. Žižek positioniert sich etwa gegen Peter Sloterdijk, der Ideologie durch den *Zynismus* abgelöst sieht. Nach Sloterdijk operiert moderne Herrschaft nicht mehr über Verblendung oder Naivität, sondern über eine zynische Distanz: Die Subjekte durchschauen die falschen Verhältnisse, handeln aber dennoch so, als glaubten sie an sie (vgl. Sloterdijk 2023) – das Konzept der Ideologie wäre demnach überholt.

Žižeks zentraler Einwand: Sloterdijk reduziere Ideologie auf das Wissen. Für Žižek liegt die ideologische Illusion jedoch nicht im Wissen, sondern im gesellschaftlichen Tun, wie wir auch mit Marx bereits herausarbeiten konnten. Diese Kontroverse zwischen Žižek und Sloterdijk lässt sich exemplarisch am Geld verdeutlichen: Auch wenn wir um dessen bloßen Papierwert wissen, wird es in der sozialen Praxis jedoch wie ein ‚erhabenes Objekt‘ mit transzendenter Macht behandelt. Dieser Fetischcharakter lässt sich durch Zynismus nicht erklären.

Zentral für Žižeks Auffassung von ‚Ideologie‘ ist der Rückgriff auf die lacansche Psychoanalyse. Ideologie ist kein Schleier, der die Wahrheit verdeckt, sondern eine notwendige Konstruktion zum Schutz vor dem ‚Realen‘. Das Reale bezeichnet bei Lacan einen traumatischen, unsymbolisierbaren Kern bzw. den sozialen Antagonismus: Gesellschaft ist nie eine harmonische Totalität, sondern von Rissen durchzogen. Ideologische ‚Phantasmen‘ maskieren diese Inkonsistenz, oft durch Projektion auf einen externen Feind. Im Antisemitismus etwa fungiert ‚der Jude‘ als phantasmisierte Ursache gesellschaftlicher Störung.

Die Bindung an Ideologie erfolgt dabei nicht nur symbolisch, sondern über das ‚Genießen‘ (*Jouissance*). Ideologien produzieren dabei einen ‚lustvollen Schmerz‘, der das Subjekt an das System bindet, selbst wenn es ihm schadet. Hier radikalisiert Žižek Althusers Konzept der Anrufung: Das Subjekt konstituiert sich nicht durch gelungene Identifikation, sondern durch das Scheitern derselben. Die Frage „Warum bin ich das, was Du sagst?“ (Žižek 2022: 165) markiert eine unschließbare Kluft. Ideologiekritik zielt daher nicht auf Entlarvung einer ‚Wahrheit‘, sondern auf das ‚Durchqueren des Phantasmas‘: die Anerkennung der radikalen Kontingenz des ‚großen Anderen‘.

Veranschaulichen lässt sich dieser Gedanke, wie bei Žižek üblich, an einem Witz: Ein Pole und ein Jude sitzen einander in einem Zugabteil gegenüber. Der Pole verhält sich dem Juden gegenüber zunehmend nervös. Schließlich artikuliert er offen sein Vorurteil und

fragt, wie ‚die Juden‘ es schafften, anderen Menschen systematisch das Geld aus der Tasche zu ziehen. Der Jude erklärt sich bereit, dieses vermeintliche Geheimnis zu offenbaren, verlangt jedoch zunächst eine kleine Geldsumme. Nach der Bezahlung beginnt er mit einer zunehmend absurden Anleitung, unterbricht seine Erzählung jedoch immer wieder und fordert weiter Geld, um den nächsten Teil preiszugeben. Dies wiederholt sich mehrfach, bis der Pole schließlich wütend ausruft, es gebe in Wahrheit gar kein Geheimnis; der Jude wolle ihm lediglich fortwährend Geld abnehmen. Der Jude antwortet daraufhin ruhig und bestätigt genau dies als das gesuchte ‚Geheimnis‘ (vgl. Žižek 2022: 104).

Die Pointe liegt darin, dass der Jude den Polen nicht täuscht, sondern sein Versprechen buchstäblich einlöst: Tatsächlich liegt das ‚Geheimnis‘ nicht am Ende der Erzählung, sondern in der Erzählung selbst, genauer: in der Weise, wie das Begehren des Polen angesprochen, aufrechterhalten und mobilisiert wird. Bereits der anfängliche Blick des Polen markiert eine Übertragungsbeziehung, in der der Jude als ‚Subjekt, dem Wissen unterstellt wird‘, erscheint. Der wütende Ausbruch des Polen stellt zwar einen ersten Bruch mit dieser Übertragung dar, doch erst die Einsicht, dass die Täuschung selbst die Wahrheit enthält, ermöglicht das, was in psychoanalytischer Terminologie als ‚Durchquerung des Phantasmas‘ bezeichnet wird. Das faszinierende ‚Geheimnis der Juden‘ fungiert hier als Lacans ‚objet petit a‘: als „leeres, chimärisches Objekt“ (Žižek 2022: 105), das das Begehren antreibt und paradoxerweise zugleich erst durch dieses Begehren hervorgebracht wird. In dieser dialektischen Bewegung zeigt sich, dass das vermeintliche Objekt des Begehrens nichts anderes materialisiert als die strukturelle Leere des Begehrens selbst (vgl. Žižek 2022: 105).

Für die GWB-Didaktik bietet dieser Ansatz wertvolle Impulse, beispielsweise bezüglich Wissen-Handlungslücken in der BNE-Debatte. Die Klimakrise wird nicht aufgrund mangelnden Wissens ignoriert (vgl. Staab 2025: 10). Vielmehr zeigt sich – etwa im Slogan ‚Drill, baby, drill!‘ – ein aggressives Rollback, was gar eine „Zerstörungslust“ (Amlinger & Nachtwey 2025) offenbart. Mit Žižek lässt sich argumentieren: Nicht Täuschung, sondern *Genießen* eines ‚lustvollen Schmerzes‘ würde das Subjekt an destruktive Praktiken binden.

Unterrichtspraktisch bedeutet dies, der affektiven Bindung an Alltagspraktiken Raum zu geben.³ Das Auto oder der Fleischkonsum sind nicht bloß Transport- oder Nahrungsmittel, sondern können als ‚Fe-

³ Hinsichtlich Affekt und Emotion weist die GWB-didaktische Forschung noch Lücken auf – insbesondere hinsichtlich Perspektiven, die über individualisiert-psychologische Zugriffe auf Emotionen hinausgehen. Erste Ansätze einer Perspektive auf Emotionen, die diese in soziale Strukturen eingebettete Phänomene versteht, bietet etwa Lippe (2026).

tischobjekte‘ (Freie Fahrt für freie Bürger‘) dienen. Einschränkungen (Tempolimit) werden als ‚Kastration‘ empfunden; umgekehrt kann der Verzicht ebenfalls zum Fetischobjekt werden – wenn es etwa in erster Linie um moralische Überlegenheit geht. Ideologiekritischer Unterricht würde auch diesen libidinösen Besetzungen Raum bieten – wenngleich konkrete unterrichtliche Praktiken nach Wissen des Autors überhaupt noch zu entwickeln sind – und über eine instrumentelle „therapeutic education“ (Ecclestone & Hayes 2009) hinauszugehen hätten.

5.4 Normen praktisch verschieben (Butler)

In Anbetracht Althusser's Subjekttheorie (siehe Kap. 5.1.) drängt sich die Frage auf: „Können die Subjekte der Anrufung auch widersprechen?“ (Rehmann 2022: 117). Die Antwort auf diese Frage findet Judith Butler in der spezifischen Funktionsweise von Normen selbst – genauer gesagt in deren performativem Charakter. Normen sind keine statischen, unveränderlichen Gesetze oder platonischen Ideen, die ein für alle Mal feststehen. Vielmehr existieren sie nur, weil sie permanent in sozialen Praktiken zitiert, wiederholt und aktualisiert werden. In diesem Zwang zur Wiederholung liegt paradoxerweise der Schlüssel zur Veränderung.

Butler führt hierfür den Begriff der ‚Reiteration‘ (vgl. Butler 2024: 20) ein. Sie argumentiert in Anlehnung an Derrida, dass jedes Zeichen und jede Norm, um als solche zu gelten, wiederholbar sein muss. Doch diese Wiederholung ist niemals eine identische Kopie des Ursprungs. Da jede Wiederholung in einem neuen zeitlichen und sozialen Kontext stattfindet, kommt es unweigerlich zu Verschiebungen, Abweichungen und Brüchen. Die Norm ist auf ihre ständige Re-Inszenierung angewiesen, um ihre Geltungskraft zu behalten; genau diese Abhängigkeit macht sie verwundbar. Das Subjekt ist gezwungen, die Normen (etwa Geschlechternormen) zu ‚zitieren‘, aber es kann niemals die Norm perfekt erfüllen. In dieser Lücke zwischen der abstrakten Norm und ihrer konkreten, oft scheiternden Reiteration entsteht der Spielraum für das, was Butler als Handlungsfähigkeit (Agency) bezeichnet. Widerstand entspringt also nicht einem freien Willen außerhalb der Macht, sondern der Instabilität der Macht selbst.

Die praktische politische und bildungstheoretische Wendung dieses Gedankens findet sich im Konzept der ‚Resignifizierung‘ (Umdeutung) (vgl. Butler 2022: 28). Wenn Normen nur durch Zitation existieren, dann besteht die Möglichkeit, sie *anders* zu zitieren und ihnen damit eine neue Richtung zu geben. Resignifizierung beschreibt den Prozess, in dem verletzte Begriffe, stigmatisierende Zuschreibungen oder einschränkende Normen vom Subjekt angeeignet und gegen ihre ursprüngliche Intention gewendet werden.

Ein klassisches Beispiel hierfür ist die Aneignung des Wortes ‚Queer‘. Ursprünglich eine Beleidigung, um Subjekte zu pathologisieren und auszugrenzen, wurde der Begriff durch die politische Praxis der Reiteration ‚besetzt‘ und mit einer neuen, stolzen Bedeutung aufgeladen. Die Macht der Verletzung wird nicht geleugnet, sondern die Energie des Angriffs wird umgeleitet, um neue Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.

Die praktische Verschiebung von Normen erfolgt also nicht durch einen voluntaristischen Akt der bloßen Willensentscheidung, sondern durch die beharrliche, oft risikoreiche Arbeit an der Sprache und den Symbolen. Es ist der Versuch, die Unmöglichkeit bestimmter Lebensformen in eine Möglichkeit zu verwandeln. Macht wird hier nicht als reines Repressionsinstrument verstanden, das man abschütteln muss, sondern als das Material, aus dem das Subjekt seine eigene Veränderung formt. Die „Wendung des Subjekts gegen sich selbst“ (Butler 2024: 23) wird durch Resignifizierung zur Wendung der Macht gegen ihre eigenen Mechanismen.

Für die Bildungstheorie, wie Hans-Christoph Koller (2023) sie im Anschluss an Butler denkt, ist dies von zentraler Bedeutung: Transformatorische Bildungsprozesse sind Akte der Resignifizierung. Das Subjekt bricht nicht aus den gesellschaftlichen Verhältnissen aus, um in einem normfreien Raum zu schweben. Stattdessen arbeitet es ‚innerhalb‘ der Normen an deren Verschiebung. Indem das Subjekt die Normen, die es unterwerfen, auf eine Weise wiederholt, die ihre Autorität untergräbt oder ihre Exklusivität entlarvt (etwa durch Parodie, Übertreibung oder kontextuelle Verschiebung), erweitert es den Raum des Sagbaren und Lebbareren.

Das ist für geographische und ökonomische Bildung von Bedeutung, die klarerweise auch sprachgebunden ist. Begriffe wie ‚Entwicklungsland‘, ‚Flüchtlingsstrom‘ oder ‚Dritte Welt‘ sind sprachliche Konventionen, die Hierarchien wiederholen. Resignifizierung bedeutet hier, diese Begriffe nicht unhinterfragt zu übernehmen, sondern sie sich anzueignen und ihre Bedeutung zu verschieben oder zu brechen.

Taucht beispielsweise der Entwicklungsbegriff im Unterrichtsgeschehen auf, kann dieser aufgegriffen werden, um beispielsweise die klassische Hierarchisierung der Welt zu hinterfragen. Anstatt die Norm zu wiederholen, dass der ‚Süden‘ sich entwickeln muss, um wie der ‚Norden‘ zu werden, kann der Begriff ‚Entwicklung‘ resignifiziert werden. Die Schüler*innen könnten untersuchen, was passiert, wenn man den Maßstab für Entwicklung ändert – etwa vom Bruttoinlandsprodukt (BIP) hin zum CO₂-Ausstoß pro Kopf. Plötzlich erscheinen Nationen des globalen Nordens als ‚unterentwickelt‘ oder als überentwickelte Problemräume. Diese sprachliche und inhaltliche Verschiebung ist ein Akt der Resignifizierung: Der Begriff ‚Entwicklung‘ wird beibehal-

ten, aber gegen seine ursprüngliche, ökonomistische Lesart gewendet. Das hegemoniale Narrativ wird nicht einfach abgelehnt, sondern von innen heraus umgedeutet und aufgebrochen.

6 Didaktische Konkretisierung: ideologiekritische Theorie der Bildungsinhalte

Die bisherigen didaktischen Schlussfolgerungen aus den sozialphilosophischen Zugängen unterstützen eher eine Illustration der diskutierten ideologiekritischen Zugänge selbst. Die systematische Diskussion einer (fach-) didaktischen Konkretisierung von Ideologiekritik steht also noch aus. In diesem Kapitel wird dies nun angestrebt.

Es wird der Anspruch verfolgt, die beiden Theoriewelten – jene der Ideologiekritik und der (Fach-) Didaktik – stärker in einen Dialog zu bringen. Es wird also danach zu fragen sein, welche Ansprüche aus der Perspektive didaktischer Debatten an die Ideologiekritik zu stellen sind und umgekehrt, welche Ansprüche aus der Perspektive der Ideologiekritik wiederum an didaktische Zugänge zu stellen sind.

Hierfür gilt es, vorerst den Blick auf didaktische Debatten zurückzuführen. In diesem Zusammenhang erscheint es aufschlussreich, sich die Gegenstandsfelder der Didaktik in Erinnerung zu rufen. Kron et al. (2014: 36) nennen die folgenden fünf Felder: Didaktik als Wissenschaft von Lehren und Lernen (1), als Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht (2), als Theorie der Bildungsinhalte (3), als Theorie der Steuerung von Lernprozessen (4) und als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien (5).

Es würde den Umfang dieses Beitrags überschreiten, auf alle fünf Gegenstandsfelder näher einzugehen. Im Folgenden konzentriere ich mich daher auf das dritte Gegenstandsfeld, die Theorie der Bildungsinhalte. Dieser Bezugspunkt der Didaktik geht auf die geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Didaktik zurück. Nach Wolfgang Klafki (1964a), einem ihrer zentralen Vertreter, bildet die Frage nach den Bildungsinhalten den eigentlichen Kern didaktischen Denkens. Entscheidend ist dabei die Unterscheidung zwischen bloßen Lehrinhalten – dem Stoff, wie er etwa in (historischen) Lehrplänen aufgelistet wurde bzw. wird – und Bildungsinhalten. Ein kultureller Inhalt wird erst dann zum Bildungsinhalt, wenn er einen „Transformationsprozess“ (Kron et al. 2014: 39) durchläuft, wenn er im Horizont pädagogischer Zielsetzungen erschlossen und für die Lernenden bedeutsam wird. Bildungsinhalte sind daher nicht allein nach ihrer fachlichen Relevanz zu bestimmen, sondern hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 2007a). Klafki spricht

in diesem Zusammenhang von einer „doppelseitigen Erschließung“ (Klafki 1964a: 389): Nicht nur der Gegenstand wird für die Lernenden erschlossen, sondern die Lernenden erschließen sich zugleich neue Zugänge zur Welt und zu sich selbst⁴. Didaktische Analyse steht damit vor der Aufgabe, zwischen den Erfahrungen und Interessen der Lernenden einerseits und gesellschaftlich bedeutsamen Problemlagen andererseits zu vermitteln. Gerade in dieser Vermittlungsleistung liegt die besondere „Tiefendimension“ (Kron et al. 2014: 39) einer bildungstheoretisch verstandenen Didaktik, da sie nicht einfach (kanonisches) Wissen vermittelt, sondern die Relevanz von Lerninhalten hinsichtlich ihres Beitrags zu einem mündigkeitsorientierten Bildungsziel kritisch hinterfragt.⁵

Wie lässt sich die hier skizzierte Theorie der Bildungsinhalte nun mit den Überlegungen zur Ideologiekritik zusammenführen? Die zentrale These dieses Kapitels lautet, dass eine GWB-Didaktik, die sowohl Klafkis Anspruch der ‚doppelseitigen Erschließung‘ als auch einem materialistischen Verständnis von Ideologie gerecht wird, als eine *Bildung im Medium des Widerspruchs* zu konzipieren ist.

Diese Überlegung ergibt sich aus dem zuvor diskutierten Verständnis von Ideologie. Wenn Ideologien nicht bloß auf Irrtümer oder Fehlvorstellungen verweisen, sondern auf gesellschaftliche Verhältnisse, die bestimmte Formen eines ‚notwendig falschen Bewusstseins‘ hervorbringen, dann muss Ideologiekritik über die Korrektur einzelner Vorstellungen hinausgehen. Eine ideologiekritische didaktische Analyse zielt folglich darauf, jene Widersprüche freizulegen, aus denen entsprechende Deutungen hervorgehen. Unterrichtsvorbereitung bedeutet demnach, einen Gegenstand nicht als harmonische Einheit, sondern in seiner konstitutiven Widersprüchlichkeit aufzubereiten und gerade darin sein Bildungspotenzial zu erschließen.

Das bedeutet nicht, dass dieser Zugang einer Bildung im Medium des Widerspruchs die einzige Möglichkeit einer didaktischen Konkretisierung einer ideologiekritischen Theorie der Bildungsinhalte ist. In diesem Beitrag wird jedoch diese Konkretisierung näher diskutiert, wobei mit der Frage: ‚Was ist ein Widerspruch?‘ begonnen wird.

6.1 Was ist ein Widerspruch? Vom Widerspruchsverbot zu den Contradiction Studies

In der Logik lässt sich von einem Widerspruch sprechen, wenn gleichzeitig A wie nicht-A zutrifft. Somit

⁴ Hier drängen sich auch deutliche Überschneidungen zum transformativen Lernen (Mezirow 2000) bzw. zur transformativen Bildung (Koller 2023) auf.

⁵ Zur Vertiefung von Klafkis Zugang zu einer ‚Theorie der Bildungsinhalte‘ siehe Klafki (1964b, 1976b, 2007b).

ist ein Widerspruch ein logischer Fehler, den es zu vermeiden gilt. Es scheint also vorerst paradox, eine ideologiekritische (Fach-)Didaktik am Widerspruch orientieren zu wollen. Anschließend an Gedanken aus der jungen wissenschaftlichen Fachrichtung, den *Contradiction Studies* (vgl. Febel et al. 2023), lässt sich allerdings argumentieren, dass Widersprüche nicht bloß als zu eliminierende Fehler, sondern als fundamentale und allgegenwärtige Kräfte in Gesellschaft, Diskurs und individuellem Leben zu verstehen sind. In den *Contradiction Studies* wird der Widerspruch nicht, wie es etwa das Gebot der Widerspruchsfreiheit⁶ nahelegt, als bloßes logisches Defizit verstanden, sondern als ‚Ort der Aushandlung‘ von Bedeutung und Macht.

Von besonderer Bedeutung ist die performative Natur des Widerspruchs. In Anlehnung an Lossau et al. (2019: 11) lässt sich der Widerspruch als ein performativer Akt der Deklaration verstehen. Er manifestiert sich erst in dem Moment, in dem soziale Akteure eine Situation als widersprüchlich kennzeichnen. Solange niemand auf eine Inkonsistenz bzw. Spannung in einem Feld hinweist, wird sie nicht wahrgenommen. Mit Jaeggi lässt sich ergänzend noch ein materieller Moment betonen. Widersprüche *melden sich* auch gewissermaßen von selbst und lassen sich „auf Dauer weder herbeireden noch wegdiskutieren“ (Jaeggi 2013: 252). Damit kann der Widerspruch „einerseits für einen realistischen ‚Stein des Anstoßes‘[stehen], verschreibt sich aber andererseits dennoch keinem Naturalismus vorinterpretativer oder vorsozialer Fakten“ (Jaeggi 2013: 252).

Die Thematisierung von Widersprüchen ist traditionsreich und so ist etwa der Widerspruch eine unverzichtbare Denkfigur dialektischen Denkens. Für Hegel ist er gar das „bewegende Prinzip der Welt“ (Febel et al. 2023: 36): Im Prozess der *Aufhebung* werden die Gegenpole des Widerspruchs – häufig vereinfachend als These und Antithese bezeichnet – in einer Synthese integriert. In diesem Sinne wird der Widerspruch auf einer höheren Ebene gelöst, was demnach als Fortschritt erscheint. Marx invertiert Hegels Idealismus bekanntlich, indem er betont, dass das Ideelle tendenziell die im Kopf übersetzten materiellen Verhältnisse sind. Eine weitere entscheidende Wendung erfährt das Konzept etwa durch Theodor W. Adorno. In seiner *Negativen Dialektik* (Adorno 1966) wendet er sich gegen den Zwang zur versöhnenden Synthese. Für Adorno ist der Widerspruch der „Index der Unwahrheit von Identität“ (Adorno 1966: 15) und eine notwendige Haltung des Widerstands gegen to-

talitäres, vereinheitlichendes Denken. Er beharrt auf dem Nicht-Identischen und lehnt die Glättung von Gegensätzen ab.

In den *Contradiction Studies* wird der Widerspruch darüber hinaus auch nicht auf westliche Denktraditionen beschränkt. Während viele Strömungen in westlichen Traditionen auf dem Ausschluss des Gegenteils beharren, kennt etwa der Daoismus mit dem Konzept von Yin und Yang eine komplementäre Dualität. Gegensätze schließen sich hier nicht aus, sondern bedingen einander, sind ineinander enthalten und streben nach Harmonie (vgl. Febel et al. 2023: 19). Widersprüche in nicht-westlichen Denktraditionen basieren teilweise auf Ontologien, die Holismus, Relationalität und Fluidität betonen. Gegensätze werden nicht als ‚Krieg‘, sondern als ‚Tanz‘ verstanden (vgl. Febel et al. 2023: 30). Diese Logiken sind nicht nur kulturelle Varianten, sondern fungieren als epistemischer Widerstand gegen koloniale Denkmuster und „epistemische Gewalt“ (Febel et al. 2023: 33).

Letztlich ist der Widerspruch aber nicht nur ein abstraktes philosophisches oder logisches Problem, sondern eine gelebte Realität, die den Alltag durchdringt. Der Anthropologe David Berliner betont beispielsweise, dass Widersprüche einen grundlegenden Aspekt des menschlichen Lebens darstellen (vgl. Berliner et al. 2016: 1); das Leben eines widersprüchlichen Lebens – etwa einer Umweltaktivistin, die Flugreisen unternimmt – sei zutiefst menschlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Widerspruch mehr ist als ein logischer Fehler. Er ist ein performativer Akt, ein Instrument des politischen Widerstands, ein gesellschaftliches Strukturelement, ein philosophisches Werkzeug zur Erkundung von Wahrheit(en) und womöglich gar eine Bedingung menschlicher Existenz. Adornos berühmtes Diktum: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1970: 42) erinnert daran, dass die Sehnsucht nach einer widerspruchsfreien Existenz in einer komplexen Welt eine Illusion bleibt. Eine (Fach-)Didaktik sollte dem Gebot der Widerspruchsfreiheit nicht blind folgen und auf der Ebene der Bildungsinhalte Unterrichtsgegenstände glätten, um etwa Gegensätze zu eliminieren – und genau an diesem Punkt setzt eine Bildung im Medium des Widerspruchs an. Was kann man sich allerdings konkret an einer (Fach-)Didaktik, die sich an Widersprüchen orientiert, vorstellen? Ein erster Versuch einer Konkretisierung:

6.2 Beispiel: EU & europäische Integration

Das Thema *Europa und europäische Integration* ist fester Bestandteil österreichischer GWB-Lehrpläne. Im Folgenden wird die Annäherung an dieses Thema anhand

⁶ Zum ‚Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch‘, also jenem Prinzip der Logik seit Aristoteles, welches davon ausgeht, ‚keine Aussage ist zugleich wahr und falsch‘, siehe näher Mittelstrass (2024).

des Schulbuchs *Vernetzungen – Geografie* (Derflinger et al. 2024)⁷ dargestellt und einer ideologiekritischen Theorie der Bildungsinhalte gegenübergestellt. Dieser Vergleich dient der Unterscheidung und Konkretisierung einer Bildung im ‚Medium des Widerspruchs‘.

Das gewählte Schulbuch widmet dem Thema *Europa und die Europäische Union* 56 von insgesamt 287 Seiten – es ist damit eines der umfassenderen Themen des Schulbuchs. Im Unterkapitel *Friedensprojekt Europa* werden beispielsweise klare Kompetenzerwartungen definiert, wie das Beschreiben der Entstehungsgeschichte und das Benennen von Institutionen der EU, das Erklären der vier Grundfreiheiten bis hin zur Reflexion der eigenen Rolle als EU-Bürger*in (vgl. Derflinger et al. 2024: 173). Inhaltlich wird dies u. a. durch eine Skizze der historischen Entwicklung, die Vorstellung der Organe der EU, die Beschreibung des Binnenmarktes und der Währungsunion sowie die Thematisierung des EU-Budgets und der Erweiterungsprozesse umgesetzt.

Zur Festigung bietet das Buch unter ‚Das sollten Sie speichern‘ diverse Merksätze an. Diese fokussieren auf deklaratives Wissen – etwa die vier Freiheiten im Binnenmarkt oder dass bei der Einreise aus Drittstaaten ein Visum benötigt wird. Weitere Merksätze behandeln die Kriterien der Euro-Zone, die Prioritäten in der Budgetierung der Finanzrahmen (Agrarpolitik, Regionale Entwicklung etc.) sowie die Unterscheidung in Nettozahler und Nettoempfänger. Auch spezifische geopolitische Aspekte, wie die wirtschaftliche Dynamik der Türkei oder Strukturprobleme der Ukraine, werden in diesem Format behandelt (vgl. Derflinger et al. 2024: 177–203).

Zusammenfassend lässt sich betonen, dass im diskutierten Schulbuch versucht wird, Verhältnisse möglichst deskriptiv zu vermitteln. Dies tritt besonders beim Kapitel *Wie Europa ‚regiert‘ wird* hervor. Hier werden zwar Zuständigkeitsbereiche und Verträge beschrieben, es wird jedoch die Chance verpasst, die Schüler*innen einzuladen, sich zur Regierungsweise der EU in ein Verhältnis zu setzen; ein kritisches Hinterfragen wird nicht angeregt, ganz im Gegenteil, die Schüler*innen sollen bloß verinnerlichen, wie die Europäische Union derzeit zusammengesetzt ist.

Lerntheoretisch lässt sich argumentieren, dass ein „assimilatives“ bzw. „additives Lernen“ (Illeris 2010: 51) dominiert: Neue Inhalte sollen an bestehendes Wissen angeknüpft werden. Ansätze von „akkommodativem Lernen“ (Illeris 2010: 52) (Veränderung von Schemata) finden sich nur vereinzelt, etwa wenn nach

dem persönlichen Nutzen der EU-Mitgliedschaft gefragt wird. Ein Anspruch auf „transformatives Lernen“ (Illeris 2010: 55), das die Persönlichkeitsstruktur berührt, fehlt gänzlich. Aus bildungstheoretischer Sicht ist dies problematisch. Mündigkeitsorientierte Ziele wie Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (im Sinne Klafkis) lassen sich aus den diskutierten Zugängen kaum ableiten. Stattdessen besteht die Gefahr einer „Halbbildung“ (Adorno 2006), bei der die Vermittlung auf der Ebene instrumentellen Wissens verbleibt, welches einer Orientierung unter gegebenen Bedingungen dient. Die Darstellung der EU erscheint in der Zusammenschau geglättet und konfliktfrei; Interessensgegensätze werden weitgehend ausgeblendet.

Wie lässt sich dieser Zugang durch eine ideologiekritische Theorie der Bildungsinhalte erweitern? Wie besprochen, geht es dabei darum, Themen in ihrer Widersprüchlichkeit zu diskutieren. Einen zentralen Widerspruch der europäischen Integrationsweise markiert etwa Stefanie Hürtgen (2018) mit der Bezeichnung einer „konkurrenzziellen Europäisierung“: Die Widersprüchlichkeit in der europäischen Integrationsweise ergibt sich durch die Konvergenz im Bereich des Binnenmarktes (Prinzip der gegenseitigen Anerkennung) einerseits und die Divergenz der Steuer- und Sozialsysteme (Subsidiaritätsprinzip) andererseits. Während also in manchen Bereichen die Zusammenführung bzw. Integration gefördert wird, wird in anderen Bereichen sogar Konkurrenz gefördert, was auf eine widersprüchliche Konstellation hinausläuft.

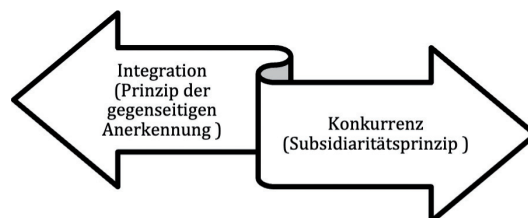


Abb. 1: Widerspruch aus Integration und Konkurrenz in Kontext europäischer Einigung (Quelle: eigene Darstellung)

Dieser Widerspruch (siehe Abb. 1) basiert auf einer Asymmetrie zwischen Akkumulations- (Binnenmarkt, Geld- und Währungspolitik auf europäischer Maßstabsebene) und Regulationsraum (auf nationaler Ebene verbleiben Sozial-, Lohn- und Transferpolitik). Ziltener (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einer Logik „regulatorischer Konkurrenz“ (Ziltener 1999: 195) mit dem weitreichenden Effekt: „Städte konkurrieren mit Städten, Regionen mit Regionen, Steuersysteme mit Steuersystemen“ (Giersch 1988: 10f.), was letztlich eine „Abwärtsspirale“ (Bieling & Steinhilber 2000: 125) bei Sozial-, Steuer- und Lohnpolitik begünstigt.

Dieser widersprüchliche Zusammenhang eignet sich, so die These, als ideologiekritischer Bildungsin-

⁷ Die Wahl dieses Schulbuchs erhebt keinen Anspruch auf eine systematische oder repräsentative Analyse approbierter Lehrwerke zum hier behandelten Thema. Das gewählte Schulbuch dient der Illustration einer approbierten Aufbereitung des gewählten Themas.

halt. ‚Ideologie‘ wird hier, wie besprochen, nicht einfach auf Vorstellungen oder einen Irrtum reduziert. ‚Ideologie‘ in dem hier diskutierten Sinne verweist auf ein ‚notwendig falsches Bewusstsein‘.

Aus einer derartigen materialistisch-ideologiekritischen Perspektive gerät ein „stummer Zwang“ (Mau 2023) in den Blick; also soziale Strukturen, die Herrschaft ausüben und ‚notwendig falsches Bewusstsein‘ anbahnen. Die beschriebene ‚Logik der Konkurrenz‘, als stummer Zwang in Verbindung mit Widersprüchen der gegenwärtigen europäischen Integrationsweisen, legt beispielsweise die Verschlankung des Staates im Bereich von Sozialleistungen nahe; der Abbau von Sozialleistungen erscheint durchaus als eine folgerichtige bzw. notwendige Standortpolitik. Unter gegebenen Bedingungen ist – zugespitzt formuliert – eine Kürzung von Kita-Plätzen, um standortpolitisch vorteilhafte Steuersenkungen gegenzufinanzieren, durchaus schlüssig. Diese schmerzhaften Maßnahmen der Standortpolitik lassen sich nun als ‚notwendig falsches Bewusstsein‘ erkennen. Notwendig sind sie, da sie unter gegebenen Bedingungen durchaus folgerichtig sind; falsch daran ist dieser kausale Zwangscharakter, der letztlich immer noch sozialen Ursprungs ist und somit trotz seiner kausalen Notwendigkeit veränderbar bleibt.

Die widersprüchliche Konstellation im europäischen Einigungsprozess aus Integration bzw. Konvergenz im Bereich des Binnenmarktes (Prinzip der gegenseitigen Anerkennung) einerseits und der Logik der Konkurrenz bzw. Divergenz der Steuer- und Sozialsysteme (Subsidiaritätsprinzip) andererseits ist dabei die Voraussetzung für dieses bestimmte ‚notwendig falsche Bewusstsein‘. Wenn Jaeggi (2025) davon spricht, dass „Ideologien [...] nur praktisch zu überwinden [sind]“, dann verweist sie auf die Überwindung derartiger Widersprüche. Ein ‚notwendig falsches Bewusstsein‘, wie jenes der Standortkonkurrenz, lässt sich demnach nicht durch einen ‚Conceptual Change‘ überwinden. Eine Möglichkeit, die hierbei in den Blick gerät, läuft darauf hinaus, das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung auch auf der Ebene des Regulationsraums (Steuer- und Sozialsysteme) einzuführen, wie es im Bereich des Akkumulationsraums (Binnenmarkt) bereits durchgesetzt werden konnte – womit dieser Widerspruch (vorerst) aufgehoben wäre.

6.3 Widerspruch als Medium von Bildungsinhalten

Wie verhält sich das am Thema *Europa und europäische Integration* skizzierte Konzept einer GWB-Bildung im Medium des Widerspruchs zu den im fünften Kapitel diskutierten Aspekten einer ideologiekritischen (Fach-)Didaktik? Im Folgenden wird argumentiert, dass eine Didaktik des Widerspruchs als zentrales

Bindeglied zwischen diesen unterschiedlichen Ansprüchen fungieren kann.

In Anlehnung an Althusser gilt es zunächst, die Eingebundenheit schulischer Bildung in ideologische Reproduktionsprozesse zu reflektieren. Das zuvor diskutierte Schulbuchbeispiel verdeutlicht diesen Zusammenhang: Die Europäische Union erscheint dort vor allem als gegebene Ordnung, deren Strukturen und Funktionsweisen beschrieben und verinnerlicht werden sollen. Die Rekonstruktion des Widerspruchs zwischen europäischer Integration im Bereich des Binnenmarktes und der Konkurrenz zwischen Steuer- und Sozialsystemen geht darüber hinaus. Sie macht sichtbar, dass die gegenwärtige Integrationsweise weder selbstverständlich noch alternativlos ist. Zugleich wird erkennbar, wie diese Konstellation bestimmte Formen eines ‚notwendig falschen Bewusstseins‘ hervorbringt, etwa wenn Sozialabbau als unausweichliche Standortpolitik erscheint. Die Funktion der Schule als ideologischer Staatsapparat, wie sie Althusser betont, wird dadurch zwar noch nicht überwunden; Bildungsinhalte erschöpfen sich jedoch nicht mehr in der Reproduktion gegebener Verhältnisse, sondern eröffnen einen Reflexionsraum, in dem diese als historisch geworden und veränderbar erscheinen. Damit wird nicht nur eine Position der Anpassung, sondern auch die Möglichkeit politischer Subjektivität eröffnet.

Auch Gramscis Überlegungen zum Alltagsverstand (‚senso comune‘) finden im Beispiel des vorhergehenden Abschnitts ihr Echo. Aussagen wie ‚hohe Sozialleistungen gefährden die Wettbewerbsfähigkeit‘ oder ‚Steuersenkungen schaffen Wachstum‘ erscheinen als Alltagswissen. Ihre hegemoniale Wirksamkeit beruht nicht primär auf Verblendung oder Manipulation, sondern auf ihrer Anschlussfähigkeit an reale Erfahrungen. Die Rekonstruktion des beschriebenen Widerspruchs ermöglicht es, an solche Selbstverständlichkeiten anzuknüpfen und zugleich ihre innere Spannung sichtbar zu machen. Eine Didaktik des Widerspruchs setzt damit beim Alltagsverstand der Lernenden an, ohne diesen bloß zu bestätigen oder im Sinne eines ‚Conceptual Change‘ zu überwinden. Vielmehr werden die im Alltagsdenken bereits angelegten Spannungen aufgegriffen, expliziert und für weiterführende Bildungsprozesse produktiv gemacht.

Darüber hinaus eröffnet die Fokussierung auf den Widerspruch einen Zugang zu den affektiven Dimensionen von Ideologie, wie sie Žižek herausarbeitet. Die Logik der Konkurrenz erscheint häufig nicht nur als ökonomische Notwendigkeit, sondern ist auch Gegenstand emotionaler Bindungen. Vorstellungen nationaler Wettbewerbsfähigkeit oder wirtschaftlicher Stärke können mit Stolz oder auch mit Abstiegsängsten verbunden sein. Der beschriebene Widerspruch kann Ausgangspunkt sein, um affektive Besetzungen

selbst zum Gegenstand zu machen. Die Frage lautet dann nicht nur, ob bestimmte politische Maßnahmen sachlich sinnvoll sind, sondern auch, warum Menschen an bestimmten Vorstellungen festhalten, obwohl diese mit sozialen Kosten verbunden sein können. Eine GWB-Bildung im Medium des Widerspruchs verweist damit auf die Grenzen rein kognitiver Aufklärungsmodelle und eröffnet Raum für die Auseinandersetzung mit emotionalen Bindungen an gesellschaftliche Verhältnisse.

Schließlich eröffnet der Widerspruch auch Möglichkeiten der Resignifizierung im Sinne Butlers. Begriffe wie ‚Wettbewerbsfähigkeit‘ oder ‚Standortattraktivität‘ erscheinen im politischen Diskurs häufig als selbstverständlich positiv besetzte Kategorien. Die Auseinandersetzung mit dem beschriebenen Widerspruch ermöglicht es jedoch, diese Begriffe gegen ihre dominante Lesart zu wenden und nach ihren sozialen Voraussetzungen und Folgen zu fragen. Eine Didaktik des Widerspruchs eröffnet damit Räume des Widersprechens, in denen gesellschaftliche Normen und Deutungsmuster praktisch verschoben werden können.

7 Ausblick: Ideologiekritische geographische und wirtschaftliche Bildung im Medium des Widerspruchs

Die zentrale These dieses Beitrags läuft darauf hinaus, dass sich ein ideologiekritischer Anspruch durch eine Unterrichtspraxis einlösen lässt, die Themen in ihrer (immanenten) Widersprüchlichkeit vermittelt.

Für die unterrichtliche Praxis ist allerdings einzuräumen, dass eine Aufbereitung von Themen im Medium des Widerspruchs aufwendig ist und im Schulalltag vermutlich schon aus Zeitgründen kaum leistbar sein wird. Notwendig wäre daher ein ausgearbeiteter Index fachlich relevanter Widersprüche. Dies würde eine Vorbereitung ideologiekritischen Unterrichts entlasten, indem sich damit bereits zentrale Fragen einer didaktischen Analyse (Gegenwarts und Zukunftsbedeutung, inhaltliche Struktur) klären lassen. Ein solches Kompendium fachlich relevanter Widersprüche wird jedoch die Unterrichtsplanung nicht ersetzen können. Die Fragen nach Zugänglichkeit, methodischer Strukturierung und letztlich auch nach weiterer Konkretisierung der inhaltlichen Strukturierung sind immer wieder neu von erfahrenen Lehrpersonen mit Blick auf Spezifika der jeweiligen Klasse und ihrer individuellen Schüler*innen durchzuführen.

Zu betonen ist nun, dass die Orientierung an Widersprüchen als Bildungsinhalte nicht auf eine Neuauflage einer Abbilddidaktik hinausläuft. Bei der „Abbilddidaktik“ (Jank & Meyer 2018: 32) handelt

es sich bekanntlich um das didaktische Missverständnis, Unterrichtsinhalte wären einfach aus den Fachwissenschaften abzuleiten und müssten nur noch methodisch angemessen umgesetzt werden (vgl. Jank & Meyer 2018). Mit diesem Beitrag sollte hingegen hinreichend argumentiert worden sein, dass das Gegenteil zutrifft. Die inhaltliche Orientierung an Widersprüchen legitimiert sich nicht durch den Anspruch, fachwissenschaftliche Debatten unterrichtlich abzubilden, sondern aus der diskutierten ideologiekritischen Theorie der Bildungsinhalte. Die Orientierung am (immanenten) Widerspruch setzt zwar eine fundierte (sozial-)wissenschaftliche Perspektive voraus, begründet sich aber durch die in diesem Beitrag entwickelte didaktische Argumentation.

Eine GWB-Bildung im Medium des Widerspruchs läuft somit darauf hinaus, dass sie einerseits deklaratives Wissen (z. B. Subsidiarität, EU-Organen) fördert und voraussetzt, um die durch den Widerspruch aufgeworfenen Konfliktlinien zu verstehen. Eine GWB-Bildung im Medium des Widerspruchs verfolgt somit einen „materialen Bildungsanspruch“ (Meyer & Meyer 2007: 32), der sich an fachlich wertvollen Inhalten im Sinne eines „Dazulernens“ (von Felden 2021: 71) orientiert. Andererseits ist der Widerspruch auch im Sinne von „formaler Bildung“ (Meyer & Meyer 2007: 32) als eine Einladung an die Schüler*innen zu verstehen, sich zum Bildungsinhalt in ein Verhältnis zu setzen und sich subjektiv zu positionieren, was auch ein „Umlernen“ (von Felden 2021: 71) bzw. ein „Lernen in Beziehung“ (Künkler 2011) fördert.

In diesem Sinn lässt sich dann auch hoffen, dass die Agenda Austria ihrem ideologiekritischen Anspruch treu bleibt – und als Denkfabrik nicht etwa hinter die eigene Forderung zurückfällt.

Danksagung

Vielen Dank an alle, die den Artikel vorab gelesen und mit wertvollem Austausch und Feedback zur Weiterentwicklung beigetragen haben, sowie an die Reviewer*innen für die Anregungen und Hinweise.

Dieser Artikel wurde durch finanzielle Unterstützung der Universität Graz Open Access publiziert.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Adorno, T. W. (1970): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Adorno, T. W. (2006): Theorie der Halbbildung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Agenda Austria (2025): Warum Österreichs Schüler so wenig über Wirtschaft wissen. Und warum das nicht gut ist. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/wirtschaftsbildung-verbotenes-wissen/> (02.01.2026)

- Althusser, L. (2018): Über die Reproduktion. Ideologie und ideologische Staatsapparate. 2. Halbband. VSA-Verlag, Hamburg.
- Amlinger, C. (2014): Die verkehrte Wahrheit. Zum Verhältnis von Ideologie und Wahrheit bei Marx/Engels, Lukács, Adorno/Horkheimer, Althusser und Žižek. Laika-Verlag, Hamburg.
- Amlinger, C. (2024): Ideologie. In: Kopp, J. & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Springer, Wiesbaden. S. 209–212. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7_37
- Amlinger, C. & O. Nachtwey (2025): Zerstörungslust. Elemente des demokratischen Faschismus. Suhrkamp, Berlin.
- Arndt, A. (2020): Ludwig Feuerbach. Das Wesen des Christentums. De Gruyter, Berlin.
- Berliner, D., M. Lambek, R. Shweder, R. Irvine & A. Piette (2016): Anthropology and the Study of Contradictions. In: HAU: Journal of Ethnographic Theory 6(1). S. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.14318/hau6.1.002>
- Bieling, H.-J. & J. Steinhilber (2000): Die Konfiguration Europas. Dimensionen einer kritischen Integrationstheorie. Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Bohlender, M. (2009): Die Herrschaft der Gedanken. Über Funktionsweise, Effekt und die Produktionsbedingungen von Ideologie. In: Bluhm, H. (Hg.): Karl Marx, Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie. Akademie Verlag, Berlin. S. 41–57.
- Brookfield, S. D. (2000): Transformative Learning as Ideology Critique. In: Mezirow, J. (Ed.): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass, San Francisco. S. 125–148.
- Butler, J. (2022): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Suhrkamp, Berlin.
- Butler, J. (2024): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp, Berlin.
- Charim, I. (2022): Die Qualen des Narzissmus. Über freiwillige Unterwerfung. Paul Zsolnay Verlag, Wien.
- Dannemann, U. (2021): Neoliberale Subjektivierung verstehen – Der gegenwärtige homo oeconomicus im Kontext der sozioökonomischen Bildung. In: Fridrich, C., U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mitnik & G. Tafner (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 241–262. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_10
- Derflinger, M., G. Menschik, P. Atzmansdorfer & F. Riepl (2024): Vernetzungen – Geografie (Wirtschafts- und Kulturräume) 2. HAS. Trauner Verlag, Linz.
- Eagleton, T. (2000): Ideologie. Eine Einführung. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.
- Eberth, A. (2025): Decolonizing Geography Education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik. In: Breinbauer, I. M. & S. Krause (Hrsg.): Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 188–200.
- Ecclestone, K. & D. Hayes (2009): The Dangerous Rise of Therapeutic Education. Routledge, London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
- Engelhard, K. (1983): Entwicklungsländer. Unterrichtsthema im Spannungsfeld von Ideologie und Realitätsbezug. In: Geographische Rundschau 35(7). S. 328–332.
- Evans, E. (2013): Conceptual Change and Evolutionary Biology. Taking a Developmental Perspective. In: Vosniadou, S. (Ed.): International Handbook of Research on Conceptual Change. Routledge, New York. S. 220–239.
- Febel, G., K. Knopf & M. Nonhoff (2023): Contradiction Studies – Exploring the Field. Springer, Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37784-7>
- Feuerbach, L. (2006): Gesammelte Werke. Bd. 5: Das Wesen des Christentums. Bearb. von W. Schuffenhauer & W. Harich. Akademie-Verlag, Berlin.
- Fukuyama, F. (2022): Das Ende der Geschichte. Hoffmann und Campe, Hamburg.
- Giersch, H. (1988): Der EG-Binnenmarkt als Chance und Risiko. Institut für Weltwirtschaft, Kiel.
- Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T., & Hoffmann, K. W. (2023a): Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele. Springer, Berlin.
- Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T., & Hoffmann, K. W. (2023b): Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele. Springer, Berlin.
- Haarmann, M. P. (2019): Wege zur Emanzipation von der „Ideologie der Gegenwart“. Über den Wert historischer Zugänge in der sozioökonomischen Bildung. In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Springer, Wiesbaden. S. 159–198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_8
- Haug, W. F. (1993): Elemente einer Theorie des Ideologischen. Argument-Verlag, Hamburg.
- Herkommer, S. (2004): Metamorphosen der Ideologie: Zur Analyse des Neoliberalismus durch Pierre Bourdieu und aus marxistischer Perspektive. VSA-Verlag, Hamburg.
- Hoffmann, D. (1994): „Wo das deutsche Volk siedelt, ist deutscher Volksboden“. Nationalsozialistische Erziehung im Geographieunterricht. In: Splitter. Beiträge aus Pädagogik und Jugendforschung 2(2). S. 61–77.
- Huisken, F. (1974): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. List Verlag, München.
- Hürtgen, S. (2018): Konkurrenzelle Europäisierung, Social Citizenship und Arbeit. Eine multi-skalare Perspektive (nicht nur) auf Euro-Betriebsräte. In: Kiess, J., M. Seeliger, Y. Clairmont, N. Dittmar, A. Engelhardt, T. Fehmel, T. Fetzer, N. Fröhler, K. Henning, S. Hürtgen & G. Vobruba (Hrsg.): Zwischen Institutionalisierung und Abwehrkampf. Internationale Gewerkschaftspolitik im Prozess der europäischen Integration. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Jaeggi, R. (2013): Kritik von Lebensformen. Suhrkamp, Berlin.
- Jaeggi, R. (2016): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, R. & T. Wesche (Hrsg.): Was ist Kritik? Suhrkamp, Berlin. S. 266–299.
- Jaeggi, R. (2025): Ideologien sind nur praktisch zu überwinden. <https://www.philomag.de/artikel/rahel-jaeggi-ideologien-sind-nur-praktisch-zu-ueberwinden> (16.04.2025)
- Jaeggi, R. & R. Celikates (2017): Sozialphilosophie. Eine Einführung. Verlag C. H. Beck, München.

- Jank, W. & H. Meyer (2018): Didaktische Modelle. Cornelsen, Berlin.
- Klafki, W. (1964a): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz, Weinheim.
- Klafki, W. (1964b): Das Problem der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. S. 19–62.
- Klafki, W. (1976a): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Klafki, W. (Hg.): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Beltz, Weinheim. S. 13–50.
- Klafki, W. (1976b): Historisch-methodologische Problem-skizze zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. (Hg.): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Beltz, Weinheim. S. 11–57.
- Klafki, W. (2007a): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Klafki, W. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim. S. 15–42.
- Klafki, W. (2007b): Unterrichtsplanung und Unterrichts-analyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, W. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim. S. 250–285.
- Koller, H.-C. (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Krautter, Y. (2021): Bibliografie zur Didaktik der Geographie. Hochschulverband für Geographiedidaktik, Weingarten.
- Kron, F. W., E. Jürgens & J. Standop (2014): Grundwissen Didaktik. Reinhardt, München. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838585758>
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. transcript, Bielefeld.
- Lippe, D. (2026): Emotionen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Vom Status quo zu neuen Perspektiven und ihren Implikationen für die GW-Praxis. In: GW-Unterricht 181. S. 31–45. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht181s31>
- Lossau, J., D. Schmidt-Brücken & I. H. Warnke (2019): Spaces of Dissension. Towards a New Perspective on Contradiction. Springer, Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25990-7>
- Mannheim, K. (1952): Ideologie und Utopie. Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main.
- Marx, K. (1981): Zur Kritik des Hegelschen Staatsrechts. In: Marx, K. & F. Engels (Hrsg.): Marx-Engels-Werke. Bd. 1. Dietz Verlag, Berlin. S. 201–333.
- Marx, K. & F. Engels (1962): Marx-Engels-Werke. Bd. 23 (MEW 23). Dietz Verlag, Berlin.
- Marx, K. & F. Engels (1972): Marx-Engels-Werke. Bd. 22 (MEW 22). Dietz Verlag, Berlin.
- Marx, K. & F. Engels (1990): Marx-Engels-Werke. Bd. 3 (MEW 3). Dietz Verlag, Berlin.
- Mau, S. (2023): Stummer Zwang. Eine marxistische Analyse der ökonomischen Macht im Kapitalismus. Dietz Verlag, Berlin.
- Menthe, J. (2018): Wider besseren Wissens?! Conceptual Change. Vermutungen, warum erworbenes Wissen nicht notwendig zur Veränderung des Urteilens und Bewertens führt. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1(1). S. 161–183. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15883>
- Meyer, M. A. & H. Meyer (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Beltz Verlag, Weinheim.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Mezirow, J. (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (2018): Transformative Learning Theory. In: Illeris, K. (Ed.): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists in Their Own Words. Taylor & Francis, London.
- Mittelstraß, J. (2024): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 8: Th–Z. Springer, Stuttgart.
- Mönter, L. O. & A. Schiffer-Nasserie (2007): Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Özaydin, M. & S. Lippert (2019): Zur (Dis-)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit. In: OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie 1. S. 23–45. DOI: <https://doi.org/10.17185/dupublico/77342>
- Rang, A. (1960): Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 12.
- Rehmann, J. (2022): Einführung in die Ideologietheorie. Argument Verlag, Hamburg.
- Roeder, P.-M. (1961): Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: Die Deutsche Schule 53.
- Schultz, H.-D. (2016): Unpolitische „politische Bildung“ durch Geographie? Eine disziplinhistorische Skizze. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 44(4). S. 5–37. DOI: <https://doi.org/10.18452/23265>
- Sloterdijk, P. (2023): Kritik der zynischen Vernunft. Suhrkamp, Berlin.
- Staab, P. (2025): Systemkrise. Legitimationsprobleme im grünen Kapitalismus. Suhrkamp, Berlin.
- Stübig, H. & M. Kinsella (2008): Bibliographie Wolfgang Klafki. Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952–2007. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- von Felden, H. (2021): Lernen und Bildung. In: von Felden, H. (Hg.): Zeitdimensionen des Biographischen. Springer, Wiesbaden. S. 71–152. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35082-6_3
- Yu, S. & E. Fuchs (2024): Über Rassismus lernen. Leibniz-Institut für Bildungsmedien & Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.
- Zierdt, M. & B. Cyffka (1998): Der Einfluß der Ideologie auf das Landschaftsbild. Dargestellt am Beispiel des russischen und finnischen Lapplands. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht 50(3). S. 144–149.
- Ziltener, P. (1999): Strukturwandel der europäischen Integration. Die Europäische Union und die Veränderung von Staatlichkeit. Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Žižek, S. (2022): Das erhabene Objekt der Ideologie. Passagen Verlag, Wien.