

10. Realisierungsbedingungen

In der konzeptionellen Grundlegung dieser Arbeit bin ich auf ausgewählte Widersprüche eingegangen, die mit der Planung von Unterricht einhergehen. Der dort mit Holzkamp kritisierte Anspruch der »schuladministrative[n] Planbarkeit von Lernprozessen mit dem Lehrer als deren Subjekt« (Holzkamp 1995, S. 555) ist im Ansatz kpöB in der Idee der gemeinsamen Planung der Bildungsvorhaben durch die Bildungsgemeinschaft aufgehoben (Kap. 8.1). Dem konzeptionellen Entwurf selbst ist kein Anspruch auf die Kontrolle des Schüler:innenverhaltens eigen, vielmehr zielt er auf die Ermöglichung möglichst unentfremdeter schulischer Tätigkeiten und einer gemeinsamen Emanzipation von Lehrkräften und Schüler:innen (Kap. 6.2). Dennoch bleibt der Unterricht, in dem sich jene emanzipativen Bildungsvorhaben entfalten sollen, Teil des kapitalistischen Bildungssystems. Bildung selbst ist eine Herrschaftsdimension, die auch im Rahmen politischer Bildung wirkt und sich u.a. in administrativen Vorgaben materialisiert (Kap. 4.6.7; Kap. 6.1). Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive muss das die Schule strukturierende Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis zudem als adultistisches Verhältnis kritisiert werden (Kap. 4.5.1).

Dieses abschließende Kapitel nimmt Realisierungschancen des konzeptionellen Entwurfs angesichts dieser institutionellen Rahmenbedingungen in den Blick. Es identifiziert Hindernisse der Umsetzung kpöB und formuliert Vorschläge ihrer Bearbeitung. Dabei sind weder abschließende noch allgemeingültige Aussagen möglich. Die konkreten Realisierungsbedingungen unterscheiden sich von Schule zu Schule, sind abhängig von einer Vielzahl von Faktoren, die neben den jeweiligen Fächerstrukturen auch die involvierten Schüler:innen, Schulleitungen, Kollegien, Eltern und Sorgeberechtigten sowie das Schulkonzept, Schulumfeld und die räumlichen Gegebenheiten umfassen. Sie entziehen sich selbst für eine einzelne Schule zu einem gewissen Grad der Antizipation (vgl. Uekötter 1981, S. 164). Im Folgenden diskutiere ich deshalb zentrale strukturelle Hürden, die mit der Form des Bildungssystems verbunden sind.

Zunächst untersuche ich die inhaltliche Kompatibilität des konzeptionellen Vorschlags mit bestehenden Curricula (Kap. 10.1), bevor ich Widersprüche der Form erörtere (Kap. 10.2). Ich prüfe das Potenzial der Vereinnahmbarkeit des Ansatzes kpöB für regressive Interessen und nehme eine abschließende Einschätzung der Realisierungspotentiale vor (Kap. 10.3).

10.1 Kompatibilität des Inhalts

Der konzeptionelle Vorschlag kpöB setzt selbst keine *konkreten* inhaltlichen Schwerpunkte. Eine abstrakte inhaltliche Einschränkung erfolgt aus didaktischen Erwägungen lediglich hinsichtlich der Ausgangspunkte der Bildungsvorhaben (Kap. 7). Darüber hinaus richten sich die Bildungsvorhaben an den Erkenntnis- und Handlungsinteressen der Bildungsgemeinschaft aus und können durch die Regulative und fachdidaktischen Prinzipien kpöB orientiert werden. In theoretisch-reflexiver Hinsicht etabliert kpöB eine kategoriale Frageperspektive auf gesellschaftliche Probleme. Dabei zielt sie auf die Erkenntnis gesellschaftlicher Praxen und die Komplexität, Verwobenheit und Widersprüchlichkeit von Gesellschaft (Kap. 6.5.1).

Unterschiedliche Schulfächer können einen Beitrag zur Bearbeitung von Aspekten des kapitalistischen Gesellschaftssystems und zu kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen leisten. KpöB darf deshalb nicht auf einzelne Schulfächer beschränkt werden, sondern muss als fächerübergreifender Zusammenhang gedacht werden. In der schulischen Fächerstruktur kann kpöB im »Lernbereich Gesellschaftslehre mit den sozialwissenschaftlichen Fächern sowie Geschichte und Geografie« verortet werden (Hedtkke 2023b, S. 243). Je nach Bundesland, Schulform und Klassenstufe existieren Schulfächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre mit vielfältigen Zuschnitten und Namen.¹ Überlegungen zur Kompatibilität bestehender Lehrpläne mit dem vorliegenden Ansatz können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen: *Erstens* die in den Lehrplänen formulierten Bildungsziele, *zweitens* die angestrebten Kompetenzen, *drittens* die inhaltliche Struktur und *viertens* die Inhaltsfelder (vgl. Weber 2019b, S. 45). Auf Grundlage der Curriculumanalyse Birgit Webers (2023) zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I, welche die sozialwissenschaftlichen Fächergruppen des deutschen Schulsystems untersucht², gehe ich davon aus, dass die Möglichkeit einer Umsetzung kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben innerhalb dieser Fächerstrukturen grundsätzlich möglich ist, wenngleich in unterschiedlichem Maße.

Die *Bildungsziele* der Schulfächer sind meist sehr vage gehalten und knüpfen an Aufklärungsideale wie Mündigkeit und Selbstbestimmung oder Demokratie an, die in einem kritischen Verständnis innerhalb des Kapitalismus ihrer Realisierung harren und insofern durch die Regulative kpöB konsequent ausformuliert werden.

Hinsichtlich der zu erwerbenden *Kompetenzen* ist die Anschlussfähigkeit kpöB an die Curricula ambivalent zu beurteilen. Es werden hier *zum einen* das Entwickeln von Problemlösefähigkeiten oder ein Denken in Zusammenhängen als fachspezifische Kompetenzen genannt (Weber 2023, S. 167–169), die mit der Zielsetzung des vorliegenden An-

1 Für eine Übersicht der politisch bildenden Unterrichtsfächer in Deutschland, gegliedert nach Bundesländern und Schulformen, siehe Engartner (2021, S. 52). Für einen Überblick über sozialwissenschaftliche Fächer nach Schulformen und Berücksichtigung in den Stundentafeln in der Sekundarstufe I siehe Weber (2023, S. 165–166).

2 Weber bezieht die Fächergruppen der Gesellschaftslehre, Politik/Sozialkunde, Politik-Wirtschaft, Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft-Technik und Wirtschaft in ihre Untersuchung ein (Weber 2023, S. 27–55).

satzes übereinstimmen. *Zum anderen* stehen Ziele, wie die Befähigung zum »unternehmerischen Tun«, im Widerspruch zu den Regulativen kpöB.

Die integrative *inhaltliche Struktur* der Integrationsfächer entspricht dem integrativen sozialwissenschaftlichen Ansatz kpöB grundsätzlich, wenngleich sie unterschiedlich konsequent ausgestaltet wird. Integrationsfächer, die mehrere fachwissenschaftliche Ankerfächer aufweisen (z.B. Politik-Wirtschaft, Wirtschaft und Sozialwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften) stellen den Regelfall im Fächerspektrum dar (Weber 2019b, S. 45).

Die *Inhaltsfelder* der sozialwissenschaftlichen Fächer weisen einige thematische Anknüpfungspunkte für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben auf, etwa hinsichtlich der Themenfelder Arbeit, Beruf und Unternehmen, die z.B. auch prominent »Konflikte in der Arbeitswelt« berücksichtigen (Weber 2023, S. 101). Gleichzeitig sehen die Lehrpläne häufig die Einnahme von Unternehmensperspektiven unter Vernachlässigung jener der Lohnabhängigen vor (Hippe et al. 2020, S. 64; Weber 2023, S. 101). Eine herrschaftskritische Perspektive ist den bestehenden Curricula nicht eingeschrieben. Systemtranszendierende Fragestellungen, die von Widersprüchen des Kapitalismus ausgehen, etwa von Kapitalismus und Demokratie, fehlen (Hippe et al. 2020, S. 65; Hedtke 2016). Die potentiell selbstbewusste Gestaltung der gesellschaftlichen Re-/Produktion bleibt unthematisiert (Eis 2021, S. 101) und auch die für den vorliegenden Ansatz zentralen Perspektiven sozialer Bewegungen werden nicht berücksichtigt (Hippe et al. 2020, S. 70). Unberücksichtigt bleiben zudem meist für eine kpöB relevante »Aspekte wie die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die Segregation des Arbeitsmarktes anhand intersektionaler Differenzkategorien, Arbeitsformen jenseits der Erwerbsarbeit und damit Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die die Arbeitswelt prägen« (Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 248).³

Ich gehe dennoch davon aus, dass diese marginalisierten Perspektiven und Fragestellungen innerhalb der relativen Autonomie der Bildungsgemeinschaft im Unterricht berücksichtigt werden können. Die Offenheit der Lehrpläne, die meist inhaltliche Spielräume vorsehen, in Verbund mit einer kreativen »Interpretationsfähigkeit der Lehrkräfte« (Weber 2019a, S. 52) und der Schüler:innen eröffnen gerade in der Sekundarstufe I – angesichts des dortigen Fehlens zentraler Prüfungen in den sozialwissenschaftlichen Fächern – erhebliche Gestaltungsspielräume (Weber 2019b, S. 54). Nichtsdestotrotz erlauben die schulischen Rahmenbedingungen, gerade mit Blick auf die Vorbereitung von Abschlussprüfungen, nur eine eingeschränkte Umsetzung des hier vorgeschlagenen radikalen Ausgehens von den Interessen und Bedürfnissen der Bildungsgemeinschaft, die in einem grundsätzlichen Widerspruch zur curricularen Vorgabe von Unterrichtsinhalten steht.

Eine Option, um weitere Spielräume für kritische inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu öffnen, ist das Angebot von entsprechenden AGs oder Schulprojekten (etwa zu

3 Stattdessen kann von einer zunehmenden Etablierung ökonomischer Bildung ausgegangen werden. Diese zeigt sich sowohl in der Zunahme von als »wirtschaftlich« eingestuft Themen in den Lehrplänen sozialwissenschaftlicher Fächer als auch in der Einführung entsprechender Schulfächer oder der Fülle an Kooperationen von Schulen und Unternehmen (Hedtke 2023a, S. 5).

den Themen sozial-ökologischer Transformation oder Antifaschismus) oder die Etablierung kritischer Rahmensetzungen für außerscurriculare Aktivitäten (etwa für die Berufsorientierung und Praktika).

10.2 Kompatibilität der Form

Im Folgenden gehe ich auf vier strukturelle Hürden kpöB ein, die aus der *Form* der Institution Schule resultieren. Zu diesen Widersprüchen zähle ich die Leistungsbewertung (Kap. 10.2.1), die schulische Zeitstruktur (Kap. 10.2.2), die theoretisch-reflexive Beschränkung von Lernprozessen (Kap. 10.2.3) sowie die räumliche Beschränkung des Lernortes Schule (Kap. 10.2.4).

10.2.1 Leistungsbewertung

KpöB widerspricht der konventionellen Bewertung und Benotung von Lernfortschritten. Sie setzt Leistungsforderungen an die Individuen ins Verhältnis zu den Verwertungsinteressen des Kapitals und den globalen Existenzbedingungen nationaler Wettbewerbsstaaten (Kap. 4.6.2). KpöB strebt die Aufhebung der gesellschaftlichen Selektionsfunktion der Schule und der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen durch Bildung (Kap. 4.6.7) an. Prüfungs- und Notengebungszwang bilden eine fruchtlose Einheit mit einem belehrenden Unterrichtsstil (Moegling 2010, S. 368) im Rahmen einer wesentlich entfremdeten Lern- und Lehrarbeit. Das Erfordernis, Leistungen der Schüler:innen zu beurteilen, prägt die Struktur der Schule und die Verhältnisse der dort Tätigen – Aufsicht, Kontrolle und externe Verhaltensregulation sind in ihm angelegt (Gamm 1970, S. 180). Sie bedarf der Setzung der Lerninhalte von außen. Prüfungen stehen in einem grundsätzlichen Widerspruchsverhältnis zu den Bildungsabsichten. Sollen Schüler:innen in den Stand versetzt werden, Prüfungssituationen zu meistern, so muss auch der Unterricht darauf ausgelegt werden, Aufgabenformate und Prüfungssituationen zu trainieren (Gamm 1970, S. 185).

Eine Unterrichtspraxis im Anschluss an den vorliegenden Ansatz, die wesentlich in gemeinsamen Prozessen der Aktionsforschung besteht, stellt eine (standardisierte) Überprüfung des Bildungserfolgs durch Lehrkräfte aus vielen Gründen in Frage: Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse sind *erstens* nicht valide operationalisierbar⁴ und *zweitens* nicht standardisierbar (Rihm 2006b, S. 318). In unterschiedlichen Projekten werden *drittens* ganz verschiedene Gegenstände be- und erarbeitet, dabei wird sehr verschiedenes Wissen erworben, das nicht a priori fixierbar ist. *Viertens* geht die Zielsetzung und Evaluation von Bildungsvorhaben von den Bildungssubjekten selbst aus (Kap. 9.1). Nur sie können beurteilen, inwiefern sie Entwicklungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB durchlaufen und ihre Handlungs- und Erkenntnisziele erreicht haben (vgl. Rihm 2006b, S. 813). Nicht der durch ein Prüfungspapier ausgewiesene Lern->Erfolg

4 Veit Straßner stellt auch hinsichtlich der dominanten Zielsetzungen politischer Bildung ein Problem der Überprüfbarkeit im schulischen Kontext fest (Giesecke 1976b, S. 122; Straßner 2020a, S. 278).

ist hier entscheidend, sondern der von den Bildungssubjekten wahrgenommene Erkenntnisfortschritt, ihr Ausbilden reflexiver Affekte und transzendierender Bedürfnisse sowie der Beitrag ihres Handelns zu Emanzipationsprozessen.

Die Leistungsbewertung gefährdet zudem die Konstitution von Lehrkraft und Schüler:innen als Bildungsgemeinschaft – sie perpetuiert ihr adultistisches Verhältnis. Dabei macht sie die Rolle der Lehrkraft als einer gleichberechtigt für gesellschaftliche Transformation streitenden Partner:in unglaublich. Auch in affektiver Hinsicht muss die Notengebung problematisiert werden. Der Erhalt schlechter Zensuren ist dazu geeignet, Enttäuschungen und Frustrationen bei den Bewerteten zu erzeugen, die eine Zusammenarbeit gefährden (Kap. 2.4). Da negative Affekte entscheidende Bildungshindernisse darstellen, gilt es in der Schule eine möglichst angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Ein hierarchisches Verhältnis steht zudem der voraussetzungsvollen Ermöglichung spezifisch affektiver Bildungsprozesse entgegen. Diese bedürfen eines Schutzraumes, der eine emotionale Offenheit erst ermöglicht und auch die Möglichkeit zur Thematisierung und Reflexion problematischer internalisierter gesellschaftlicher Affekte schafft. Die Erwartung einer Bewertung ist geeignet, eine solche Offenheit zu verhindern.

Schließlich unterläuft eine von Bewertung gekennzeichnete Beziehung tendenziell auch die Legitimität der Praxisorientierung. Sie pervertiert die Idee einer möglichst freien Entscheidung zum Handeln der Schüler:innen, denen ein von der Lehrkraft erwünschtes Verhalten nahegelegt wird – ganz unabhängig davon, dass das Handeln offiziell immer von einer Bewertung ausgenommen sein sollte.

Schüler:innen kritisieren am System der schulischen notenbasierten Leistungsbewertung u.a., dass ein selektives Leistungsverständnis viele ihrer persönlichen Stärken nicht erhebt, Noten lediglich Indikatoren für das Lernausmaß unmittelbar im Voraus von Tests sowie das tagesaktuelle Leistungsvermögen sind und Noten das Verhältnis zu Lehrer:innen und Eltern belasten können. Sie sprechen sich für Lerntagebücher, Portfolios, Selbsteinschätzungen und Feedbackgespräche als alternative Formen der Rückmeldung anstelle von Noten aus (Buhl et al. 2020, S. 14). Für kritische polit-ökonomische Bildner:innen ist hier also ein institutioneller Veränderungsbedarf angezeigt. Gemeinsam mit Schüler:innen sollten sie sich für die Aufhebung von Leistungsanspruch und -beurteilung des kapitalistischen Schulsystems einsetzen.

Alternative Leistungsbewertungen zur Abschwächung des Notendrucks

Bei aller Kritik bleibt die Frage nach der Benotung von alltäglicher Relevanz für die Lehrpraxis. Leistungsüberprüfungen strukturieren den Arbeitsalltag von Lehrer:innen und Schüler:innen wesentlich mit. Dieser Zwang ist zumindest implizit in Planungsprozessen von Unterricht immer anwesend. Eine didaktische Konzeption muss also Möglichkeiten ihrer Umsetzung im vorherrschenden System der Bewertung und Notengebung aufzeigen.

Weder die partizipative Einbindung von Schüler:innen in die Leistungsbeurteilung noch die Beschränkung von Beurteilungen auf begrenzte und als solche gekennzeichneten Phasen (Ruberg et al. 2022) oder durch Schüler:innen selbst gewählte Zeitpunkte (Bohl 2019, S. 424f.) stellen einen adäquaten Umgang mit dem Problem der Leistungsbeurteilung dar. Sie laufen Gefahr, sich in eine neue Kultur neoliberaler Selbststeuerung in der Schule einzufügen (Kap. 6.3.1). Demgegenüber werden mit den Prüfungsformen

des *Protokolls* (Frech 2020b) und des *Portfolios* (Straßner 2020b) in der politikdidaktischen Diskussion zwei Prüfungsformen vorgeschlagen, die geeignet sind, zumindest negative Teilaspekte der Leistungsbewertung durch Tests und Klausuren zu unterlaufen. Gerade im Falle des *Portfolios*, das durch eine zielgerichtete Sammlung eigener Arbeiten den eigenen Lernprozess dokumentiert (Bohl 2019, S. 423f.), kann der Fokus auf die Dokumentation und Reflexion des eigenen Bildungsprozesses sowie die Generierung neuer Bildungsvorhaben gelegt werden (Rihm 2004, S. 29; Straßner 2020b, S. 309f.), sodass eine Bewertung hier in großen Teilen unabhängig von einer Standardisierung erfolgt. Das Portfolio kann zudem in Gruppenarbeit erstellt werden, sodass der individuelle Konkurrenz- und Leistungsdruck reduziert wird. Weitere denkbare Prüfungsformen sind schriftliche oder mündliche Reflexionen über den eigenen Bildungsprozess unter Berücksichtigung von Effekten auf der individuellen affektiven und reflexiven sowie der gesellschaftlichen Dimension.

Kritische Lehrkräfte sollten ihre administrativen Zwänge im Schulalltag offensiv thematisieren und als Gegenstand eigener Bildungsvorhaben einbringen. Leistungsbewertungen und ihre strukturellen Hintergründe können erschlossen, problematisiert und der Umgang damit in der Bildungsgemeinschaft verhandelt werden. In dieser Form wird die schulische Bildung selbst zum Gegenstand einer notwendig widersprüchlichen herrschaftskritischen Strategieentwicklung (Anhang 2).

10.2.2 Schulische Zeitstruktur

Angesichts der Tendenz zur Verkürzung der Schulzeit, die sich in der (teils zurückgenommenen) Einführung eines Abiturs im zwölften statt im dreizehnten Schuljahr niederschlägt, sieht sich eine schüler:innenzentrierte Bildung im Allgemeinen (vgl. Hedtke 2011a, S. 186) und eine kpöB, die nicht unmittelbar auf die Bewältigung der Abschlussprüfung zielt, im Speziellen mit schrumpfenden zeitlichen Freiräumen konfrontiert. Das 5. *Ranking Politische Bildung* (Gökbudak et al. 2022) zeigt den durchgehend niedrigen Stellenwert der politischen Bildung im Bundesländervergleich. Das Ranking erhebt eine sehr niedrige Zahl der obligatorischen Fachunterrichtsstunden der Fächer der politischen Bildung in den Sekundarstufen I und II. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass das Leitfach der politischen Bildung im Verlauf der Sekundarstufen I und II zudem in keinem Bundesland durchgehen verpflichtend ist (Gökbudak et al. 2022, S. 2). Damit sind zwei wesentliche Widersprüche für kpöB benannt: *Erstens* sind kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse zeitintensiv. *Zweitens* profitieren sie von einer Kontinuität, die das Ausbilden eines Selbstverständnisses als kritische:r Forscher:in in eigener Sache und Akteur:in der Durchsetzung eigener erkannter Interessen erlaubt.

Auf den Missstand der defizitären Berücksichtigung der politischen Bildung in den Stundentafeln trägt die Forderung nach einem Hauptfach Gesellschaftswissenschaften/ Politische Bildung Rechnung (Eis 2020, 2021), das u.a. auf eine Erhöhung der verfügbaren Zeiten für Bildungsprozesse zielt. An diese Forderung können Bildungsgemeinschaften in ihren etwaigen Bemühungen um bildungspolitische Reformen anknüpfen. Unmittelbare Spielräume im gegenwärtigen Schulalltag bieten zudem u.a. die Einrichtung von Wahlpflichtkursen zu schulischen Aktionsforschungen und von außercurricularen AGs, Angeboten in Projektwochen und Projekt-Kooperationen mit außerschuli-

schen Bildungsträgern (Blasche und Wohnig 2024, S. 282). Auch Klassenleitungsstunden können sich Prinzipien kpöB für die Bearbeitung der schulischen Lern- und Lehrarbeitsbedingungen zu eigen machen.

10.2.3 Theoretisch-reflexive Beschränkung von Lernprozessen

Ein zentrales Merkmal kpöB ist die Praxisorientierung, die sich sowohl im gleichnamigen fachdidaktischen Prinzip als auch in der Konzeptualisierung der Bildungsvorhaben als Aktionsforschungen ausdrückt, die der Durchsetzung von Veränderungsansprüchen dienen. Entsprechende Ansprüche können von administrativer Seite angesichts eines tendenziell theoretisch-reflexiv beschränkten Lernverständnisses auf Widerstand stoßen. Jedoch sind auch hier keine pauschalisierenden Aussagen möglich. Schulbehörden und Schulleitungen pflegen einen unterschiedlichen Umgang mit politischem Engagement, das sich aus dem Unterricht ergibt (Nonnenmacher 2010, S. 467). Eine Stärkung der Legitimität und einen entsprechenden Schutz vor Vorwürfen des Aktionismus oder der Indoktrination gegenüber der involvierten Lehrkraft sind zu erwarten, wenn das Handeln kollektiv, in Zusammenarbeit mit weiteren Klassen und Lehrkräften und mit externen Kooperationspartner:innen erfolgt. Solche Kooperationen ziehen allerdings neue Widersprüche nach sich, etwa wenn eine Kooperation mit einer Landeszentrale für politische Bildung die Teilnehmenden zum Entschärfen ihrer Themenwahl veranlasst (Nonnenmacher 2011, S. 94).

Der Aufbau bzw. die konstruktive Veränderung Re-/produktiver schulischer Praxen etwa im Rahmen von Schulcafés, Werkstätten usw. stellt darüber hinaus einen weiteren und weniger konfliktiven Zugang zur Realisierung praktischer Anteile in polit-ökonomischen Bildungsvorhaben dar.

10.2.4 Räumliche Beschränkung

Kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben können in der Schule umgesetzt werden, erfordern je nach Erkenntnis- und Veränderungsinteresse aber das Verlassen des Schulgeländes. Interventionen in den öffentlichen Raum, aber auch Methoden wie Exkursionen, Krisenexperimente oder Camps sind nicht im Schulalltag umsetzbar. Sie gehen mit einem erhöhten administrativen Aufwand einher, wenn sie *innerhalb* der regulären Schulzeit erfolgen sollen. Für ohnehin belastete Schüler:innen und Lehrkräfte stellt ihre Realisierung außerhalb des Unterrichts eine zusätzliche zeitliche Belastung dar. Eine mögliche Realisierungschance ist die asynchrone und von Kleingruppen autonom organisierte Umsetzung von Handlungen *außerhalb* des Unterrichts, die von den Beteiligten dokumentiert und der Bildungsgemeinschaft zugänglich gemacht werden.

Darüber hinaus können Kooperationen mit außerschulischen Projektpartner:innen zeitliche und räumliche Freiräume schaffen, die sich insbesondere positiv auf die Entwicklung eines emanzipatorischen Engagements junger Menschen auswirken. Frank Nonnenmacher regt deshalb eine Institutionalisierung von Kooperationen der Schule mit Partner:innen der außerschulischen Jugendbildung, Jugend-Verbänden und gesellschaftlichen Initiativen an (Nonnenmacher 2011, S. 97). Dieter Baacke verweist auf die Kooperationsmöglichkeiten mit Akteur:innen der freien Jugendarbeit und der Volks-

hochschulen (Baacke 1971, S. 68, 84). Ein Beispiel einer solchen gelingenden Kooperation zeigt das Modellprojekt »Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung«, das außerschulische Jugendbildung und Schulklassen mit dem Ziel zusammenbrachte, reales politisches Handeln junger Menschen zu fördern. Zu einer im schulischen Unterricht gewählten und theoretisch-reflexiv bearbeiteten Problemstellung wurden am außerschulischen Lernort Möglichkeiten der praktischen gesellschaftlichen Einflussnahme erarbeitet, in der Schule umgesetzt und in einem abschließenden Reflexionsseminar weiterentwickelt bzw. ausgewertet (Blasche 2021; Mack und Wohnig 2019).

10.3 Abschließende Einschätzung

Zur Ermöglichung kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben in der Schule gerät neben der Nutzung der existenten, aber eingeschränkten Gestaltungsspielräume der Schulfächer vor allem die in den vorangegangenen Reflexionen mehrfach aufgeworfene Auslagerung von Bildungsvorhaben in AGs und außerschulische Kooperationsprojekte in den Blick. Die hier besprochenen Probleme ihrer Umsetzung markieren für kpöB gleichzeitig die Veränderungsbedürftigkeit der Schulrealität. Sie verweisen auf die Kämpfe um ihre Transformation, die expliziter Teil einer selbstreflexiven kpöB sind (Kap. 6.3). Insofern identifiziert die abschließende Reflexion über die Kompatibilität kpöB mit der bestehenden Einrichtung von Schule und Unterricht auch mögliche Ansatzpunkte emanzipatorischer Kämpfe auf dem Feld der Schule und der Bildungspolitik: Die Bildungsgemeinschaft kann sich für eine veränderte Ausgestaltung der sozialwissenschaftlichen Schulfächer engagieren, für die Ausweitung praktischer Anteile des Unterrichts streiten, eine veränderte Form der Dokumentation und Evaluation von Bildungsprozessen einfordern, für die Einführung eines im Stundenplan aufgewerteten Hauptfachs Gesellschaftskunde/Politische Bildung kämpfen und sich für zeitliche Freiräume durch die Reduktion des Arbeitsaufwandes für Lehrkräfte und Schüler:innen einsetzen. Die emanzipatorische Gestaltung des Unterrichts innerhalb der schulischen Zwangsvorgaben bleibt notwendigerweise eine »[g]emeinsame Arbeit an gesellschaftlichen Widersprüchen« (Lotz 2013), die eine Aushandlung von Umgangsweisen mit den administrativen Zwängen beinhaltet und den Widerspruch von Bildungsanspruch und dessen struktureller Einschränkung prozessiert.