

11. Fazit

In der vorliegenden Arbeit habe ich herausgearbeitet, wie sich eine politikdidaktische Konzeption kpöB im Anschluss an die *KdpÖ* von Karl Marx und auf diese aufbauende polit-ökonomische Ansätze begründen lässt. Ich fasse die Ergebnisse im Folgenden zusammen (Kap. 11.1), bevor ich Forschungsdesiderate ausweise (Kap. 11.2) und abschließende Gedanken zu einer kritischen polit-ökonomischen Bildung vorstelle (Kap. 11.3).

11.1 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Erkenntnistheoretische Annahmen kritischer polit-ökonomischer Bildung

Ich habe gezeigt, dass eine kpöB, die an die Marx'sche *KdpÖ* anschließt, durch die erkenntnistheoretische Perspektive materialistischer Dialektik fundiert werden muss (Kap. 3). Als besonderes Charakteristikum dieses erkenntnistheoretischen Standpunktes habe ich die Rückführung von Gedankenformen auf gesellschaftlich nicht bewusste Praxisformen bestimmt. Materialistische Dialektik versteht Gesellschaft als einen komplexen Gesamtzusammenhang, als Totalität. Bestimmendes Moment dieser Totalität, das alle menschlichen Beziehungen entscheidend prägt, ist das Kapital. Die an der Kapitalakkumulation ausgerichteten allgemeinen gesellschaftlichen Praxisformen verhindern eine gelingende Kooperation zwischen den Menschen und eine Entfaltung menschlicher Möglichkeiten. Die kapitalistischen Praxisformen können durch eine kategoriale Abstraktion erschlossen und durch kategoriale Kritik bestimmt negiert werden, um *selbstbewusste* Formen der Praxis zu entwerfen und umzusetzen. Selbst- und Gesellschaftserkenntnis fallen aus materialistisch-dialektischer Perspektive zusammen: Das Individuum wird in Erkenntnisprozessen sich seiner eigenen Rolle in der Reproduktion der Gesellschaft und seiner Position als einer gesellschaftlich produzierten bewusst. Materialistische Dialektik fasst den Menschen als Teil der Natur und begreift sinnliche Erfahrung als wichtigen Teil dieser Erkenntnisprozesse: Sie sind vom Anspruch geleitet, menschliches Leiden abzuschaffen.

Die Darlegung grundlegender Aspekte materialistischer Dialektik füllt eine Leerstelle der gegenwärtigen politikdidaktischen Theoriebildung und erweitert das Spektrum

der im Diskurs rezipierten erkenntnistheoretischen Standpunkte. Das scheint mir auch deshalb produktiv, da mit einer materialistisch-dialektischen Betrachtungsweise ein Festhalten an einem weitgehend aus der Diskussion verschwundenen starken Begriff der Wahrheit verbunden ist. Wahrheit wird im kritisch-materialistischen Verständnis erst durch die Aufhebung des Kapitalismus realisiert, die als notwendig erkannt wird, um gesellschaftlich produziertem Leiden ein Ende zu setzen.

Der Gesellschaftsbegriff kritischer polit-ökonomischer Bildung

Die vorliegende Arbeit entfaltet einen Gesellschaftsbegriff, der die vorherrschende Trennung von Politik und Wirtschaft in der Totalität des *Dirty Capitalism* aufhebt (Kap. 4). Ausgehend von der Marx'schen Analyse der kapitalistischen Produktionsweise wird unter Einbeziehung jüngerer polit-ökonomischer Ansätze deutlich, dass der Kapitalismus als Gesellschaftsform verstanden werden muss, in dem diverse Herrschaftsverhältnisse miteinander verwoben sind. Die Bezeichnung des *Dirty Capitalism* dient dabei der Kennzeichnung des konstitutiven Zusammenhanges von der im Marx'schen Werk fokussierten sachlichen Herrschaft des Kapitals und der Diversität gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse. Für die Klärung des Gesellschaftsbegriffes ist die Schärfung der in der politischen Bildung weitgehend unbestimmten Begriffe von Macht und Herrschaft nötig. Herrschaftsverhältnisse werden in diesem Zuge als gesellschaftliche Re-/Produktionsverhältnisse kenntlich, die multidimensional wirken. Für die begriffliche Entfaltung des Gesellschaftssystems als Herrschaftssystem ist eine Untergliederung der gesellschaftlichen Herrschaftspraxen in kapitalistische Strukturkategorien nötig. Diese erweitern die auf Basis der Marx'schen *KpÖ* bestimmbaren Kategorien kapitalistischer Praxisformen. Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und die Dimensionen, in denen sie wirken, können in einer Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* zusammengeführt werden. Die ausdifferenzierten Dimensionen des kapitalistischen Herrschaftssystems lassen sich zu kategorialen Schlüsselfragen umformulieren und im Analyseinstrument der kategorialen Herrschaftsanalyse im *Dirty Capitalism* für Bildungsvorhaben aufbereiten.

Der Gesellschaftsbegriff des *Dirty Capitalism* zeigt die Komplexität des Gegenstandsfeldes *kpöB* an. Gleichzeitig macht er deutlich, dass die Arbeit politischer Bildner:innen und Schüler:innen in einem von Herrschaftsverhältnissen, aber auch von Widerstandspotentialen durchzogenen Feld verortet ist. Auf dieser gesellschaftstheoretischen Basis gewinnt *kpöB* einen integrativen und intersektionalen Klassenbegriff, der nicht zuletzt dazu geeignet ist, die gegenwärtige Debatte um das Verhältnis der Begriffe Klasse und Klassismus in der Politischen Bildung zu bereichern (Gläser et al. 2024; Kalmbach und Niggemann 2024; Niggemann 2019; Pohlkamp et al. 2023).

Emanzipationsverständnis

Als Ziel *kpöB* bestimmt der vorliegende konzeptionelle Grundriss die Emanzipation von der Herrschaft des *Dirty Capitalism*. Damit gerät die Aufhebung *aller* Herrschaftsverhältnisse in allen Herrschaftsdimensionen in den Blick. Es können mit dem Individuum, dem sozialen Umfeld, der Gesellschaft und der nicht-menschlichen Natur vier Ebenen bestimmt werden, in denen sich Emanzipationsprozesse vollziehen müssen. Als ein dia-

lektischer Prozess muss sich Emanzipation dabei auf allen Ebenen gleichzeitig ereignen. Emanzipation stellt aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive einen offenen Prozess dar, dessen Richtung zwar orientiert werden kann, dessen Verlauf und konkretes Resultat aber nicht a priori bestimmbar ist.

Bildungsverständnis

Ein kritischer Bildungsbegriff klärt als dialektischer Begriff den Doppelcharakter von Bildung. Bildung selbst stellt eine Dimension von Herrschaft dar, die durch das kapitalistische Bildungssystem wirkt. Gleichzeitig fasst ein kritischer Bildungsbegriff Bildung als gesellschaftlichen Emanzipationsprozess. Die schulischen Subjekte einer so verstandenen Bildung sind sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte. Aus polit-ökonomischer Perspektive stellen schulische Lern- und Lehrarbeiten entfremdete und leidvolle Arbeiten dar, die sich gegenseitig bedingen und die Positionen von Lehrkraft und Schüler:in hervorbringen. In der Analyse der entfremdeten Lern- und Lehrarbeiten wird gleichzeitig ein Koalitionspotential von Lehrkräften und Schüler:innen sichtbar. Sie können sich in einem dialektischen Emanzipationsprozess zusammenschließen, in dem sie gemeinsam an der Aufhebung ihrer entfremdeten Arbeitsverhältnisse arbeiten. Als Handlungsräume eines solchen solidarischen emanzipatorischen Handelns bieten sich über den einzelnen Unterricht hinaus die Schule und die Bildungspolitik an. Zu verwirklichen ist eine Befreiung der Lern- und Lehrarbeit aber erst durch einen gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozess, in dem auch die systemische Ursache der generationalen Arbeitsteilung aufgehoben wird. Als Zusammenschluss, der an der gemeinsamen Emanzipation arbeitet, bilden Schüler:innen und Lehrer:innen eine Bildungsgemeinschaft.

Zur Orientierung der von der Schule ausgehenden Emanzipationsprozesse von Lehrkräften und Schüler:innen können drei Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse als Regulative schulischen Handelns unterschieden werden. Darunter fallen eine theoretisch-reflexive, eine praktische sowie eine affektive Bildungsdimension. Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse entfalten sich in dem dialektischen Zusammenspiel dieser Dimensionen. Inwiefern die drei Dimensionen als handlungsleitende Regulative den Bildungsvorhaben tatsächlich zugrunde gelegt werden, ist abhängig von den Aushandlungsprozessen der Bildungsgemeinschaft.

Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit schlägt vor, den Widerspruch der Offenheit und Geschlossenheit von Bildungsvorhaben durch die kategoriale Eingrenzung der Ausgangspunkte von Bildungsvorhaben zu vermitteln. Auf der Grundlage eines kritischen polit-ökonomischen Gesellschaftsbegriffes können das Leiden *am*, Konflikte *im* und Krisen *des Dirty Capitalism als* geeignete Ausgangspunkte kpöB identifiziert werden. Sie lassen sich als geeignet für je spezifische, subjektorientierte Zugänge zu Bildungsprozessen in den drei Bildungsdimensionen begründen.

Zur weiteren Orientierung von Bildungsvorhaben können auf Grundlage der gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundlagen fünf fachdidaktische Prinzipien formuliert werden. Die Prinzipien der kooperativen Planung, Interessenorientierung, Ideologiekritik, Utopieorientierung und Praxisorientierung können die Zusammenarbeit der

Bildungsgemeinschaft und Entscheidungen der gemeinsamen Planung von Bildungsvorhaben unterstützen und auf das Ziel der Emanzipation ausrichten.

Ich habe mit dem Modell der Aktionsforschung einen konkreten Verfahrensvorschlag kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben vorgelegt. Dieses wird dem bildungstheoretisch entfalteten dialektischen Zusammenhang von Praxis, Reflexion und Affekten sowie den fachdidaktischen Prinzipien gerecht und stellt die Erkenntnis- und Veränderungsinteressen der Bildungssubjekte ins Zentrum. Zur Integration in den Aktionsforschungsprozess erweisen sich ausgewählte Makromethoden politischer und ökonomischer Bildung als vielversprechend. Sie müssen jedoch teilweise auf Grundlage der fachdidaktischen Prinzipien angepasst werden, um Bildungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB zu unterstützen.

Christian Zimmermann bestimmte jüngst die »fachdidaktische Verknüpfung von Analyse, Utopie und politischer Handlungsfähigkeit« (Zimmermann 2021, S. 34) als Desiderat kritischer Politischer Bildung. Die vorliegende Arbeit stellt durch ihre Orientierung am Prinzip der bestimmten Negation und der methodisch-didaktischen Orientierung an Aktionsforschungen einen Vorschlag dar, der jene Leerstelle füllt.

Widersprüche schulischer kritischer polit-ökonomischer Bildung

Eine in der Schule verortete kpöB ist mit diversen Widersprüchen konfrontiert, die ihr Gelingen behindern. Die Curricula der sozialwissenschaftlichen Fächer nehmen Zielorientierungen und thematische Schwerpunktsetzungen vor, die häufig von den Ansprüchen kpöB abweichen. Es bestehen dennoch Spielräume, die im Sinne einer kpöB interpretiert und ausgestaltet werden können. Strukturelle Hindernisse ergeben sich vor allem in der institutionellen Form der Schule und ihren administrativen Erfordernissen. Leistungsbewertung, schulische Zeitstruktur, ein tendenziell theoretisch-reflexiv beschränktes schulisches Lernverständnis und die räumliche Begrenzung der Institution Schule erschweren die anvisierten Bildungsprozesse. Sie sind Ausdruck einer Veränderungsbedürftigkeit der Schulrealität, die in gemeinsamen Kämpfen von Schüler:innen und Lehrer:innen zum Gegenstand werden kann.

11.2 Forschungsdesiderate

Integration von Ansätzen Produktiven Lernens und polytechnischer Bildung

Kritische polit-ökonomische Bildung zielt darauf, emanzipatorische Praxen einzuüben, die in der Lage sind, die kapitalistische Form gesellschaftlicher Reproduktion aufzuheben. Entsprechend sollten Reflexionen über theoretische Entwürfe, eigene produktive Bedürfnisse und praktische Erfahrungen alternativer Ansätze der Organisation reproduktiver und produktiver Tätigkeiten sowie die Etablierung entsprechender Re-/produktiver Praxen in der Schule Berücksichtigung finden. Eine solche Perspektive weist unübersehbar Überschneidungen zu Ansätzen der polytechnischen Bildung auf, die den Grundsatz der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit verfolgen (Krapp 1971). Sie weisen ebenso eine Nähe zu Konzepten des Produktiven Lernens auf, die das schulische Lernen mit der praktischen Tätigkeit an außerschulischen Praxislernorten ver-

binden und um die Werte Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zentriert sind (Bliss 2014). Sowohl für eine vereinzelte kritische polit-ökonomische Bildungspraxis als auch für Überlegungen zur Aufhebung der kapitalistischen Schule in einer nachkapitalistischen Form der Bildung, erscheint es deshalb lohnenswert, die Debatten zu Produktivem Lernen und Polytechnischer Bildung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie mit dem vorliegenden Ansatz verbunden werden können.

Kritische polit-ökonomische Bildung in außer-schulischen Bildungssettings

Die vorliegenden konzeptionellen Grundlinien wurden mit dem Anspruch formuliert, didaktische Grundlagen einer kpöB *in der Schule* zu legen. Da die konzeptionelle Entwicklung nicht im Voraus den Maßgaben und Begriffen der gegenwärtigen Schulrealität unterworfen wurde, behalten die hier ausgeführten erkenntnistheoretischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen sowie der Bildungsbegriff und wesentliche Teile der konkreten methodisch-didaktischen Überlegungen ihre Gültigkeit über den schulischen Rahmen hinaus. In formalen außerschulischen und non-formalen Bildungssettings herrschen jedoch Bedingungen vor, die sich von den hier diskutierten stark unterscheiden. Es wäre zu prüfen, auf welche Weise eine Realisierung kpöB in diesen Räumen konkret gelingen kann bzw. inwiefern entsprechende Bildungspraxen bereits umgesetzt werden. Auf letzteres deutet etwa die Studie Julia Lingenfelders zu politischer Bildung in der Klimagerechtigkeitsbewegung hin (Lingenfelder 2025). Daran schließt sich die Frage an, welche Formen der Kooperation von Bewegungsakteur:innen und schulischen Bildungsgemeinschaften denkbar und umsetzbar sind – insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden politischen Versicherheitlichung von Bildung.

Methoden kritischer polit-ökonomischer Bildung

Ich habe einen Vorschlag des Analyseinstruments der kategorialen Herrschaftsanalyse im *Dirty Capitalism* und der Methode der herrschaftskritischen Strategieentwicklung vorgelegt. Beide müssen praktisch auf ihre Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit überprüft werden. So bietet sich unter Umständen eine Vereinfachung und Restrukturierung der Kategorien der Herrschaft an. Auch die im Rahmen dieser Arbeit skizzierten Adaptionen bestehender politik- und ökonomiedidaktischer Methoden gilt es detailliert auszuarbeiten und zu testen. Über die hier für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben vorgeschlagenen Makromethoden hinaus sind weitere Methoden auf ihre Passung bzw. Anpassbarkeit für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben zu prüfen.

Wenn die Ermöglichung bzw. das Anbahnen eigenständigen Forschens und Arbeitens junger Menschen intendiert ist, stellt sich die Frage, wie sie selbst in die Lage versetzt werden können, eigene methodische Bearbeitungsvorschläge in den Planungsprozess von Bildungsvorhaben einzubringen, ohne von den Vorschlägen einer Lehrkraft abhängig zu sein oder bereits über ausgiebige Forschungserfahrung zu verfügen. In welcher Form kann ein Überblick über mögliche Methoden bereitgestellt werden, um gemeinsam ohne großen Zeitaufwand für Schüler:innen erschließbar zu sein?

Weiterentwicklung des Ansatzes gemeinsam mit Schüler:innen

Im Sinne einer selbstreflexiven Wissenschaftspraxis muss die in dieser Arbeit geübte Adultismuskritik auch auf die theoretische Praxis der Ausarbeitung dieses konzeptionellen Grundrisses bezogen werden. Aus antiadultistischer Perspektive kann die Beteiligung junger Menschen an der Erstellung didaktischer Arbeiten, die sie potenziell betreffen, eingefordert werden. In der Erarbeitung des vorliegenden Ansatzes erfolgte ein solcher Einbezug nicht. Konsequenterweise müsste das vorgelegte Ergebnis zumindest mit Schüler:innen diskutiert und in Erwägung ihrer Kritikpunkte angepasst werden. Für die Weiterentwicklung einer kpöB im Speziellen und kritischen politischen Bildung im Allgemeinen ist diese Perspektive aufzunehmen und in Form partizipativer Ansätze in zukünftigen Arbeiten zu berücksichtigen.

11.3 Kritische polit-ökonomische Bildung im Widerspruch

Einleitend in dieses Buch habe ich auf den Bedarf fachdidaktischer Ansätze hingewiesen, die über das kapitalistische Gesellschaftssystem hinausweisen. Die konzeptionelle Entwicklung konnte die Notwendigkeit einer solchen systemtranszendierenden Perspektive verdeutlichen: Der *Dirty Capitalism* ist ein System der Herrschaft, das Leidensverhältnisse, strukturelle Konflikte und existenzgefährdende gesellschaftliche Krisen erzeugt. Eine besondere Stärke der hier entfaltenen kritischen polit-ökonomischen Perspektive scheint mir zu sein, dass sie *keine* Verantwortungsübertragung für die Veränderung dieser Verhältnisse auf junge Menschen erlaubt: Lehrkräfte wie Schüler:innen sind gleichermaßen angehalten, an der Entwicklung selbstbewusster gesellschaftlicher Verhältnisse zu arbeiten. *Beide* Gruppen sind bildungsbedürftig und ihre Emanzipation kann nur *gemeinsam* gelingen. Das nimmt vor allem Lehrkräfte in die Pflicht – sie sind auf der dominanten Seite des adultistischen Herrschaftsverhältnisses verortet, das die Schule strukturiert. Sie sind nicht nur angehalten, Interpretationsspielräume und administrative Spielräume zugunsten von Bildungsvorhaben der Bildungsgemeinschaft zu nutzen, sondern sollten diese offensiv ausdehnen. Das beinhaltet ein emanzipatorisches Engagement von Lehrkräften auch außerhalb des Klassenzimmers.

Vereinzelte kritische polit-ökonomische Bildungspraxen machen noch keine andere Gesellschaft. Dennoch tragen sie zum Erhalt und zur Stärkung emanzipatorischer gesellschaftlicher Tendenzen bei und können als Katalysatoren von Befreiungsansprüchen wirken. Sie stellen sich gegen einen systemstabilisierenden Fatalismus, halten die Idee auf Befreiung wach und beinhalten die Möglichkeit der Verallgemeinerung ihrer kritischen Praxis. Als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsbewegung weiten sie das Terrain, auf dem gesellschaftliche Kämpfe entlang des Grundwiderspruchs Kapital gegen Leben ausgetragen werden.