

1. Einleitung

1.1 Problemkontext: Politische Bildung im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen

Eine kritische polit-ökonomische Bildung (kpöB) existiert bislang weder als akademische Disziplin noch als fachdidaktischer Ansatz ökonomischer oder politischer Bildung¹. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisenverhältnisse und Umbrüche stellen eine einfache Fortsetzung der dominanten gesellschaftlichen Praxen radikal in Frage und werfen auch für die Politische und (Sozio-)Ökonomische Bildung die Frage auf, wie ihnen im Rahmen politischer und ökonomischer Bildung zu begegnen sei (Eicker et al. 2020; Eis und Salomon 2014a; Schröder et al. 2022). Dabei fehlt es bislang an einer fachdidaktischen Konzeption, die die strukturellen Widersprüche des kapitalistischen Gesellschaftssystems und die ihnen zugrundeliegenden Strukturprinzipien in den Blick nimmt und auf Grundlage ihrer Bearbeitung ein Denken, Fühlen und Handeln über den Kapitalismus hinaus zu ermöglichen beansprucht.

Den Bedarf eines solchen Ansatzes kpöB möchte ich an dieser Stelle exemplarisch an zwei Diskussionszusammenhängen skizzieren: Erstens stellen Wahlerfolge rechtsradikaler Parteien über Deutschland hinaus, das Erstarken rechter Einstellungsmuster und die Zunahme rechter Gewalt die Frage nach ihren gesellschaftlichen Ursachen und nach einem angemessenen fachdidaktischen und pädagogischen Umgang mit ihnen (May und Heinrich 2021; Schellenberg und Becher 2015; Wenzel et al. 2015; Wohnig und Zorn 2022). Gesellschaftstheoretische Analysen und soziologische Studien gehen von einem kausalen Zusammenhang zwischen ökonomischen Unsicherheits- und Krisenverhältnissen und rechten Einstellungsmustern aus. Sie weisen darauf hin, dass (drohende) Deklassierungs- und Ohnmachtserfahrungen sich in Abwertung von und Gewalt gegen benachteiligte gesellschaftliche Gruppen auswirken können (Butterwegge 2010; van Dyk und Schütz 2021; Kaindl 2005; Zick et al. 2023). Das darin zum Ausdruck kommende grundsätzliche Widerspruchsverhältnis von Kapitalismus und Demokratie (Eberl und

1 Für die Benennung der politisch-bildnerischen *Praxis* spreche ich im Folgenden von »politischer Bildung«, zur Kennzeichnung der akademischen Disziplin von »Politischer Bildung«. Entsprechendes gilt für die sozioökonomische und ökonomische Bildung.

Salomon 2017; Slobodian 2024) wird auch in der Politischen Bildung aufgegriffen (Hentges 2020; Lösch 2007, 2011, 2025). Hier werden folgerichtig die Notwendigkeit einer kapitalismuskritischen Bildung (Achour 2023a, S. 373; Hawel 2024) und der Ausweitung gesellschaftlicher Demokratisierung (Achour 2023b, S. 49) diskutiert.

Ein zweiter Diskussionsstrang, der den Bedarf der Ausarbeitung eines kritischen polit-ökonomischen Bildungsansatzes anzeigt, ist der Umgang mit sozial-ökologischen Krisenverhältnissen. In der Politischen Bildung wird zunehmend für die Anerkennung ihrer Verankerung im kapitalistischen Gesellschaftssystem (Lingenfelder 2025, S. 52–57) und der imperialen Dimension ihrer Effekte plädiert (Falkinger et al. 2022; I. L. A. Kollektiv 2017, 2019). Dabei wird auch die Frage nach Möglichkeiten eines Systemwandels gestellt, der die Form kapitalistischer Vergesellschaftung aufheben könnte (Kalt und Schmitt 2024). Zur Diskussion steht in diesem Zusammenhang, inwiefern politische Bildung einen Beitrag zur Entwicklung solidarischer Lebensweisen als alternativen Formen des Zusammenlebens leisten kann (Inkermann und Lingenfelder 2024).

Mit dem Wegfall der vermeintlichen ›Systemalternative‹² des sogenannten ›real existierenden Sozialismus‹ geriet ein Nachdenken über Alternativen zum Kapitalismus zwischenzeitlich aus der Mode. In den vergangenen Jahren ist in den Sozialwissenschaften jedoch erneut eine rege Debatte über die Zwangsläufigkeit bzw. Notwendigkeit eines Endes der kapitalistischen Gesellschaftsordnung (Rapic 2023), Wege ihrer Aufhebung (communia und BUNDjugend 2023; Lucht et al. 2023) und mögliche Formen postkapitalistischer gesellschaftlicher Planungsprozesse (Beckmann et al. 2024; Daum und Nuss 2021) aufgekommen, in die sich auch politische Bildungsakteur:innen einbringen (Konzeptwerk Neue Ökonomie und Fairbindung e. V. 2015, 2017).

Eine kritische Politische Bildung, die darauf abzielt, den gesellschaftlichen Zusammenhang der hier zunächst nur angerissenen Krisenphänomene, ihre Ursachen sowie die Bedingungen einer gesellschaftlichen Transformation zu klären, bedarf eines geeigneten erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Fundamentes. Nur so kann geklärt werden, was die Herrschaftsverhältnisse ausmacht, deren Aufhebung angestrebt wird (Salomon 2013, S. 237). Ich schlage vor, dazu auf die *Kritik der politischen Ökonomie* von Karl Marx zurückzugreifen.

2 So wenig es sich dabei um eine emanzipatorische Form gesellschaftlicher Organisation handelte, so wenig handelte es sich dabei auch um eine reale Alternative zum kapitalistischen Gesellschaftssystem, da wesentliche Strukturprinzipien des Kapitalismus aufrechterhalten wurden (Kurz 2021; Wallat 2012). Entgegen einer populären Identifikation des Marx'schen Denkens mit dem autoritären Staatssozialismus kann sich eine Kritik an demselben auf das Marx'sche Denken stützen (Wallat 2009).

1.2 Forschungsinteresse: Kritische polit-ökonomische Bildung als materialistische Konkretisierung und konzeptionelle Ausarbeitung kritischer politischer Bildung

Mit *Kritik der politischen Ökonomie*³ (*KdpÖ*) bezeichne ich das gesamte kapitalismustheoretische Werk von Karl Marx (Haug 2012, S. 108). Dessen materialistischer Kern besteht darin, aufzuzeigen, wie die kapitalistische Form der gesellschaftlichen Reproduktion das Leben in einem umfassenden Sinne herrschaftlich strukturiert. Dabei gehe ich davon aus, dass in den Marx'schen Schriften eine Einheit des gemeinhin unterschiedenen »philosophischen Frühwerks« mit der späteren »reifen Kapitalismusanalyse« (Honneth 2020, S. 289) besteht (Marcuse 1978a, S. 470, 472; Schmied-Kowarzik 1981, S. 119; Breitenstein 2021, S. 211). In dieser Interpretation bleibt für das gesamte Werk die Frage aktuell, wie *all jene Verhältnisse aufgehoben werden können, »in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist«* (MEW 1, S. 385) und lässt sich nicht auf eine nüchterne und unparteiische Analyse ökonomischer Wirkungsgesetze beschränken (vgl. Schmied-Kowarzik 1981, S. 125).

Die Marx'sche Theorie selbst birgt eine Reihe von Herausforderungen für den fachdidaktischen Anschluss. *Erstens* stellt sie selbst kein widerspruchsloses Werk dar – im Gegenteil: Sie ist von Ambivalenzen gekennzeichnet, die sich z.T. aus ihrem Gegenstand selbst erklären lassen und zu unterschiedlichen Interpretationslinien führen (vgl. Hoff et al. 2006, S. 11). Diese vielfältigen Ansätze (Hoff 2009; Elbe 2010) knüpfen gleichermaßen an Elemente der Marx'schen Theoriebildung an, weisen mitunter jedoch in einander widersprechende Richtungen⁴. Sie machen Richtungsentscheidungen für einen fachdidaktischen Anschluss notwendig⁵.

Zweitens ist die *KdpÖ* in vielerlei Hinsicht unvollständig. So stellt Marx in seinem Werk vielfältige Bezüge zu gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und Herrschaftsdimensionen her, die er aber nicht systematisch ausarbeitet. Die Berührungspunkte reichen von Geschlechter- und Familienverhältnissen (Brown 2021) über die gesellschaftlichen Naturverhältnisse (Foster 2024), das moderne Recht (Menke 2014), die Form des Staates (Hirsch et al. 2015), bis hin zu Fragen der Erziehung und Bildung

3 Der Begriff geht zurück auf die von Marx kritisierte klassische politische Ökonomie oder Nationalökonomie, die u.a. von Adam Smith und David Ricardo ausgearbeitet wurde (Haug 2012, S. 120f.). Marx zeigt durch seine Kritik, wie deren Fragestellungen und Kategorien gesellschaftliche Verhältnisse naturalisieren und arbeitet demgegenüber ihren Ursprung in der kollektiven gesellschaftlichen Praxis heraus (vgl. Marxhausen 1989, S. 126).

4 Es soll hier nicht darum gehen, eine Marx-Exegese zu betreiben. Allein in der Bundesrepublik wurden in den vergangenen Jahrzehnten intensive und detaillierte Debatten über die Interpretation des Marx'schen Werkes etwa entlang der Fragen einer logischen bzw. historischen Interpretation der Wertformanalyse (Haug 2003b; Reichelt 1970), der Bedeutung der Geldform (Haug 2003c; Heinrich 2001; Kurz 2012), der Bedeutung von Krisen für ein Ende des Kapitalismus (Heinrich 1999, 2000; Kurz 1995, 2012; Leibiger 2013; Trenkle 2000), dem Einfluss von Friedrich Engels auf die Marx'schen Schriften (Elbe 2001), des Status der Lohnabhängigen als revolutionäre Subjekte (Kurz und Lohoff 1989; Reitter 2015) u.v.m. geführt. Weder können diese Debatten hier abgebildet werden, noch nehme ich eine differenzierte Verortung in ihnen vor.

5 Eine erste solcher Entscheidungen erfolgte bereits mit der im vorigen Absatz formulierten Annahme, das Marx'sche Werk müsse als normativ fundierter Gesamtzusammenhang gedacht werden.

(Marx und Engels 1966). Hier schließen neben pädagogischen Ansätzen (Bernhard et al. 2018) auch ökosozialistische (Foster 2024; Löwy 2016; Moore 2019, S. 978), materialistisch-staatstheoretische (Poulantzas 2002; Hirsch 2005; Opratko 2018; Wissel und Wöhl 2008), rechtstheoretische (Buckel 2015b; Obermayr 2022; Pašukanis 2020; Pichl 2024) und queerfeministisch-materialistische Arbeiten (Beier 2023b; Beier et al. 2018; Engelmann und Haller 2024; Pühl und Sauer 2018) sowie solche eines dekolonialen Marxismus (James 2021; Kastner 2022; Robinson 2021; Rodney 2022) an. Sie erweitern u. a. die Perspektive über den an den Marx'schen Arbeiten vielfach kritisierten Fokus auf den männlich *weißen* industriellen Lohnarbeiter hinaus, ermöglichen ein Verständnis der intersektionalen Verschränkung von Ausbeutungsverhältnissen (Buckel 2015a; Davis 2019) und legen Vorschläge vor, wie auf dieser Grundlage Klassenverhältnisse zu denken sind (Candeias 2021; Friedrich und Redaktion analyse & kritik 2018; Thien 2020).

Drittens ist die *KdpÖ* aktualisierungsbedürftig. Wenngleich davon ausgegangen werden kann, dass die von Marx erarbeiteten gesellschaftlichen Strukturprinzipien innerhalb des Kapitalismus ihre Gültigkeit bewahren (Horkheimer 1988, S. 208; Sünker 2018), haben sich die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen im Vergleich zu seinen Lebzeiten stark verändert und machen eine Aktualisierung seiner Analyse erforderlich (Meißner 2013, S. 249). Deshalb muss der Anschluss an Arbeiten gesucht werden, die zeigen, wie auf Grundlage der *KdpÖ* etwa sich verändernde Geschlechter- und Klassenverhältnisse (Jung et al. 2014; Pühl und Sauer 2018; Thien 2020), die Transformation von Staatlichkeit (Demirović und Walk 2011; Wissel und Wöhl 2008), eine andauernde gesellschaftliche Produktivkraftentwicklung und weitgehende Digitalisierung von Kommunikation, Produktion und Distribution (Butollo und Nuss 2019; Daum und Nuss 2021; Srnicek 2018; Staab 2019) sowie sich in diesem Zusammenhang verändernde Arbeitsverhältnisse (Daum 2020; Dörre et al. 2012) verstanden werden können.

Im programmatischen Beitrag von Andreas Eis im *Handbuch kritische politische Bildung* wird die *KdpÖ* als ein fachdidaktischer Zugang angeführt, der »Kapitalismuskritik, arbeitspolitische, gewerkschaftliche, sozio-ökonomische Bildung« umfasse, auf Herrschaftsstrukturen in Form von Ausbeutung fokussiere, jedoch auch einen Beitrag zur Untersuchung von strukturellen Gewaltverhältnissen und struktureller Ungleichheit leisten könne (Eis 2024, S. 216–219). In Erweiterung dieser Funktionszuschreibung gehe ich davon aus, dass die *KdpÖ* und die oben skizzierten vielfältigen gesellschaftstheoretischen Anschlüsse die begriffliche Grundlage bereitstellen, um eine umfassende politikdidaktische Konzeption zu begründen, die eine emanzipatorische Auseinandersetzung mit dem kapitalistischen Gesellschaftssystem, seinen Krisen und Widersprüchen ermöglicht. Der kritischen Politischen Ökonomie (auch: Politische Ökonomie) kommt aufgrund ihres spezifischen Zugangs zur Wirklichkeit, der die gesellschaftliche Organisation produktiver und reproduktiver Tätigkeiten als entscheidend für das

Verständnis gesellschaftlicher Phänomene ansetzt, ein *paradigmatischer* Status⁶ in den Sozialwissenschaften zu (Jäger und Springler 2012, S. 9).

Anknüpfungen und Bezugnahmen auf die *KdpÖ* hat es auch in der Geschichte der Politischen Bildung vielfach gegeben. Bevor ich die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen und mein Forschungsanliegen darlege, führe ich deshalb in den Diskussionsstand der Disziplin ein.

1.2.1 Zur Rolle der Kritik der politischen Ökonomie in der traditionellen kritischen politischen Bildung

In der Geschichte der Politischen Bildung liegen diverse Anknüpfungen an das Marx'sche Denken vor. In den 1960er und 1970er Jahren lag ein Schwerpunkt der Politischen Bildung auf der Beschäftigung mit sozialen und politischen Ungleichheitslagen (Wittau und Overberg 2023, S. 136). Bezugspunkt für deren Thematisierung war hier meist die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, es wurde aber vereinzelt auch direkt Bezug auf die Arbeiten von Karl Marx genommen (Henkenborg 2014, S. 71). Wenngleich die Rezeption der Autor:innen dieser auch als traditionelle kritische politische Bildung⁷ bezeichneten Strömung des politisch bildnerischen Denkens im fachdidaktischen Diskurs nachgelassen hat, wird ihr weiterhin ein hoher Aktualitätsgehalt zugeschrieben (Hufer 2013, S. 120). Im Folgenden gebe ich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eine knappe Übersicht über prägende Autoren jener Phase, mit dem Ziel, das Spektrum der Anschlüsse an die Marx'schen Gedanken und ihre Bedeutung für die politische Bildung nachzuzeichnen und das Anliegen der konzeptionellen Ausarbeitung einer kritischen polit-ökonomischen Bildung in diesem zu verorten.

Den wohl avanciertesten Ansatz einer systematisch entfalteten Didaktik der politischen Bildung im Anschluss an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule legte *Bernhard Claußen* vor (Claußen 1981a, 1981b, 1985). Claußen grenzte seine *Kritische Politikdidaktik* explizit von einer »marxistische[n] Politikdidaktik« ab, wenngleich er Überschnei-

6 Johannes Jäger und Elisabeth Springler unterscheiden mit den Paradigmen der Neoklassik, des Keynesianismus und der Politischen Ökonomie drei Hauptströmungen ökonomischen Denkens (Jäger und Springler 2012, S. 9). Es ist indes umstritten, inwiefern kritisches polit-ökonomisches Denken als eines von mehreren gleichberechtigten ökonomischen Paradigmen kategorisiert werden kann. Hans-Jochen Gamm kritisiert eine solche Einordnung als Reduktion kritisch-materialistischen Denkens: »Denn der kritische Marxismus ist gerade kein Paradigma, sondern eröffnet generelle denkerische Möglichkeiten, die bestimmenden materiellen Daseinsverhältnisse von ihrer ideologischen Versponnenheit abzulösen und das abgeschirmte Herrschaftsmoment zu erfassen, das die Eigentümlichkeit besitzt, sich intrasubjektiv Legitimation zuzusprechen« (Gamm 2012b, S. 202).

7 Schon Rolf Schmiederer, selbst einer der exponiertesten Akteure der traditionellen kritischen politischen Bildung, wies darauf hin, dass eine klare Trennung der Ansätze und Akteur:innen der politischen Bildung in einen affirmativen und kritischen Teil problematisch ist: »[D]ie meisten Konzeptionen enthalten Elemente von beidem; viele Konzeptionen liegen dazwischen« (Schmiederer 1977, S. 45). Er plädiert deshalb für eine differenziertere Betrachtung. Zur Problematik einer dichotomisierenden Entgegensetzung von affirmativen und kritischen Ansätzen in der Politischen Bildung siehe auch die Arbeiten von Stefan Müller und Elia Scaramuzza (Müller 2023, S. 20; Müller und Scaramuzza 2022).

dungen in den Grundannahmen sieht⁸ (Claußen 1981a, S. 16). Kritische Politische Bildung im Anschluss an Claußen fragt »nach den Verwirklichungsmöglichkeiten der Kategorien der Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft und deren Verhinderung durch die kapitalistische Produktionsweise« (Claußen 1981a, S. 22). Claußens Argumentation kommt ohne direkten Bezug auf Marx aus, ist jedoch geprägt von einer negativ dialektischen und materialistischen Argumentationsweise (Weißeno et al. 2010, S. 42f.).

Jürgen Belgrad entwirft eine *Didaktik des integrierten Politischen Unterrichts*. In deren Rahmen entfaltet Belgrad Dimensionen der Emanzipation als Ziel schulischer Bildung (Belgrad 1977, S. 46–107) und verweist dabei auf die gleichzeitige Emanzipationsbedürftigkeit von Schüler:innen und Lehrkräften (Belgrad 1977, S. 53). Belgrad erarbeitet ein komplexes Netz von Strukturierungskategorien zur herrschaftskritischen Gesellschaftsanalyse (Belgrad 1977, S. 167–193). Obgleich Belgrads didaktischer Ansatz von einer polit-ökonomischen Perspektive geprägt ist, streift er die Marx'sche Theorie selbst nur am Rande.

Die Arbeiten *Antonius Holtmanns* (Holtmann 1972a, 1976, 1978, 1980, 1984b) gründen explizit in der wissenschaftlichen Perspektive der Politischen Ökonomie (Holtmann 1980, S. 71). Er bindet seine »dialektische Methode an die ›Kritische Theorie‹ und den demokratischen Sozialismus« (Holtmann 1980, S. 70). Sein Anspruch, eine Erkenntnis kapitalistischer Strukturprinzipien zu ermöglichen (Holtmann 1980, S. 68), ist verbunden mit dem Ziel struktureller Veränderung des Gesellschaftssystems und einer »[d]emokratisch-sozialistische[n] Parteilichkeit« (Holtmann 1980, S. 72). Holtmanns *Politische Didaktik als dialektisch-historische Theorie politischen Lernens* beinhaltet Vorschläge für orientierende dialektische Kategorien Politischer Bildung (Holtmann 1978) und konkrete Vorschläge zur Planung und Strukturierung von Unterricht (Holtmann 1984a).

Rolf Schmiederer zufolge sollte eine in der *KdpÖ* gründende Machtanalyse und Herrschaftskritik Grundlage aller Politischer Bildung sein (Schmiederer 1971, S. 56–58). Schmiederer plädiert dafür, »die ökonomischen Strukturen und Verhältnisse und die sich aus ihnen ergebenden gesellschaftlichen Interessen [...] in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen« (Schmiederer 1971, S. 139). Ohne ein polit-ökonomisches Denken sei kein Verständnis moderner Gesellschaften möglich (Schmiederer 1971, S. 143). Schmiederer formuliert den Anspruch, politische Bildung mit einer gesellschaftlichen Demokratisierung und einer »Teilnahme am Kampf um die Transformation der bestehenden Gesellschaftsordnung« (Schmiederer 1971, S. 38) zu verbinden. Explizites Ziel ist die Bearbeitung der »Frage nach einer Gesellschaftsordnung [...] mit weniger Unterdrückung und Entfremdung, mit mehr Demokratie, Menschlichkeit und Freiheit« (Schmiederer 1971, S. 86). Das Spätwerk Schmiederers fokussiert auf das pädagogische Verhältnis in der Schule. Trotz dem eindeutigen Anschluss an die *KdpÖ* fehlt auch bei Schmiederer eine direkte Bezugnahme auf die Marx'schen Arbeiten, deren Inhalt er sich maßgeblich über Herbert Marcuse und Oskar Negt erschlossen zu haben scheint

8 Das hindert Walter Gagel nicht daran, Bernhard Claußen als Vertreter einer marxistischen Philosophie in der Politikdidaktik (Gagel 1995, S. 268) bzw. einer »vom Marxismus geprägten Version politischer Didaktik« (Gagel 1995, S. 270) einzuführen. Das erscheint insofern als berechtigt, als dass Claußen seinen Ansatz als »dialektisch-materialistische[] Fachdidaktik« (Claußen 1985, S. 249) kennzeichnet.

(Pohl 2009, S. 142; Rößler 2019, S. 307). Schmiederers Position wird u.a. dafür kritisiert, das praktische Handeln zu externalisieren (Hedtke 2011a, S. 186), und politische Bildung auf eine kognitive Dimension zu beschränken (vgl. Gagel 1995, S. 240).

Wolfgang Christian (v.a. Christian 1974, 1978) betreibt seine fachdidaktische Theoriebildung aus Perspektive materialistischer Gesellschaftsanalyse und dialektischer Bildungstheorie (Christian 1980, S. 34). Er plädiert für eine politische Bildung, welche die Institution Schule und schulinterne Konflikte in den Mittelpunkt von politischen Bildungsprozessen rückt (Christian 1978, S. 194–221, 1980, S. 35). Die Funktion politischer Bildung besteht Christian zufolge darin, durch die Anleitung zum »Erkennen der fundamentalen ökonomischen und sozialen Widersprüche« (Christian 1980, S. 29, Hervorh. entfernt) ein reflektiertes Engagement für die gesellschaftliche Demokratisierung zu ermöglichen. Christian leistet einen wertvollen Beitrag für die Ausweitung des fachdidaktischen Blickes auf die Institution Schule als Handlungsraum und den Austrag schulischer Konflikte als Praxisdimension politischer Bildung. Gleichzeitig ist er Beispiel eines problematischen, weil autoritär angelegten Lehrer:innen-Schüler:innen-Verständnisses (Christian 1978, S. 116), das wenig Raum für die Interessen und Bedürfnisse der Bildungssubjekte lässt (vgl. Claußen 1985, S. 248).

Das Konzept der Arbeiter:innenbildung von *Oskar Negt* zielt, ausgehend von den Interessen der Lohnarbeitenden, explizit auf die »Überwindung des kapitalistischen Herrschaftssystems« (Negt 1971, S. 10) und die Entdeckung von Formen alternativer gesellschaftlicher Reproduktion (Negt 1971, S. 84). Negt knüpft an die Ergebnisse kritischer polit-ökonomischer Forschung, auch von Marx, an und entwickelt auf Grundlage von Kategorien wie Klasse, Entfremdung und Utopie sein Konzept für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Negts Konzept bleibt wenig ausgearbeitet, ist jedoch bis heute ein prominenter Bezugspunkt kritischer Politischer Bildung.

Hermann Giesecke setzt in seiner *Didaktik der politischen Bildung* (Giesecke 1965, 1972, 1976a) »Konflikt« als zentrale Kategorie politischer Bildung an. Seine Konfliktdidaktik erwies sich als prägend für die Profession Politischer Bildung. Giesecke nimmt wiederkehrend Bezug auf die Arbeiten von Marx, was sich in der Integration einer dialektischen erkenntnistheoretischen Perspektive und von polit-ökonomischen Kategorien in seine Didaktik niederschlägt. Gieseckes Ansatz wurde jedoch u.a. dafür kritisiert, dass das von ihm vertretene Demokratisierungspostulat und die Annahme von unaufhebbar Herrschaftsverhältnissen in einen unauflösbaren Widerspruch und schließlich in einer affirmativen Haltung gegenüber der bestehenden gesellschaftlichen Einrichtung münden (Schmiederer 1974, S. 115).

Wilfried Gottschalch arbeitet Kerngedanken des Marxismus für die Politische Bildung heraus (Gottschalch 1970, S. 10–15) und unterwirft den institutionellen Rahmen politischer Bildung einer Kritik (Gottschalch 1970, S. 105–163). Für eine kpöB sind darüber hinaus insbesondere die Reflexionen zu den pädagogischen Aspekten der außerparlamentarischen Opposition gewinnbringend (Gottschalch 1969, S. 137–149).

Es lassen sich einige weitere in der didaktischen Diskussion weitgehend in Vergessenheit geratene und nicht umfassend ausgearbeitete Ansätze anführen, die auf polit-ökonomischen Prämissen beruhen. Genannt seien hier abschließend lediglich der aktionsorientierte Ansatz Dieter Baackes, der sich für eine »Didaktik der Straße« (Baacke 1971, S. 85) ausspricht oder das von Hans-Günter Rolff und Klaus Jürgen Tillmann ent-

worfene Konzept eines »[s]trategische[n] Lernens durch gesellschaftsverändernde Praxis« (Rolff und Tillmann 1974), das eine antikapitalistische Auflösung gesellschaftlicher Widersprüche in der Schule durch die Praxis von Schüler:innen und Lehrer:innen intendierte (Rolff und Tillmann 1974, S. 90).

Im Anschluss an diesen kursorischen Durchgang durch Ansätze der traditionellen kritischen Politischen Bildung lassen sich einige Einsichten festhalten: (1) Zunächst ist zu konstatieren, dass zwar in unterschiedlichem Maße Bezug auf die *KdPö* genommen wurde. Der Bezug auf die Primärtexte bleibt dabei jedoch die Ausnahme, meist werden Vertreter der Frankfurter Schule rezipiert. Eine systematische Bearbeitung der *KdPÖ* für die Politische Bildung erfolgt nicht. (2) Der Fokus der Arbeiten liegt auf unterschiedlichen Aspekten und reicht von erkenntnistheoretischen (Claußen, Holtmann) und gesellschaftstheoretischen (Negt, Schmiederer) Bestimmungen, über die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (Baacke, Rolff und Tillmann) und der Problematisierung der Institution Schule (Christian) bis hin zu didaktischen Fragestellungen (Giesecke, Schmiederer). Diese Aspekte lassen sich produktiv für das Projekt einer kritischen polit-ökonomischen Bildung aufnehmen. Aufgrund ihrer Zeitgebundenheit (Giesecke 1982, S. 223f.; Kulmus et al. 2023, S. 9; Lange 2021, S. 1) sind die didaktischen Konstruktionen jedoch grundsätzlich aktualisierungsbedürftig – die gegenwärtige Politikdidaktik ist mit neuen Fragestellungen und veränderten Formen der Herrschaft konfrontiert (Lösch 2013, S. 176–178). (3) Im Kontrast zur gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion fällt die allgemeine Bezugnahme auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen Politischer Bildung im Fachdiskurs auf, die sich vor allem im Spannungsfeld von dialektischen und positivistischen Positionen vollzieht. Sie weisen auf das immer vorhandene philosophische Fundament didaktischer Überlegungen hin, das entscheidend für die Ausrichtung der Ansätze ist.

Die zurückliegenden akademischen Debatten (der Politischen Bildung) sollen die hier intendierte Entwicklung eines Ansatzes *kpöB* auf mindestens dreierlei Weise bereichern: Sie dienen »als *Gradmesser und Garant für die Qualität*« der Arbeit (Gärtner und Herbst 2020, S. 14, Hervorh. i. O.), indem sie als Maßstab eines nicht zu unterschreitenden Niveaus bereits erreichter Erkenntnis anerkannt werden – gerade durch die Würdigung identifizierter theoretischer Probleme. Sie können zudem eine *Inspirationsquelle* sein. Schließlich kann die Beschäftigung mit ihnen helfen, einen *distanzierenden Blick* auf gegenwärtige Diskussionen zu werfen und Selbstverständlichkeiten zu relativieren. Eine Wiederaneignung der kritischen Ansprüche der Vergangenheit kann so ein wichtiges Korrektiv im wissenschaftlichen Arbeiten darstellen (Gärtner und Herbst 2020, S. 14f.). Das gilt in besonderem Maße angesichts der Diagnose, dass didaktische Begriffe, die einer kritisch-emanzipatorischen Tradition entstammen, für abweichende gesellschaftlich dominante Zwecke umfunktioniert werden⁹ (Salomon und Studt 2014, S. 177). Angesichts erheblicher Diskursverschiebungen in den vergangenen 60 Jahren der fachdidaktischen Theoriebildung ist der kritische Kern etwa der polit-ökonomisch relevanten und affirmativ angeeigneten Begriffe Gesellschaft, Herrschaft, Ideologie, Konflikt heute erst wieder freizulegen.

9 David Salomon und Marcel Studt verweisen hier auf die Begriffe des Subjekts und der Partizipation.

Theodor W. Adorno machte 1968 in seiner Vorlesung zur *Einleitung in die Soziologie* darauf aufmerksam, dass »kritische Gedanken heute nicht mehr [...] etwa als zersetzend oder als aggressiv [...] angegriffen werden, sondern daß man versucht, sie dadurch zu erledigen, daß man sagt, sie seien eigentlich hinter der Entwicklung zurückgeblieben« (Adorno 2021a). Auch heute ist mit Widerständen zu rechnen gegen das Vorhaben, eine didaktische Konzeption zu entwickeln, die an die »altmodische« *KdPÖ* anknüpft. Sie wurden in den vergangenen 15 Jahren in entsprechender Form gegenüber Autor:innen vorgebracht, die sich um eine Wiederaneignung gesellschaftskritischer Potentiale der politischen Bildung bemühen (etwa von Sander 2013). Richtig ist indes der Anspruch, angesichts der mannigfaltigen Weiterentwicklungen kritischer Theoriebildung seit Marx für eine Kritik der Gesellschaft nicht bei den Marx'schen Gedanken selbst halt zu machen, sondern den Reichtum der theoretischen Weiterentwicklung und der empirischen Forschung (Endreß und Jansen 2020; Sablowski et al. 2021) in die Betrachtung einzubeziehen.

1.2.2 Zur Rolle der Kritik der politischen Ökonomie in der neuformierten kritischen politischen Bildung

Wie ist es um die Rezeption der Marx'schen Gedanken in der gegenwärtigen Politischen Bildung bestellt? Bereits zu Beginn der 1980er Jahre sahen Akteur:innen der Disziplin den Weg einer »Entpolitisierung der Politikdidaktik« beschritten (Briese et al. 1981). Die fachdidaktische Geschichtsschreibung ist sich weitgehend einig über eine einsetzende »Deradikalisierung« der Theoriebildung und ihre Neuausrichtung auf die Lebenswelt der Schüler:innen, auf methodische und unterrichtspraktische Fragen und solche der empirischen Bildungsforschung (Gagel 2007, S. 37; Fischer und Lange 2014; Hedtke 2011a, S. 184; Weißeno 2020, S. 498). Bettina Lösch und Andreas Thimmel kommt das Verdienst zu, mit der Herausgabe von *Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch* (Lösch und Thimmel 2010b) eine erneute Debatte über das spezifisch kritische Potential politischer Bildung angestoßen zu haben, die in der Folge in einer Reihe von Veröffentlichungen vertieft wurde (Görtler et al. 2017; Overwien und Widmaier 2013). Die Herausgabe eines eigenständigen zweiten *Handbuch kritische politische Bildung* (Chehata et al. 2024b) sowie die langjährige Vernetzung von Akteur:innen der politischen Bildung im »Forum kritische politische Bildung« bezeugt, dass sich ein als explizit kritisch verstehender Diskussionszusammenhang kritischer politischer Bildung etabliert hat. Jenseits des positiven Bezugs auf grundsätzlich gehaltene Prinzipien, wie sie in der *Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* (Eis et al. 2015) festgehalten wurden, bilden die vielfältigen Ansätze kritischer Politischer Bildung »bewusst keinen einheitlichen Kanon bzw. ein geschlossenes Paradigma« (Lösch und Thimmel 2010a, S. 9). Als wichtiger theoretischer Bezugspunkt dient nach wie vor die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, an deren Seite sich mit poststrukturalistischen Ansätzen ein weiterer bedeutender Referenzrahmen herausgebildet hat (Overwien und Widmaier 2013, S. 23). Angesichts dieser diversen Bezugspunkte wird gegenüber der Bezeichnung einer »kritischen Politischen Bildung« die Kritik vorgebracht, diese diene als »eine Art Sammelbegriff für heterogene und einander widersprechende Theorieansätze« (Sander 2013, S. 244).

Ein sozialrevolutionärer Gestus, wie er noch in Arbeiten der 1960er und 1970er Jahre mitschwang (etwa bei Schmiederer, Claußen oder Holtmann) findet sich heute kaum noch. Auch die Referenzautoren der Frankfurter Schule sind heute andere: Während etwa Schmiederer, Negt und weniger prominent auch Claußen mit Herbert Marcuse einen Vertreter der Frankfurter Schule rezipierten, der explizit an dem Ziel einer Aufhebung kapitalistischer Vergesellschaftung festhielt, fokussiert die Bezugnahme auf die Kritische Theorie heute meist auf den Ausweis grundsätzlicher gesellschaftlicher Widersprüche im Sinne der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer und Adorno 2013), in jüngerer Vergangenheit insbesondere im Zusammenhang mit dem Wiedererstarken faschistischer Bewegungen und dem Andauern antisemitischer und autoritärer Einstellungsmuster¹⁰. Dabei ist dem Diskurs eine eher kulturpessimistische, resignative Tendenz eigen.

Für die gegenwärtige Auseinandersetzung in der Politischen Bildung wird eine Renaissance der Beschäftigung mit sozialen und politischen Ungleichheitslagen ausgemacht (Wittau und Overberg 2023, S. 136). Dabei ist jedoch die Tendenz zu beobachten, dass, an Stelle gesellschaftlicher Klassenverhältnisse im polit-ökonomischen Sinne, »Klassismus« als eine Diskriminierungsform thematisiert wird (Pohlkamp et al. 2023; Wittau und Overberg 2023; Achour und Bedersdorfer 2025) – nicht die Ursachen von Armut, sondern ihre Diskriminierung stehen dann im Fokus des Interesses. In politikdidaktischen Publikationen, die sich der Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschreiben (z. B. Bechtel et al. 2023), werden Klassenverhältnisse allenfalls als »sozio-ökonomischer Hintergrund« (Prehm 2023, S. 86) in gebrochener Form thematisiert. Mehrheitlich vermeiden die Autor:innen aus dem Feld kritischer Politischer Bildung die explizite kritische Bezugnahme auf den *Kapitalismus* als Herrschaftssystem. Stattdessen werden abstrakter »Macht- und Herrschaftsverhältnisse«, »Globalisierung« oder »Neoliberalismus« thematisiert¹¹.

Auch politik- und ökonomiedidaktische Beiträge, die aufgrund ihrer Bezeichnung auf den ersten Blick den Eindruck erwecken, an kritische polit-ökonomische Inhalte und Fragestellungen anzuknüpfen, entpuppen sich in dieser Hinsicht als Enttäuschung: Das *Handbuch ökonomisch-politische Bildung* (Althammer et al. 2007) bietet jeweils getrennt eine wirtschafts- und politikwissenschaftliche sowie eine fachdidaktische Position zu unterschiedlichen Themenfeldern an. Dabei stellt die Neoklassik das Referenzparadigma der wirtschaftswissenschaftlichen Darstellungen dar, gesellschaftskritische Perspektiven werden nur vereinzelt am Rande gestreift.

Klaus Moegling (2012) stellt ein Konzept »politisch-ökonomischer Bildung« vor. Trotz der Bezugnahme auf »Politische Ökonomie«, die verstanden wird als ein »wissenschaftlicher Zugang, der die Wechselwirkungen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft ökonomisch und politisch analysiert und beurteilt« (Moegling 2012, S. 11), werden hier kei-

10 Ausnahmen hinsichtlich der Rezeption Marcuses stellen Zimmermann (Zimmermann 2021) und Suhr (Suhr 2021a) dar, die das Potential dessen Arbeit für die gegenwärtigen Herausforderungen Politischer Bildung herausarbeiten.

11 Dabei ist unklar, ob diese Zurückhaltung in gesellschaftstheoretischen Unklarheiten gründet oder die genannten Begriffe die Funktion einer strategischen Entnennung des Kapitalismus« als Gesellschaftssystem übernehmen, die vor dem Vorwurf schützen soll, einen »antikapitalistischen Impuls« zu bedienen (Sander 2013, S. 243).

ne systematischen Bezüge zum Marx'schen Werk hergestellt, sondern Kategorien wirtschaftswissenschaftlicher Bildung unkritisch in den didaktischen Ansatz aufgenommen (vgl. Moegling 2012, S. 31f.).

Auch Ansätze einer sozioökonomischen Bildung werden teilweise unter Titeln wie *Politisch-ökonomisches Lernen* (Engartner 2020) oder *Politische Ökonomie* (Haarmann 2020) angeboten. Die Bezeichnung verweist hier auf ein Zusammenbringen der gesellschaftlichen Teilbereiche Politik und Wirtschaft. Zwar verstehen sich sozioökonomiedidaktische Ansätze als multiparadigmatisch (Engartner et al. 2018, S. IX; Hedtke 2014, S. 104–107, 2023b, S. 300–315) und insofern offen für die Berücksichtigung vielfältiger wissenschaftlicher Perspektiven (Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 254), gesellschaftskritische Positionen nehmen aber weder im fachdidaktischen Ansatz selbst eine zentrale Position ein, noch werden sie bevorzugt zur Bearbeitung von Bildungsinhalten konsultiert. Nur vereinzelt finden kritisch-materialistische Ansätze Berücksichtigung in den Debatten der Sozioökonomiedidaktik (Bäuerle 2022; Suhr 2022). Angesichts ihrer Offenheit sieht sich die sozioökonomische Bildung mit dem »Vorwurf der Uferlosigkeit, Beliebigkeit und Unbestimmtheit« konfrontiert (Middelschulte 2023, S. 60). Diese Offenheit ist ein wesentliches Unterscheidungskriterium zu auch als »ökonomistisch« bezeichneten Ansätzen einer wirtschaftswissenschaftlichen Bildung, die sich am wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream der Neoklassik orientieren¹². Einführungswerke der ökonomischen Bildung kommen in paradigmatischen Übersichten folgerichtig ohne eine Nennung der Politischen Ökonomie aus (etwa Arndt 2020).

In jüngerer Vergangenheit ist im Diskursraum kritischer politischer Bildung jedoch eine zarte Rückbesinnung auf polit-ökonomische Fragestellungen zu beobachten. So wird zur Bearbeitung von Arbeits-, Ungleichheits- und Krisenverhältnissen eine Berücksichtigung der Materialität der gesellschaftlichen Verhältnisse (Inkermann 2025, S. 45–47; Behrendt 2013, S. 38f.; Görtler 2016, S. 102) und die Einnahme einer kritischen polit-ökonomischen Perspektive gefordert (Dannemann und Hauke 2024, S. 110; Füchter und Moegling 2013, S. 80). Im Anschluss an die 2021 vom *Forum kritische politische Bildung* ausgerichtete Tagung »Dirty Capitalism: Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung« wurde ein erster Sammelband zum Thema veröffentlicht (Rodrian-Pfennig et al. 2024). Im neuen *Handbuch kritische politische Bildung* (Chehata et al. 2024b) wird die Bedeutung der ökonomischen Dimension von Herrschaftsverhältnissen in didaktischen Reflexionen explizit aufgegriffen (Lösch und Eis 2024; Eis 2024). Erste Aufsätze widmen sich der Bestimmung von Eckpunkten einer kritischen polit-ökonomischen Bildung auf Basis der *KdpÖ* (Lotz und Salomon 2017; Oppenhäuser

12 Sozioökonomische und wirtschaftswissenschaftliche Bildung können als widerstreitende konzeptionelle Pole der Ökonomiedidaktik bestimmt werden (Hedtke 2018b, S. 1). Einen aktuellen Überblick zu diesen und weiteren fachdidaktischen Konzepten ökonomischer Bildung bieten diverse Arbeiten (Arndt 2020, S. 53–127; Hedtke 2023a; Middelschulte 2023; Weber 2023, S. 19–25). Trotz der in vielerlei Hinsicht voneinander abweichenden Prämissen sozioökonomischer und kpöB bestehen hinsichtlich der zentralen Fragestellungen und z.T. auch hinsichtlich Referenzautor:innen Überschneidungen, sodass die Arbeiten aus dem Feld der Sozioökonomiedidaktik wertvolle Bezugspunkte für die Ausarbeitung meines Ansatzes darstellen. Eine konzentrierte Gegenüberstellung der Grundannahmen kritischer polit-ökonomischer und sozioökonomischer Bildung steht aus.

2024a; Suhr et al. 2024; Dannemann und Haucke 2024) oder Möglichkeiten (Lotz 2015) und bestehenden Praxen kapitalismuskritischer Bildungsarbeit (Oppenhäuser 2024c). Auch Akteur:innen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bringen polit-ökonomisch fundierte Positionen ein (Veiglhuber 2018). Einen ausgearbeiteten polit-ökonomisch fundierten staatstheoretischen Ansatz kritischer Politischer Bildung legt Sascha Regier vor (Regier 2023).

1.2.3 Die fehlende didaktische Ausarbeitung kritischer politischer und polit-ökonomischer Bildung

Zusammenfassend ist für die gegenwärtige politikdidaktische Diskussion festzuhalten, dass es sich bei kritischen polit-ökonomischen Ansätzen allenfalls um randständige Erscheinungen handelt. Obwohl für die kritische politische Bildung angenommen wird, dass »die marx'schen Begrifflichkeiten als Werkzeuge einer kritischen Kapitalismusanalyse weiterhin grundlegend [sind]« (Kalmbach und Niggemann 2024, S. 153), fehlt es an Bildungsansätzen, die diese systematisch berücksichtigen und unterrichtspraktisch ausarbeiten.

Auch grundsätzlich kann ein Mangel an kritischen *Konzeptionen*, also umfassenden Ausarbeitungen¹³, kritischer politischer Bildungsansätze konstatiert werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt an bisherigen Arbeiten kritischer politischer Bildner:innen ist, dass unterrichtsmethodische Fragen vernachlässigt werden (Hertelt und May 2016, S. 125,127f.; Hufer 2013, S. 124; Sander 2013, S. 245). Gerade hier – im Spannungsfeld objektiver Emanzipationsbedürftigkeit und subjektivem Desinteresse an Emanzipation – aber seien die größten pädagogischen Handlungsprobleme zu erwarten (Hertelt und May 2016, S. 125, 127f.). Willi Hertelt und Michael May konstatieren, es gebe bisher nur eine »[k]ritische politische Bildung ohne didaktische Konzeption« (Hertelt und May 2016, S. 127). Auch Eis sieht in der fehlenden Ausarbeitung einer »Didaktik der Machtanalyse und Herrschaftskritik« (Eis 2024, S. 220) eine Leerstelle gegenwärtiger politikdidaktischer Theoriebildung. Schließlich verweist Reinhold Hedtke in seinem Überblicksband *Konzepte ökonomischer Bildung* auf das Desiderat einer *kritischen* ökonomischen Bildung (Hedtke 2023a, S. 97) und Armin Bernhard identifiziert die Entwicklung einer explizit materialistischen Didaktik als ein solches der Allgemeinen Pädagogik (Bernhard 2014b, S. 776). Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese doppelte Leerstelle – einer mangelnden systematischen Berücksichtigung der *KdPÖ* und einer ausstehenden konzeptionellen Ausarbeitung kritischer didaktischer Ansätze – zu füllen.

1.3 Forschungsfragen

Um dieser Aufgabenstellung zu entsprechen, muss eine *kpöB* über die bisher »fragmentarisch« (Sander 2013, S. 245) gebliebene Form der jüngeren kritischen politikdidaktischen Theoriebildung hinausgehen und eine *systematische fachdidaktische Konzeption für die*

13 Eine Klärung notwendiger Elemente fachdidaktischer Konzeptionen nehme ich in Kapitel 2 dieser Arbeit vor.

schulische Bildungspraxis entwerfen, die alle Kernfragen einer didaktischen Theorie politischer Bildung beantwortet. Damit kann sie zur Klärung des didaktischen Potenzials einer genuin kritischen Konzeption – hier – *polit-ökonomischer* Bildung beitragen (vgl. Sander 2013, S. 245f.), die den Prinzipien der Machtanalyse und Herrschaftskritik (Eis et al. 2015; Lösch und Eis 2024) Rechnung trägt und Vorschläge zur konkreten Gestaltung entsprechender Bildungsprozesse vorlegt.

Dieser Anspruch lässt sich in der forschungsleitenden Frage der vorliegenden Arbeit zusammenfassen:

Wie lässt sich eine politikdidaktische Konzeption kritischer polit-ökonomischer Bildung im Anschluss an die Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx und auf diese aufbauende polit-ökonomische Ansätze begründen?

Sie lässt sich in die folgenden Teilfragen untergliedern:

1. Auf welchen erkenntnistheoretischen Annahmen basiert eine kritische polit-ökonomische Bildung im Anschluss an die *Kritik der politischen Ökonomie*?
2. Auf welchem Gesellschaftsbegriff kann sie aufbauen?
3. Welches Emanzipationsverständnis folgt aus dem Gesellschaftsbegriff?
4. Welches Bildungsverständnis kann im Anschluss an die *Kritik der politischen Ökonomie* begründet werden?
5. Welche konkreten methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen?
6. Inwiefern verwickelt sich kritische polit-ökonomische Bildung durch ihre institutionelle Verortung in Widersprüche und welche Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Widersprüchen bestehen?

Zur Klärung dieser Fragen lege ich im Anschluss an die oben skizzierte Ergänzungs- und Aktualisierungsbedürftigkeit der *KdpÖ* nicht nur die Untersuchung des Marx'schen Werks, sondern auch ein breites Spektrum polit-ökonomischer Arbeiten zugrunde. Neben den sozialwissenschaftlichen Disziplinen finden sich Bezugspunkte für die Ausarbeitung einer *kpöB* dementsprechend in der Philosophie, der kritischen Bildungstheorie, der Politischen Ökonomie der Bildung, der kritischen Pädagogik sowie der kritischen Psychologie.

Der Entwurf kritischer theoretischer Perspektiven operiert im Spannungsfeld zwischen der Bezugnahme auf vorliegende Ansätze und ihrer Kritik auf der einen sowie der Ausarbeitung eines eigenen Ansatzes auf der anderen Seite (Gamm 1972, S. 16). Dieses Buch legt seinen Fokus auf Letzteres. Es kommt nicht ohne Verortungen im Fachdiskurs, kontextualisierende Bezugnahmen und Abgrenzungen zu anderen insbesondere fachdidaktischen Arbeiten der politischen und (sozio-)ökonomischen Bildung aus, welche aber nicht im Mittelpunkt des Interesses stehen.

1.4 Forschungsanliegen

Die vorliegende Arbeit stellt einen begründeten Vorschlag dar, wie eine *kpöB* im Anschluss an die Marx'sche *KdpÖ* verstanden werden und in schulischen Bildungsverhält-

nissen ihre Anwendung finden kann. Didaktische Konzepte und Konzeptionen haben eine modellierende Funktion (Kulmus et al. 2023, S. 10), sie »wirken handlungsleitend, bestimmen explizit und implizit die Praxis« (Hedtke 2023a, S. 5) von Lehrkräften und Schüler:innen im Unterricht. Ist dies der Fall, wird didaktische Theorie selbst praktisch (Hondrich 1973, S. 16f.; vgl. Pohl 2020, S. 169; May und Pohl 2022, S. 36). Ich verbinde mit der Vorlage des Grundrisses einer kritischen polit-ökonomischen Bildung die Hoffnung, einen Beitrag zur Orientierung von Bildner:innen zu leisten, die auf der Suche nach Anhaltspunkten einer solchen Didaktik sind. Bestenfalls erweist sich die vorliegende Arbeit in diesem Sinne als Anregung, schulische Bildung als Teil einer emanzipatorischen gesamtgesellschaftlichen Praxis zu betreiben.

Auch für ein pragmatisch-eklektisches Vorgehen, also die Verwendung von Aspekten unterschiedlicher didaktischer Ansätze ohne eine notwendige vollständige Übereinstimmung mit den jeweiligen Argumentationen (Arndt 2020, S. 119), das die Vielfalt didaktischer Ansätze für die Erarbeitung von Unterricht und Curricula schätzt (Hedtke 2011b, S. 83), komplettiert der vorliegende konzeptionelle Vorschlag das Spektrum der konsultierbaren Ansätze. Er ist insofern ein Beitrag, die Pluralität der wissenschaftlichen Positionen zu erhöhen (Lösch 2013, S. 175; Salomon 2013, S. 232).

Eine zweite Funktion didaktischer Konzeptionen, die unabhängig von ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung ist, besteht in der Unterstützung von fachlichen Reflektionsprozessen (Terhart 2019, S. 416). In der Geschichte der Politischen Bildung gaben didaktische Konzeptionen entscheidende Anstöße zur Diskussion der demokratie-, bildungs- und wissenschaftstheoretischen Grundsatzfragen der Politikdidaktik (May und Pohl 2022, S. 36). In diesem Sinne verstehe ich die vorliegende Konzeption kpöB als einen Beitrag zur weiteren Belebung der Diskussion um den Stellenwert kritischer polit-ökonomischer und über die Einrichtung des kapitalistischen Gesellschaftssystems hinausweisender Ansätze in der Politischen Bildung. Damit verbunden ist ein Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen von Bildungsprozessen angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen schulischer Bildung (Kulmus et al. 2023, S. 10, 12).

1.5 Aufbau des Buches

Dieses Buch gliedert sich in vier Teile:

In einem *ersten Teil* formuliere ich die *konzeptionellen Rahmenbedingungen* einer fachdidaktischen Ausarbeitung (Kap. 2). Ich mache zunächst meinen normativen Standpunkt transparent und gehe auf das Widerspruchsverhältnis ein, das einer gesellschaftskritischen *didaktischen* Theoriebildung immanent ist (Kap. 2.1). Daraufhin begründe ich die Legitimität eines monoparadigmatischen Ansatzes (Kap. 2.2). Im Anschluss erarbeitete ich Kriterien einer fachdidaktischen Konzeption, die der Struktur der Arbeit zugrunde liegen (Kap. 2.3). Abschließend nehme ich Stellung zu einigen Widersprüchen, die mit der Theorieform der »didaktischen Konzeption« verbunden sind (Kap. 2.4).

Der *zweite Teil* der Arbeit nimmt *erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Bestimmungen* vor. Ich beginne mit einem Überblick über die erkenntnistheoretische Diskussion der Politikdidaktik (Kap. 3.1). An diesen schließe ich die Klärung des erkenntnistheoretischen Standpunktes materialistischer Dialektik an, den ich kpöB zugrunde lege (Kap.

3.2). Daraufhin gebe ich einen Überblick über gesellschaftstheoretische Grundlagen im Anschluss an die *KdpÖ* von Marx (Kap. 4). Zunächst übe ich Kritik an vorliegenden fachdidaktischen Gesellschaftsverständnissen (Kap. 4.1). Daran anschließend arbeite ich kontrastierend das Marx'sche Verständnis der kapitalistischen Produktionsweise als Grundlage eines kritischen polit-ökonomischen Gesellschaftsbegriffes heraus (Kap. 4.2). Darauf aufbauend weite ich das Verständnis der kapitalistischen Gesellschaftsform durch die Berücksichtigung weiterer kapitalistischer Herrschaftspraxen (Kap. 4.3). In diesem Rahmen nehme ich eine Differenzierung der Begriffe von Macht und Herrschaft für die Politische Bildung vor (Kap. 4.4) und entfalte einen kritischen polit-ökonomischen Herrschaftsbegriff (Kap. 4.5). Dieser fasst den Kapitalismus als ein System der Diversität der Herrschaft und Ausbeutung. Aus dieser Entwicklung gewinne ich ein Verständnis der multidimensionalen und intersektionalen Verschränkung von Herrschaftsverhältnissen im Kapitalismus (Kap. 4.6). Die Herrschaftsverhältnisse verändern sich historisch, ihre Form ist u.a. durch gesellschaftliche Kämpfe bedingt (Kap. 4.7). Dieses Gesellschaftsverständnis geht mit einem veränderten, integrativen Klassenbegriff einher (Kap. 4.8). Aufbauend auf der Herrschaftsanalyse formuliere ich anschließend einen Begriff der Emanzipation als Zielperspektive kritischer politischer Bildungsprozesse, der über die Form des *Dirty Capitalism* hinausweist (Kap. 5). Dabei differenziere ich mit dem Individuum, dem sozialen Umfeld, der Gesellschaft und den Mensch-Natur-Verhältnis vier Ebenen, auf denen sich ein dialektischer Emanzipationsprozess vollziehen muss.

Der *dritte Teil* des Buches wendet sich der *bildungstheoretischen* Ausarbeitung *kpöB* zu (Kap. 6). Ich entfalte einleitend einen kritischen Begriff von Bildung, der das widersprüchlichen Verhältnis (politischer) Bildung und Herrschaft erfasst (Kap. 6.1) und begründe, dass Lehrkräfte und Schüler:innen gleichermaßen als Bildungssubjekte verstanden werden müssen, die sich zu einer von gemeinsamen Interessen geleiteten Bildungsgemeinschaft zusammenschließen können (Kap. 6.2). Ich untersuche daraufhin die widerspruchsvollen potenziellen Handlungsspielräume einer solchen Bildungsgemeinschaft (Kap. 6.3). Anschließend schlage ich auf Grundlage einer Kritik des Konzepts der Kompetenzen vor, kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben durch Regulative zu orientieren (Kap. 6.4). Als solche schlage ich eine theoretisch-reflexive, eine praktische und eine affektive Bildungsdimension *kpöB* vor, die in einem dialektischen Bildungsprozess wechselseitig zusammenwirken (Kap. 6.5; Kap. 6.6). Abschließend verorte ich kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse in schulischen und gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsbemühungen.

Den *vierten Teil* der Arbeit bilden Vorschläge der methodisch-didaktischen Umsetzung *kpöB*. Zunächst begründe ich Ausgangspunkte kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse (Kap. 7) und formuliere fachdidaktische Prinzipien, die als Leitlinien der Gestaltung von Bildungsprozessen dienen können (Kap. 8). Im Anschluss plädiere ich für das Praktizieren *kpöB* als Aktionsforschung (Kap. 9.1) und gebe einen Überblick über Methoden, die mir geeignet erscheinen, kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse in ihren unterschiedlichen Dimensionen zu unterstützen (Kap. 9.2). Zum Schluss reflektiere ich die widersprüchlichen Realisierungsbedingungen einer Bildungspraxis im Anschluss an den vorliegenden konzeptionellen Vorschlag, indem ich seine Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität überprüfe (Kap. 10). Ich komme dabei zu dem

Schluss, dass kpöB in Ansätzen innerhalb des bestehenden Bildungssystems umsetzbar ist, dabei jedoch immer auch eine Bewegung der emanzipatorischen Veränderung der Bildungsinstitutionen beinhaltet und auf deren Aufhebung drängt.

Im *Fazit* fasse ich die Ergebnisse der Arbeit zusammen, identifiziere Desiderate der weiteren politikdidaktischen Forschung und nehme eine abschließende Einschätzung kpöB vor (Kap. 11).