

6. Bildungsbegriff

Es kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Institution der Schule ein geeigneter Ort der Förderung von Emanzipationsprozessen ist (Schmiederer 1966, S. 386). Schule ist als Teil des Bildungssystems selbst wesentlich eine Dimension von Herrschaft (Kap. 4.6.7). Es gilt deshalb einer »theoretisch übereilte[n] und praktisch affirmative[n] Versöhnung« (Dammer 1999, S. 193) emanzipatorischer Bildungsansätze mit der bestehenden Form der Bildung vorzubeugen. Die in diesem Kapitel vorgenommene Klärung des Bildungsbegriffes muss dementsprechend zunächst die Bedingungen darstellen, unter denen sich die Bildungsprozesse vollziehen, und damit die Widerstände, die sich ihnen entgegenstellen, offenlegen (Hammermeister 2013, S. 103).

Einleitend argumentiere ich, dass der Bildungsbegriff kpöB den Doppelcharakter von Bildung fassen muss, zugleich Herrschaftsinstrument und Instrument der Befreiung zu sein (Kap. 6.1). Diesen Bedingungen nähere ich mich von den Bildungssubjekten aus an. Als solche verstehe ich sowohl Schüler:innen, als auch Lehrkräfte. Beide Gruppen sind in entfremdeten Arbeitsverhältnissen verortet, unter denen sie leiden (Kap. 6.2). In der strukturellen Ähnlichkeit ihrer Arbeitsverhältnisse identifiziere ich ein Potential ihres Zusammenschlusses zu einer Bildungsgemeinschaft, die sich um die Aufhebung jener entfremdeten Verhältnisse bemüht. Diese Bemühungen können in unterschiedlichen Handlungsräumen ansetzen (Kap. 6.3).

Im Anschluss begründe ich, dass kpöB ihre Ziele nicht als Kompetenzen formulieren kann, sondern ihre Praxis auf orientierende Regulative stützen muss (Kap. 6.4). Ich bestimme drei Bildungsdimensionen kpöB (Kap. 6.5) und kläre daraufhin ihr wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis (Kap. 6.6). Ich begründe, dass die Regulative in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen transparent gemacht werden sollten (Kap. 6.7) und verorte abschließend schulische Bildungsbemühungen im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Emanzipationsprozesse (Kap. 6.8).

6.1 Der Doppelcharakter von Bildung

Ein kritischer Bildungsbegriff fasst als dialektischer Begriff den »*Doppelcharakter*« (Bernhard 2018a, S. 135, Hervorh. i. O.) von Bildung. Dieser begreift das kapitalistische Bil-

dungssystem *einerseits* als funktional für die Kapitalverwertung (Kap. 4.6.7). *Andererseits* beinhaltet er den Prozess einer »radikalen Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse« (Gamm 2012a, S. 70, Hervorh. i. O.). Schulische Bildung ist in diesem Widerspruch verortet – sie kann *gleichzeitig* als Instrument der Stabilisierung der Herrschaftsordnung und des Abbaus von Herrschaft auftreten (Roloff 1972, S. 23). Weder lassen sich schulische Lernprozesse vollkommen gegen emanzipatorische Bildungsprozesse abschirmen (Schmiederer 1971, S. 18; Koneffke 1971; Mollenhauer 1972, S. 13), noch sind unter institutionellen Bedingungen Bildungsprozesse möglich, die jedem Moment der Fremdbestimmung entbehren (Müller 2023, S. 66).¹

6.1.1 Herrschaft durch politische Bildung

Diese Ambivalenz, gleichzeitig »Herrschaftsinstrument und Herrschaftskritik« (Lenk 1971) zu sein, gilt in gleichem Maße für die (kritische) politische Bildung. Die in Kapitel 4.6.7 allgemein als Herrschaftsdimension »Bildung« skizzierten herrschaftlichen Praxisformen lassen sich in einigen Aspekten exemplarisch für die politische Bildung konkretisieren: Die Verallgemeinerung herrschender Partikularinteressen drückt sich hier u.a. in der Ausarbeitung und curricularen Durchsetzung von Bildungsansätzen wie der Entrepreneurship Education und der Berufsorientierung (Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 254) oder Versuchen der Etablierung einer finanziellen Bildung im Interesse der Finanzindustrie aus (Hedtke 2023b, S. 166; Höhne 2024). Sie zeichnen ein harmonisierendes Bild von Wirtschaft und Gesellschaft und dienen der ideologischen Absicherung politischer Umverteilungsprozesse. Politische Bildung wird ferner politisch instrumentalisiert zur Verhütung unerwünschten zukünftigen Verhaltens und Handelns (Bürgin 2021; Widmaier 2022) zum Ausbilden von Fähigkeiten einer flexiblen Verhaltensanpassung und zur individuellen Einpassung in den aktivierenden Wohlfahrtsstaat und seine ideologischen Anrufungen (Pelzel und Wohnig 2024, S. 8f.). Diese Politisierung der Funktion politischer Bildung geht mit einer Entpolitisierung ihrer Inhalte einher (Eis 2019; Hedtke 2019b; Pelzel und Wohnig 2024, S. 10).

Die Institutionalisierung politischer Bildung in Form eines Schulfaches ist bereits auf einer grundsätzlichen Ebene Indikator eines staatlichen Bemühens um einen ideologischen Gemeinsinn in einer Gesellschaft, in der die Menschen durch die Form ihrer gesellschaftlichen Reproduktion vereinzelt und in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gesetzt werden (Christian 1980, S. 28). Politische Bildung ist hier nicht zuletzt an der Produktion stabilisierender Gefühlsnormen beteiligt (Metje 2023, S. 174). Politische und ökonomische Bildungsansätze reproduzieren außerdem undemokratische Verhältnisse, indem sie gesellschaftliche Bereiche von Fragen der selbstbestimmten Gestaltung ausschließen. Dies geschieht etwa durch die Einnahme explizit »ökonomischer« Perspektiven auf Gesellschaft (z.B. bei Retzmann 2011, S. 19), durch die Reproduktion von Vorstellungen gesellschaftlich voneinander separierter Teilbereiche, die einer Eigenlogik gehorchen (z.B. bei Haarmann 2022, S. 501), oder durch Versuche der didaktischen »Stärkung

1 Bereits Mollenhauer problematisiert deshalb die »dichotomische[] Unterscheidung von »systemstabilisierenden« und »systemsprengenden« Handlungen« im pädagogischen Feld, die der Komplexität der Lernverhältnisse nicht genügt (Mollenhauer 1972, S. 13).

der Legitimität des demokratischen Systems« (Weißeno et al. 2010, S. 39), ungeachtet der diesem System zugrundeliegenden Ausschlüsse (Regier 2023, S. 145). Die ungleiche Institutionalisierung politischen Unterrichts an den unterschiedlichen Schulformen des deutschen Bildungssystems verschärft die Ungleichheit der politischen Teilhabe von Bevölkerungsgruppen weiter (Abendschön 2024; Achour und Wagner 2019; Bade 2024; Bittlingmayer et al. 2012).

6.1.2 Bildung als allgemeiner Begriff menschlicher Entwicklung

Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive ist es angesichts dieser herrschaftssichernden Funktionen politischer Bildung notwendig, begrifflich klar zu unterscheiden zwischen der kapitalistischen Zurichtung von Bildung zu herrschaftlich gelenkten Lernprozessen in *Bildungsinstitutionen* und ihrer bestimmten Negation in kritischen *Bildungsprozessen*, die als umfassende Emanzipationsprozesse *über die Form der Schule hinausgehen*. Die Beschränkung von Bildung auf Institutionen des Lernens ist bereits Ausdruck einer instrumentellen Verklärung des Bildungsbegriffes. Die ihr eigene Trennung pädagogischer von gesamtgesellschaftlichen Fragestellungen muss zugunsten der Berücksichtigung ihres Zusammenhanges aufgehoben werden (Giesecke 1965, S. 176).

Ein materialistisch-dialektischer Bildungsbegriff fasst Bildung als Entfaltung von Menschlichkeit auf Grundlage gesellschaftlicher Selbstbestimmung (Gamm 1972, S. 30) – er fällt also mit einem gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozess (Kap. 5) zusammen. Marx spricht in diesem Sinne davon, dass die Menschen ihre »Umstände menschlich bilden« müssen (MEW 2, S. 138). Mit Marx kann »Bildung als Verwirklichung menschlichen Gemeinwesens« (May 2016, S. 188) in »einer höheren Gesellschaftsform [...], deren Grundprinzip die volle und freie Entwicklung jedes Individuums ist« (MEW 23, S. 618), verstanden werden. Die »allseitige[] Bildung aller Menschen« und die Bildung »ihres solidarischen gesellschaftlichen Zusammenlebens« fallen hier zusammen (Schmied-Kowarzik 2019, S. 28). Ich unterscheide deshalb im Folgenden das schulische *Lernen* im kapitalistischen Bildungssystem von den von kpöB intendierten *Bildungsprozessen*.

Die Bezeichnung des vorliegenden Bildungsansatzes als kritische polit-ökonomische *Bildung* trägt diesen Doppelcharakter in sich: *Einerseits* zielt sie auf gesellschaftliche Bildungsprozesse als Emanzipationsprozesse. *Andererseits* versucht sie diese innerhalb des kapitalistischen Bildungssystems zu ermöglichen, das wesentlich auf einem systemkonformen Lernen basiert.

6.2 Die Subjekte der Bildung

Ich verstehe Bildung als einen umfassenden dialektischen Emanzipationsprozess, der die zusammenhängenden Ebenen des Individuums, des sozialen Umfeldes, der nicht-menschlichen Natur und der Gesellschaft umfasst. Mit Blick auf die in der Schule zu ermöglichenden Bildungsprozesse stehen nun die *Subjekte* im Mittelpunkt des Interesses, die in ihrem sozialen Umfeld, und unter Bezugnahme auf die nicht-menschliche Natur, in eine tätige Auseinandersetzung mit sich selbst, ihren Mitmenschen und der Gesell-

schaft treten. Bildungssubjekte kpöB sind Schüler:innen und Lehrkräften als *arbeitende* Subjekte. Ihre Beziehungen sind durch das generationale Herrschaftsverhältnis (Kap. 4.5.1) strukturiert, das dem pädagogischen Verhältnis immanent ist (Liebel und Meade 2023, S. 76; Kenner und Neuhof 2024, S. 8). Zur Untersuchung der Bedingungen der Subjektkonstitution von Schüler:innen und Lehrer:innen rekonstruiere ich im Folgenden die schulische Lern- und Lehrarbeit mithilfe des Marx'schen Entfremdungs-Konzeptes als entfremdete Arbeiten.

6.2.1 Entfremdete Arbeit nach Marx

Marx entfaltet seinen Entfremdungsbegriff in den *Ökonomisch-philosophischen Manuskripten* (MEW 40, S. 510–522). Das Konzept der Entfremdung stützt sich bereits auf ein kritisches polit-ökonomisches Kategoriensystem (MEW 40, S. 510), es beschreibt also die Form, die menschliche Tätigkeiten innerhalb der kapitalistischen Form *Arbeit* annehmen. Marx unterscheidet vier Dimensionen der »*entfremdeten Arbeit*« (MEW, 40, S. 515, Hervorh. i. O.), die ich in Kürze zusammenfasse:

Erstens sind die Arbeitenden im Kapitalismus von dem *Produkt* ihrer Arbeit entfremdet, es tritt ihnen als »ein *fremdes Wesen*« (MEW 40, S. 511, Hervorh. i. O.) entgegen, da es den Eigentümer:innen des Unternehmens gehört, für das sie arbeiten. *Zweitens* ist die »*produzierende[] Tätigkeit*« von Arbeitenden entfremdet, über deren konkreten Inhalt und Form andere Menschen entscheiden. Die Tätigkeit nimmt gegenüber dem Individuum eine Form der leidvollen »*Zwangsarbeit*« an (MEW 40, S. 514, Hervorh. i. O.). Die »*Selbstentfremdung*« (MEW 40, S. 515, Hervorh. i. O.) in der Tätigkeit umfasst die Entfremdung der Arbeitenden von sich selbst, von ihrer »innre[n] Welt« (MEW 40, S. 512), d.h. von ihren Bedürfnissen als Individuen. *Drittens* ist der Mensch von seinem *Gattungswesen* entfremdet, also von der »freie[n] bewusste[n] Tätigkeit« als menschliche Gattung in Auseinandersetzung mit der nicht-menschlichen Natur (MEW 40, S. 516). Die menschlichen entfremdeten Arbeiten ordnen sich dem abstrakten Selbstzweck der Kapitalverwertung unter und beruhen nicht auf der bewussten Zwecksetzung durch die frei assoziierten Individuen. *Viertens* entfremdet sich der Mensch durch seine Arbeit *von anderen Menschen* als Individuum (MEW 40, S. 517f.). In seiner entfremdeten Arbeit produziert der Mensch »das Verhältnis, in welchem er zu diesen andern [sic!] Menschen steht« (MEW 40, S. 519), also die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und seine kompetitive Vereinzelung innerhalb derselben.² Diese vier Dimensionen des Marx'schen Entfremdungsbegriffes sind von analytischem Wert für die Untersuchung der Arbeitsverhältnisse sowohl von Schüler:innen, als auch von Lehrer:innen sowie ihrer destruktiven Effekte.

2 Die vier Dimensionen des Entfremdungsbegriffs sind kategorial in den Herrschaftsdimensionen des *Dirty Capitalism* (Kap. 4.6) weiter ausdifferenziert. Das Entfremdungskonzept eignet sich hier als analytischer Zugang, da es die Herrschaftsdimensionen vom Standpunkt der schulischen Lern- und Lehrarbeit aus zugänglich macht.

6.2.2 Die Entfremdung lernarbeitender Schüler:innen und lohnarbeitender Lehrer:innen

Entfremdung vom Produkt der Lern- und Lehrarbeit

Beim schulischen Lernen handelt es sich um einen »Entfremdungsvorgang« (Gamm 1970, S. 117), dem Schüler:innen und Lehrer:innen angehören. Schüler:innen produzieren durch ihre Lernarbeit ihre Arbeitskraft gemäß den gesellschaftlichen Erfordernissen ihrer profitablen Ausbeutung. Sie bringen als Produkt ihrer Arbeit also ihr eigenes Arbeitsvermögen hervor, das als verkörperte Qualität ihr Eigentum bleibt³. Als Lohnabhängige sind sie jedoch zum Verkauf ihrer Arbeitskraft gezwungen, sie geht also in den Besitz von Unternehmen über, die über sie verfügen. Insofern sind Schüler:innen nichtsdestotrotz vom Produkt ihrer Lernarbeit entfremdet, das sie *für andere* in sich ausbilden.

Lehrkräfte sind mit ihrer Lehrtätigkeit ebenfalls an der Hervorbringung der Arbeitsvermögen der Schüler:innen als zukünftige Lohn- und Hausarbeitskräfte beteiligt. Das Produkt ihrer Arbeit, das Arbeitsvermögen der Schüler:innen, bleibt den Lehrkräften äußerlich. Ihre temporäre Verfügungsmacht über die sich entwickelnden Arbeitsvermögen im Unterricht büßen sie nach dem Ende des Unterrichts und Schulbesuchs ein. Lehrer:innen wie Schüler:innen sind folglich vom Produkt ihrer Lern- und Lehrarbeit entfremdet.

Entfremdung von der produzierenden Tätigkeit

In der »staatlichen Zwangseinrichtung Schule« werden Schüler:innen in einem »besonderen Gewaltverhältnis« positioniert (Nonnenmacher 2011, S. 95). Sie können nicht frei über die Art ihrer Tätigkeit verfügen, sondern sie sind Befehlsempfänger:innen der Lehrkraft, die ihr Verhalten reguliert (Gamm 1970, S. 102). Die Zielbestimmung des Lernens durch äußere Vorgaben macht eine Disziplinierung des Körpers der Schüler:innen und die ständige aktive Herstellung von Ruhe und Ordnung notwendig (Liebel und Meade 2023, S. 78). Damit geht die Aufforderung an Lehrkräfte einher, disziplinierende, strafende und exkludierende Maßnahmen zu ergreifen, um die Arbeitsfähigkeit des Großteils der Schüler:innen zu ermöglichen (Rottlaender 2010).

Die Ausrichtung schulischen Lernens an den Erfordernissen der Kapitalverwertung steht den Bedürfnissen, Interessen und der Kreativität der Schüler:innen entgegen, deren persönliche Potentiale verkümmern – sie werden um ihr »Menschsein betrogen« (Gamm 1970, S. 116f.). Schüler:innen erfahren in pädagogischen Interaktionen »Abwertung, Demütigungen und seelische[] Verletzungen« (National Coalition Deutschland 2019, S. 57) und sind einem hohen Leistungsdruck sowie Versagensängsten in der Konfrontation mit Klassenarbeiten, unangekündigten Tests und Abschlussprüfungen ausgesetzt (Calmbach et al. 2024, S. 229).

Schüler:innen verfügen nur über sehr eingeschränkte Mitspracherechte hinsichtlich der Gestaltung ihrer schulischen Arbeitswelt (Calmbach et al. 2024, S. 305). Dort, wo sie existieren, nehmen sie meist die Form einer Scheinpartizipation an (National Coalition

3 Dies ist nur dann nicht der Fall, wenn sie unfreien Arbeitsverhältnissen unterworfen werden.

Deutschland 2019, S. 27). Begrenzte Mitwirkungsmöglichkeiten in schulischen Gremien fungieren als »Partizipationsplacebos« (Hedtke 2015a, S. 125), die von ihrem weitgehenden Ausschluss von Entscheidungsmacht ablenken. Existente Partizipationsformen, etwa der rechtlich verbrieften Schüler:innenmitverwaltung, stehen unter dem Vorbehalt, dass die Erwachsenen »das letzte Wort haben und Impulse aus der Schülerschaft nach Belieben ignorieren können« (Calmbach et al. 2024, S. 251). Die Einbindung von Schüler:innen in die hierarchische Schulstruktur steht der kollektiven Meinungsbildung und Entscheidungsfindung einer Schüler:innenschaft, die gemeinsam für ihre Interessen eintritt und gemeinsam gegenüber Lehrkräften und Schulleitung als Akteurin auftritt, entgegen (Gamm 1970, S. 170f.).

Auch Lehrkräfte sind in ihrer Lehrtätigkeit wesentlich fremdbestimmt. Zur Durchsetzung der curricularen Vorgaben sind sie dazu gezwungen, »marktgängigen Stoff und konformistische Inhalte« (Kremer 2018, S. 194) anzubieten. Die konventionelle Form des Unterrichts ist mit einem systematischen inhaltlichen Langweilen der Lehrkräfte verbunden, da der Erkenntnisfortschritt im eigentlichen Sinne unerheblich ist – Überprüfbarkeit und Bewertbarkeit von Leistungen stehen im Mittelpunkt (Holzkamp 1992, sc. 10:26-10:49). Entgegen ihrem pädagogischen Auftrag und Selbstverständnis dürfen Lehrkräfte die inhaltlichen Interessen der Schüler:innen nicht in erheblichem Maße berücksichtigen (Holzkamp 1995, S. 391), müssen einen bedeutenden Teil ihres Handelns zur Disziplinierung der Schüler:innen aufwenden (Liebel und Meade 2023, S. 83) und dabei ihre eigenen Bedürfnisse und Ängste vor Kontrollverlust unterdrücken (Liebel und Meade 2023, S. 84). Diese Widersprüche des Lehrberufs gefährden die psychische Selbsterhaltung von Lehrer:innen und werden deshalb selten selbst zum Thema der Bildungspraxis gemacht (Dammer 1999, S. 198f.).

Lehrkräfte sind in der Auseinandersetzung mit Schüler:innen, Kolleg:innen, Schulleitung, Eltern und Gesellschaft der Belastung vielfältiger Rollenerwartungen ausgesetzt (Mollenhauer 1970a, S. 79). Die Belastung verschärft sich durch eine sukzessive Aufgabenausweitung, eines oft anspruchsvollen Berufsethos' und einer zunehmend belasteten Schüler:innenschaft (Wippermann et al. 2013, S. 111–120). Weitere besondere Belastungsfaktoren sind die schlechten Rahmen- und Arbeitsbedingungen, die Zunahme außerunterrichtlicher Aufgaben sowie Abordnungen und die Einschränkung von Möglichkeiten des Arbeitens in Teilzeit (GEW NRW 2024; Jude et al. 2024; Mußmann et al. 2020). Die Entfremdung von Lehr- und Lerntätigkeiten resultiert nicht zuletzt im freiwilligen Verlassen des Lehrberufes durch Lehrer:innen und dem Schulabsentismus von Schüler:innen.

Entfremdung von einer bewussten allgemeinen menschlichen Praxis

Die Entscheidung, auf welchen Zweck hin gelernt wird, liegt außerhalb der Entscheidungsbefugnis von Schüler:innen und Lehrer:innen, sie ist wesentlich durch die jeweiligen historischen Verwertungsbedürfnisse des Kapitals bestimmt und wird u.a. durch Lehrpläne vermittelt. Eine bewusste gesellschaftliche Aushandlung darüber, welche Fähigkeiten für eine emanzipierte materielle gesellschaftliche Reproduktion notwendig wären und wie diese Reproduktion organisiert sein müsste, erfolgt nicht. Im Gegenteil unterwerfen sich Schüler:innen und Lehrer:innen in ihrer Arbeit einem anonymen Verwaltungsapparat, dessen Akteur:innen und Prozesse ihnen undurchsichtig

und unzugänglich sind. Das Ausbilden sozialer Selbständigkeit und von Fähigkeiten der Selbstverwaltung wird so verhindert (Gamm 1970, S. 166).

Diese Unterwerfung unter den Fremdzweck schulischen Lernens äußert sich nicht zuletzt darin, dass sich neoliberale Einstellungen in die Vorstellungen von Schüler:innen einschreiben und diese soziale Ungleichheit als vermeintlichen Effekt individueller Leistungsgerechtigkeit affirmieren (Calmbach et al. 2024, S. 200, 202; Schmitt 2017). Sie glauben tendenziell an die Erzählung des leistungsgerechten Schulsystems mit einer fairen Notenvergabe und gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten zur Gymnasialstufe (de Moll und Schwarzenhal 2024, S. 113).

In ihrer alltäglichen Lehr- und Lerntätigkeit reproduzieren Schüler:innen und Lehrer:innen ihr adultistisches Verhältnis, das sie beiderseitig einschränkt und Teil der Verwertungsbedingungen des Kapitals ist.

Entfremdung von anderen Menschen

Schüler:innen und Lehrer:innen sind einander als Gruppen wechselseitig entfremdet. In der kapitalistischen Schule treten sie in ein antagonistisches Verhältnis zueinander, das aus den Zwängen ihres Arbeitsalltags resultiert. Schüler:innen wie Lehrkräfte sind darüber hinaus in ihren Lern- und Lohnarbeitsverhältnissen auch *innerhalb* ihrer Statusgruppe vereinzelt. Die Schüler:innen befinden sich untereinander in einem Konkurrenzkampf um Noten, Abschlusszertifikate und spätere Ausbildungs-, Studien- und Arbeitsplätze (vgl. Dammer 1999, S. 198). Im Schulalltag schlägt sich diese Konkurrenz u. a. im Mobbing von Mitschüler:innen nieder (Calmbach et al. 2024, S. 227f.). Auch der schulische Lernarbeitsalltag ist in der Regel nicht durch Kooperation, sondern durch die Separation individueller Arbeiten geprägt, die Schüler:innen am Ausleben ihrer sozialen Beziehungen behindert (Bowles 1972, S. 105; Zeiher 2007, S. 68). Lehrkräfte werden in ihrer Lehrtätigkeit ebenfalls vereinzelt. Als Einzelkämpfer:innen treten sie Klassen und Kursen gegenüber, die sie meist alleine unterrichten. Im Lehralltag bleibt oft wenig Zeit für Absprachen und kollektive Organisation von Unterricht. Auch für Lehrkräfte kann sich die Schule deshalb als »Ort mitmenschlicher Verwahrlosung« darstellen (Holzkamp 1995, S. 555).

Schulisches Lernen ist verortet in einer herrschaftlich strukturierten Gesellschaft, deren Strukturen auch auf den schulischen Kontext durchschlagen. Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse wirken in unterschiedlicher Stärke jeweils auch im Unterricht gegenüber Schüler:innen, sie sind konstitutive Komponenten kapitalistischer Bildungspraxis (Mollenhauer 1972, S. 12). Auch Lehrer:innen leiden unter gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, die sich nicht zuletzt in Verhaltensweisen des Kollegiums manifestieren (Bak und Fereidooni 2019; Fereidooni 2017, 2022; Fereidooni und El 2017).

Schulische Lehr- und Lernarbeit können auf Grundlage des Marx'schen Entfremdungskonzepts beide als entfremdete Arbeiten gelten. Tabelle 3 veranschaulicht die Analogie beider Arbeitsformen in den vier Entfremdungsdimensionen.

Tabelle 3: Entfremungsdimensionen von Schüler:innen und Lehrer:innen

| Entfremungsdimension | In Lernarbeit der Schüler:innen | In Lehrarbeit der Lehrer:innen |
|--|--|---|
| Entfremung vom Produkt der Arbeit | Die eigene Arbeitskraft wird für ihre profitable Ausbeutung produziert | Produkt ist das ihnen äußerliche Arbeitsvermögen der Schüler:innen |
| Entfremung von der produzierenden Tätigkeit | Bedürfnisfeindliche, leidvolle Fremdbestimmung durch Entscheidungen der Lehrkraft und administrative Vorgaben Erwachsener | Bedürfnisfeindliche Fremdbestimmung durch Curricula und administrative Vorgaben; bedürfnisfeindlicher Zwang zur Disziplinierung von Schüler:innen |
| Entfremung von einer bewussten allgemeinen menschlichen Praxis | Fremdbestimmung des Zweckes von Lern- und Lehrarbeit durch Verwertungsbedürfnisse des Kapitals; Reproduktion des adultistischen Herrschaftsverhältnisses | |
| Entfremung von anderen Menschen | Strukturell konfliktives Verhältnis zu Lehrkräften; Konkurrenzverhältnis zu anderen Schüler:innen; Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse in der Schule | Strukturell konfliktives Verhältnis zu Schüler:innen; Vereinzelung gegenüber anderen Lehrkräften; Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse in der Schule |

Quelle: Eigene Darstellung

6.2.3 Koalitionspotentiale von Schüler:innen und Lehrer:innen

Schüler:innen als Akteur:innen

Schule ist nicht nur ein Ort der unidirektionalen Durchsetzung von Herrschaft, sondern ebenso der konfliktiven Aushandlung von Interessen, in der junge Menschen und Erwachsene jeweils spezifische Interessenpositionen einnehmen, die aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung resultieren. Obgleich ihnen dieser Status im adultistisch strukturierten Kapitalismus abgesprochen wird, sind neben den Lehrer:innen auch junge Menschen handelnde gesellschaftliche Akteur:innen (Dedding et al. 2023, S. 877). Die schulische Subjektivierung von Schüler:innen als zukünftige Lohnarbeitende bedarf der *praktischen Aneignung* dieser Subjektivität durch die Schüler:innen. Diese Aneignung ist umkämpft und kann scheitern, wenn sich Schüler:innen der Unterwerfung unter die instrumentelle Rationalität der Wertverwertung und der ihr entsprechenden Form disziplinierter Subjektivität widersetzen (Ferguson 2017, S. 129f.). Abwehrende Haltungen und Handlungen von Schüler:innen gegenüber der Schule und der ihnen dort aufgetragenen Lernarbeit können als Formen der Zurückweisung entfremdeter Arbeitsverhältnisse und als Konflikte um eine selbstbestimmtere, weniger entfremdete Lebenszeit gelesen werden. Diese Haltungen und Handlungen können auf einer individuellen Ebene verbleiben, die Form stiller und vereinzelter Widerstände annehmen, die kaum sicht-

bar werden (Holzer 2021, S. 123f.) und sich in Passivität, dem Signalisieren von Desinteresse sowie der Infragestellung von Lehrinhalten äußern (Gröschner und Israel 2022, S. 542). Schüler:innen können aber auch eine kollektive Gegenmacht in Form von solidarischen Alltagspraxen ausbilden, durch die sie die Vereinzelung der Lernarbeit und Sanktionierungen durch die Lehrkräfte unterlaufen, etwa durch »Vorsagen, Abgucken und Abschreibenlassen, aber auch [durch, M. S.] vielfältige sublimere Versuche der Ablenkung und Manipulation des Lehrers« (Holzkamp 1995, S. 455). Darüber hinaus treten Schüler:innen als Akteur:innen in schulischen und gesellschaftlichen Kämpfen auf, etwa als Teil von Klima- und Bildungsbewegungen.

Dieser Akteur:innencharakter von Schüler:innen kann zu Konflikten mit Lehrer:innen führen (Amrhein et al. 2024). Die Anerkennung von Schüler:innen als Akteur:innen erlaubt es aber gleichzeitig, sie als potentielle Partner:innen von Lehrer:innen in einem gemeinsamen praktischen Bildungsprozess als Emanzipationsprozess zu denken.

Lehrer:innen als Bildungsobjekte

Spiegelbildlich zu Schüler:innen werden Lehrkräfte meist als Akteur:innen des schulischen Handelns dargestellt, als Subjekte von Bildungsprozessen aber vernachlässigt. Im Anschluss an die obige Entfremdungsanalyse möchte ich hier für eine »Entdeckung der Lehrkräfte als Subjekte« (Knauer 2006, S. 241) kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse in der Schule in einem doppelten Sinne plädieren. *Erstens* gilt es, dass Lehrkräfte *sich selbst* in ihren Bedürfnissen, beruflichen Wünschen und Ansprüchen jenseits der Unterordnung unter administrative Anforderungen und Vorgaben entdecken. Erst die Anerkennung der eigenen Subjektivität, der Handlungsfähigkeit und -optionen erlaubt es ihnen, Schüler:innen als gleichberechtigte Subjekte mit ebenso berechtigten und unterstützenswerten Bedürfnissen anzuerkennen (Knauer 2006, S. 254). *Zweitens* müssen kritische Lehrkräfte sich selbst als gleichberechtigte *bildungsbedürftige* Subjekte eines Bildungs- als Emanzipationsprozesses erkennen. Eine solche Verschiebung des Selbstverständnisses nimmt Einfluss auf ihren Status in Bildungsprozessen, an denen sie als *gleichberechtigter Teil der Bildungsgemeinschaft* teilhaben können. Lehrer:innen sind nicht auf die externe Position der:des Lenkenden festgeschrieben, sondern haben selbst einen Anspruch auf Emanzipation aus ihren entfremdeten Arbeitsverhältnissen, auf das Ausbilden ihrer Potentiale, auf Erkenntnisprozesse, auf das Ausbilden tragfähiger sozialer Beziehungen und die Gestaltung bewusster menschlicher Verhältnisse.

Koalitionspotentiale

Im pädagogischen Verhältnis scheinen die Interessen von Lehrer:innen und Schüler:innen zunächst einander entgegengesetzt. Das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ist Teil des Re-/Produktionsverhältnisses des Adulismus, in dem Schüler:innen zur Lernarbeit gezwungen sind. Die Lehrkraft bleibt darin strukturell »primär Staatsfunktionär, Agent der bestehenden Herrschaftsordnung« (Schmiederer 1974, S. 117), die den gesellschaftlichen Anpassungsdruck im Lehrhandeln auf junge Menschen überträgt (Gamm 1970, S. 190).

Die Praxis schulischer Lern- und Lehrarbeit reproduziert beide Seiten des generationalen Herrschaftsverhältnisses. Eine veränderte Praxis kann die Geltung des Herrschaftsverhältnisses aber zumindest dimensional beschränkt und räumlich begrenzt si-

tuativ unterlaufen. Dies ist der Fall, wenn Schüler:innen der Lehrkraft den Gehorsam verweigern (Piezunka 2023, S. 220). Eine Artikulation der Herrschaft kann aber auch von Seiten der Lehrkraft bewusst unterlassen werden – ohne sie deshalb grundsätzlich institutionell und gesellschaftlich außer Kraft zu setzen.

Die adultistische Arbeitsteilung in der Schule und ihre Konkretion in entfremdeter Lern- und Lehrarbeit widerspricht den Bedürfnissen von Schüler:innen wie Lehrer:innen. Die Institution Schule ist aus kritisch-materialistischer Perspektive eine »Schule der Unterdrückten« (Amrhein et al. 2024, S. 16), in der Schüler:innen wie Lehrkräfte gleichermaßen Leid erfahren (Amrhein et al. 2024, S. 21–26). Bildung, die sich als Emanzipationsprozess versteht, kann sich deshalb auch mit Blick auf die schulischen Lern- und Lohnarbeitsverhältnisse nicht auf eine Seite des pädagogischen Verhältnisses beschränken – sie muss die »Emanzipation der Lehrer*innen« mitdenken (Amrhein et al. 2024, S. 27). KpöB geht es deshalb um die Bildung von Schüler:innen *und* Lehrer:innen gleichermaßen, um einen »gemeinsamen politisch-gesellschaftlichen, wie auch individuellen Emanzipationsprozeß« (Belgrad 1977, S. 53). Ihre nachhaltige Veränderung im beiderseitigen Interesse bedarf der gemeinsamen, verallgemeinerten alternativen Praxis. Der Emanzipationsprozess von Lehrer:innen und Schüler:innen in der Schule ist also ein dialektischer Prozess (Gamm 1970, S. 165, 1972, S. 45), in dem sich mit ihrem hierarchischen Verhältnis auch die Positionen von Lehrkraft und Schüler:in aufheben. Sie können sich nur *zusammen* emanzipieren (Baacke 1971, S. 78; vgl. Gamm 1970, S. 223).

Mit dieser Perspektive ist jedoch gleichzeitig eine Absage an die Idee verbunden, kritische Lehrer:innen könnten Schüler:innen den Weg weisen, auf dem diese sich emanzipieren könnten. In Übereinstimmung mit der Marx'schen dritten Feuerbach-These muss davon ausgegangen werden, dass die Erzieher:innen selbst erzogen werden müssen (MEW 3, S. 5f.). Für die Emanzipationsprozesse, auf die KpöB zielt, gibt es »keinen privilegierten Standpunkt außerhalb der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse [...], von dem aus die Befreiung Anderer möglich ist, sondern nur einen kollektiven Prozess, der – wenn auch widersprüchlich, ungleichzeitig und konfliktthaft – ein gemeinsamer ist« (Lettow 2019, S. 160).

Auf Grundlage dieser Überlegungen rückt die schulische Bildung als »ein Feld gesellschaftsverändernder Praxis« (Rolff und Tillmann 1974, S. 90) von Schüler:innen und Lehrer:innen als Bildungsgemeinschaft selbst in den Fokus kritischer Bildungsprozesse (Roloff 1974, S. 58). Im Folgenden richte ich deshalb den Blick auf institutionelle Spielräume, in denen sich Emanzipationsprozesse der Bildungsgemeinschaft in diesem Feld ereignen können.

6.3 Handlungsräume der Bildungsgemeinschaft

Sollen Emanzipationspotentiale angemessen eingeschätzt werden, so muss zwischen den unterschiedlichen Ebenen der »Regulierung und Unterwerfung im Bildungssystem« unterschieden werden, die jeweils von unterschiedlichen Handlungsformen sowie Interventionsmöglichkeiten gekennzeichnet sind (Hofmeister 2006, S. 118f.). Ich werfe zunächst einen Blick auf die Ebene des Unterrichts (Kap. 6.3.1), bevor ich mich der Ebene der Schule (Kap. 6.3.2), der Bildungspolitik (Kap. 6.3.3) und der Gesellschaft (Kap. 6.3.4)

zuwende. Emanzipatorische Handlungen können auf diesen Ebenen von Schüler:innen ebenso ausgehen wie von Lehrkräften, sie können auf die Angehörigen einer Statusgruppe begrenzt bleiben oder sich durch die gemeinsame Praxis einer Statusgruppen übergreifenden Bildungsgemeinschaft verallgemeinern.

6.3.1 Unterricht

Die niedrigste Ebene, auf der sich emanzipatorische Bildungsprozesse der Bildungsgemeinschaft vollziehen können, ist der einzelne Unterricht. Mit dem Ziel der »Verfügbarkeit der Lehrenden und Lernenden über ihre Lernbedingungen« (Holtmann 1972b, S. 46) können sie sich durch die gemeinsame Planung ihrer unterrichtlichen Arbeiten (Kap. 8.1) um einen weniger entfremdeten Charakter ihrer Tätigkeit bemühen, der die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Bildungsbeteiligten berücksichtigt⁴. Mit der Selbstbestimmung der Lernarbeit ist eine Dezentrierung der Lehrkraft im Unterricht verbunden (Schmiederer 1977, S. 48). Auch Lehrkräfte werden befreit, wenn sie aus dem System der Bewertung und Kontrolle entlassen sind (Gamm 1970, S. 188), und sich der wirklichen Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen widmen können. Als selbstbestimmte Beteiligte an Bildungsprozessen gewinnen Lehrer:innen und Schüler:innen eine Verfügungsmacht über das Produkt ihrer Lehrarbeit – sie produzieren Erkenntnisprozesse, ausgehend von ihren Interessen.

Formen der vorgeblich selbstbestimmteren Lernarbeit können jedoch auf widersprüchliche Weise selbst zu einer Verschärfung von Entfremdungseffekten führen. Sie reflektieren mithin den Wandel gesellschaftlicher Lohnarbeitsverhältnisse, der sich in neuen Anforderungsprofilen an Lohnabhängige als flexible Arbeitssubjekte niederschlägt (Schröder 2016). Angesichts der flexibilisierten Abläufe von Lohnarbeiten und einer sinkenden Halbwertszeit angeeigneten Wissens für sich stetig revolutionierende Produktionsabläufe, ist die Individualisierung schulischer Lernzeiten und ihre Verausgabung für die selbstorganisierte Aneignung von Kenntnissen ökonomisch geboten (Zeiber 2007, S. 66). Neoliberale Selbstoptimierungsforderungen schlagen sich als neue Lernformen in der Bildungspraxis nieder (Liebel und Meade 2023, S. 84). Mit ihnen gehen neue Kontrollformen von Schüler:innen einher, etwa in Form individueller Lernzielvereinbarungen, die sich ideologisch als ein Handeln unter Bedingungen der Vertragsfreiheit verklären (Hammermeister 2013, S. 104; Pongratz 2014, S. 35). Individuelles und in Eigenregie durchgeführtes schulisches Lernen stützt sich auf die *Illusion* der Selbstbestimmung, während in aller Regel die herrschaftliche Struktur der Lernarbeit unberührt bleibt: Die Aufgaben und Ziele werden weiterhin fremdbestimmt (Gruschka 2015, S. 42; Hofmeister 2006, S. 121), die Verantwortung für ihre Erledigung und das Gelingen der Lernprozesse wird jedoch den »[p]ädagogische[n] Ich-AGs« (Buck 2024, S. 76) übertragen. Es handelt sich bei den neuen Lernformen also letztlich um

4 Wie die SINUS-Jugendstudie 2024 erhebt, wünschen sich Schüler:innen eine »andere Unterrichtsgestaltung: interessanter, abwechslungsreicher, schülerzentrierter, angstfreier und mit weniger Leistungsdruck« (Calmbach et al. 2024, S. 234). Sie fordern Mitspracherechte bei der Gestaltung des Unterrichts, mit dem Ziel der Berücksichtigung ihrer Interessen und der Reduktion der Leidensprozesse an der Schule (Calmbach et al. 2024, S. 305f.).

modernisierte schulische Anpassungs- und Ausleseverfahren (Rihm 2006b, S. 326), deren kapitalistische Funktion erhalten bleibt. Eine enthusiastische Übernahme des Prinzips des selbstverantworteten Lernens läuft Gefahr, Schüler:innen zur Entwicklung »moderne[r] Managementqualitäten an sich selbst« (Pongratz 2014, S. 30) zu drängen und einen Druck der permanenten Qualitätskontrolle und -optimierung, der freiwilligen Selbstunterwerfung und der ständigen Leistungssteigerung aufzubauen (Pongratz 2014, S. 30f.).

Eine emanzipatorische Bildungspraxis, der an einer wirksamen Reduktion des Entfremdungsgrades gelegen ist, muss deshalb Kontrollansprüche von Lehrkräften zugunsten der Anerkennung einer unplanbaren Eigengesetzlichkeit von Bildungsprozessen zurückstellen (Gamm 1970, S. 196), in die sich Schüler:innen und Lehrkräfte gemeinsam begeben. Damit ist eine starke Erweiterung von Entscheidungsspielräumen von Schüler:innen verbunden (Roloff 1972, S. 24), die diese aktiv ausfüllen müssen, um in einen »Prozeß der Selbstüberwindung von Erziehung« (Roloff 1972, S. 23) einzutreten.

Auch wenn Lehrkräfte ihren Unterricht für eine Gestaltung durch die Bildungsgemeinschaft öffnen, sind sie weiterhin an administrative Vorgaben gebunden. Diese können selbst zum Gegenstand der gemeinsamen Diskussion werden und zu gesellschaftlichen Erkenntnisprozessen und Veränderungsansprüchen gegenüber dem Arbeitsplatz Schule führen (Gamm 1970, S. 196). Auf diese Weise geraten einschränkende schulische Rahmenbedingungen der Lern- und Lehrarbeit in den Blick: »Notenkonkurrenz, Zwangsgemeinschaft ›Schulklasse‹, Fächerparzellierung, Zeitknappheit und [...] Trennung von Lernen und Arbeit« (Christian 1980, S. 35–36). Ihre praktische bestimmte Negation in Emanzipationsprozessen erfordert eine veränderte Praxis auf Schulebene.

6.3.2 Schule

Im Zuge der Ökonomisierung der Bildung werden Schulen als zunehmend autonome Wettbewerbsteilnehmerinnen in ein kompetitives Verhältnis des Werbens um die Gunst von Eltern und Erziehungsberechtigten gesetzt (Höhne 2019). Mit einer solchen unternehmerischen Ausrichtung können *einerseits* Entdemokratisierungsprozesse der Schule verbunden sein (Hedtke 2020a, S. 148). Gleichzeitig eröffnen sie *andererseits* in der Entwicklung von individuellen Schulprofilen emanzipatorische Veränderungsspielräume innerhalb der Schule, die das Entfremdungsempfinden von Schüler:innen und Lehrkräften reduzieren können.⁵

Schüler:innen plädieren für die grundsätzliche Veränderung von Schule. Sie wünschen sich die »Abschaffung von Schulnoten und unangekündigten Tests, mehr Wahlfreiheit und weniger Präsenzpflicht bei Nebenfächern sowie ein[en] spätere[n] Schulstart am Morgen« (Calmbach et al. 2024, S. 234). Schüler:innen fordern, stärker an der Gestaltung des Schulalltags und der Schulregeln beteiligt zu werden und dafür Zeitkapazitäten und Gelegenheiten im Schulalltag zugestanden zu bekommen (Calmbach et

5 Die SINUS-Jugendstudie 2024 belegt eine Zufriedenheit von Schüler:innen an Schulen mit besonderen Schulkonzepten und besonders guten Bedingungen etwa hinsichtlich der Klassengröße, der freien Unterrichtsgestaltung, geförderter Selbstorganisation und Mitbestimmung durch die Schüler:innen (Calmbach et al. 2024, S. 227).

al. 2024, S. 249). Staatliche Programme des Demokratie-Lernens sind dafür ungeeignet, sie ändern an den institutionellen schulischen Strukturen nichts, sondern zielen auf eine konforme Partizipation (Hedtke 2011a, S. 186, 2018a, S. 232). Schulische Mitbestimmung kommt deshalb nicht von alleine oder wird ›von oben‹ verordnet – sie muss gegen eine streng hierarchische Schulstruktur aktiv von Schüler:innen und Lehrer:innen durchgesetzt werden (Calmbach et al. 2024, S. 244). Wird sie durchgesetzt, gehen von ihr positive Effekte auf die Zufriedenheit von Schüler:innen durch erzielte Erfolge und Selbstwirksamkeitserfahrung aus (Calmbach et al. 2024, S. 248). Eine so durchgesetzte demokratische Schulkultur kann weit über den vorgeschriebenen Rechtsrahmen hinaus reichen (Hedtke 2020a, S. 145).

Lehrkräfte, die an einer Demokratisierung schulischer Strukturen interessiert sind, können im Interesse ihrer eigenen Befreiung also Räume schaffen, in denen Schüler:innen Fähigkeiten entwickeln und erproben, um Schule selbst kollektiv zu gestalten. Dazu gehört auch die Ermöglichung des Aufbaus und die Unterstützung der Arbeit von Schüler:innenkollektiven als basisdemokratische Repräsentations- und Organisationsorgane von Schüler:inneninteressen, die möglichst große Teile der Schüler:innenschaft organisieren und sich für eine Demokratisierung der Schule einsetzen (Gamm 1970, S. 55, 170f.). Um einen Strukturwandel der Schule ›von unten‹ zu erstreiten, bedarf es des Schüler:innenkollektivs als einer machtvollen Akteurin, das eine kollektive Verhandlungs- und Durchsetzungsmacht aufzubauen im Stande ist. Die Form des Kollektivs erschwert auch die Durchsetzung von Strategien der Vereinzelung, Isolation und Sanktionierung einzelner ›unbequemer‹ Schüler:innen durch Lehrer:innen oder Schulleitung (Gamm 1970, S. 172f.).

Gleichzeitig ist für die gemeinsame Emanzipation die Organisation der Lehrkräfte zur Durchsetzung ihrer Bedürfnisse gegen die Einrichtung der Schule erforderlich (Gamm 1970, S. 193, 195). Dazu müssen diese zunächst mit ihrer Rolle als Sachverwalter:innen schulischer Verhältnisse brechen und sich als Subjekte mit eigenen Bedürfnissen im Kollegium artikulieren. Im wachsenden Zusammenschluss mit Kolleg:innen können eigene und geteilte Interessenlagen bearbeitet werden (Knauer 2006, S. 241, 254f.). Kritische Lehrkräfte können Unterstützungsstrukturen für die Kämpfe von Schüler:innen aufbauen und sich mit sanktionsbedrohten Schüler:innen solidarisieren (Baacke 1971, S. 70; Christian 1980, S. 35).⁶ Die Solidarisierung und Unterstützung emanzipatorischer Anliegen muss jedoch wechselseitig gedacht werden: So können auch Schüler:innen Aktionen von Lehrkräften etwa für bessere Arbeitsbedingungen in der Schule unterstützen.

In der Politischen Bildung wird gegenüber Versuchen der Einführung formaler partizipatorischer Elemente Skepsis formuliert, da diese an der eigentlichen, hierarchischen Kernstruktur von Schule nichts änderten und gewährte Räume der Mitwirkung auch immer wieder zurückgenommen werden können (Nonnenmacher 2010, S. 468), sofern sie

6 Ein jüngeres Beispiel des Aufbaus einer solchen schulischen Unterstützungs-Struktur war die Bildung von Teachers-for-Future-Gruppen als Reaktion auf die Fridays-for-Future-Proteste von Schüler:innen. Hier ist die Grenze zwischen schulischer und gesellschaftlicher Handlungsebene fließend.

nicht Teil einer umfassenderen Veränderung des Bildungssystems sind. Eine solche erfordert Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene.

6.3.3 Bildungspolitik

Schüler:innen und Lehrer:innen können als Bündnispartner:innen im Kampf für bildungspolitische Veränderungen auftreten, die sie von ihren systemischen Belastungen befreit und die Umsetzung ihrer eigenen Interessen ermöglicht (Holzkamp 1995, S. 559–561). Giesecke fordert in diesem Sinne die Politisierung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen und der Arbeit der Kultusministerien der Länder als Teil politischer Bildung (Giesecke 1965, S. 168, 1982, S. 134f.). Es muss Gegenstand von Bildungsprozessen werden, »was da festgesetzt wird, wer das festsetzt, mit welcher *Legitimation* das festgesetzt wird, wieso etwas festgesetzt wird« (Giesecke 1965, S. 168, Hervorh. i. O.). Die Perspektive Gieseckes ist richtungsweisend für eine selbstreflexive kpÖB, die ihre eigenen gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert, diese als veränderbar begreift und ggf. zum Gegenstand praktischen Eingreifens seitens der von den Entscheidungen Betroffenen macht (Kap. 9.1).

Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen können etwa die segregierende Gliederung des Schulsystems (Bernhard 2014a, S. 146; Friedeburg 1989; Hedtke 2020a, S. 151; Sass 2024), ministerielle Richtlinien zur Schul- und Unterrichtsorganisation (Breit und Weißeno 2012, S. 48), die Ausrichtung von Curricula (Heintel 1986, S. 156) oder die Abschaffung von Noten und Abschlussprüfungen sein (Häcker 2011, S. 175; Mihajlović 2019; Vierlinger 1999). Erfolgreiche emanzipatorische Kämpfe können das Ausmaß der Entfremdung von Lehr- und Lernarbeit mindern. Historisch wurden dazu unterschiedliche Aktionsformen als Einsätze in den Auseinandersetzungen genutzt. Schüler:innen bemühen etwa historisch wiederkehrend die Aktionsform des Schulstreiks, um Verbesserungen der Lernarbeitsbedingungen zu erreichen oder auf die Verhandlung gesellschaftlicher Probleme Einfluss zu nehmen (Teune 2020). Organisierte Lehrkräfte widersetzen sich u.a. kollektiv Anweisungen der ministerialen Verwaltung (von Friedeburg 1975). Auch Petitionen, Demonstrationen, Streiks nicht-verbeamteter Lehrkräfte sowie Krankmeldungen sind Formen der konfliktiven Aushandlung durch Lehrkräfte, die auch von Schüler:innen in ihren Anliegen unterstützt werden.

6.3.4 Gesellschaft

Eine Veränderung von Unterricht, Schule und bildungspolitischen Rahmenbedingungen können das Ausmaß der Entfremdung von Schüler:innen und Lehrer:innen von ihrem Produkt, der Form ihrer Tätigkeit und von anderen Menschen reduzieren. Sie können die Entfremdung aber nicht grundsätzlich aufheben. Solange die Institution Schule der Erfüllung ihrer *gesellschaftlichen Funktionen* verpflichtet bleibt, ist sie Teil der Entfremdung von einer bewussten menschlichen Praxis. Auch eine in ihren Abläufen und Schüler:innen-Lehrer:innen-Verhältnissen weitgehend umorganisierte Schule bleibt innerhalb des Kapitalismus verbunden mit instrumentellen Prozessen der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten als Produktivkraft und der Zuweisung von Menschen zu unterschiedlichen Positionen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (vgl.

Demirović 2021a, S. 83f.; Gamm 1970, S. 121f.). Eine Aufhebung der Entfremdung muss also verknüpft werden mit der Aufhebung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Verwertungsbewegung des Kapitals (Baacke 1971, S. 49; Lettieri 1972, S. 66). Die aneinander gekoppelte wesentliche Veränderung von Bildungssystem und gesellschaftlicher Arbeitsteilung setzt einen gesamtgesellschaftlichen demokratischen Aushandlungs- und Emanzipationsprozess voraus, in dem neue Verfahren der Verteilung von gesellschaftlich notwendigen Arbeiten, neue Bildungsformen und -wege entworfen werden (Demirović 2021a, S. 84).

Die Form der Schule selbst ist in doppelter Hinsicht mit der aufzuhebenden Arbeitsteilung verknüpft: *Zum einen* basiert sie auf der *generationalen* Arbeitsteilung. *Zum anderen* prägt die Funktion der Zuweisung von jungen Menschen zu Positionen in der Arbeitsteilung ihre Form. Eine gesellschaftliche Emanzipation, die *alle* Herrschaftsverhältnisse aufhebt, muss also auch die Institution Schule in ihrer heutigen Form aufheben und neue Institutionen zur lebenslangen, bedürfnisgerechten Förderung der individuellen Entwicklung und Entfaltung etablieren (Bernhard 2014a, S. 147f.; Lettieri 1972, S. 70f.; Liebel und Meade 2023, S. 252; Rihm 2006a, S. 420–424).⁷ Dieser Zusammenhang der Veränderung von Schule, Bildungspolitik und Gesellschaft wurde historisch etwa von der Schüler:innenbewegung der 1960er und 1970er Jahre als solcher erkannt und etwa in ihrem Slogan »Schulreform nicht ohne Änderung der Gesellschaft!« (Baacke 1971, S. 49) artikuliert.

Zum anderen bleibt das gemeinsame emanzipatorische Wirken von Bildungsgemeinschaften auf der gesellschaftlichen Ebene bleibt nicht auf Auseinandersetzungen um das Schulsystem beschränkt. Es kommt u.a. in gemeinsamen Aktionen gegen Rechts, für Klimagerechtigkeit (Elsen 2024; Feuser und Oehmichen 2024) oder der Unterstützung Geflüchteter zum Ausdruck. Auf Grundlage geteilter Interessen werden hier unterschiedliche Dimensionen der Herrschaftsverhältnisse als Re-/Produktionsverhältnisse Ziel eines herrschaftskritischen Handelns.

Zusammenfassend halte ich fest, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen bildungsbedürftige Subjekte kpöB sind. Sie gehen in der kapitalistischen Schule entfremdeten Lern- und Lohnarbeiten nach, für deren Emanzipation sie aufeinander angewiesen sind. Als Bildungsgemeinschaft können sie sich für weniger entfremdete schulische Arbeitsverhältnisse einsetzen – die *Aufhebung* der Entfremdung gelingt erst durch eine gesamtgesellschaftliche Emanzipation. KpöB, die auf dieser Prämisse aufbaut, versteht sich als eine praktische, kapitalismustranszendierende Herrschaftskritik der Bildungsgemeinschaft. Bildner:innen, die kpöB betreiben, »[führen] zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft« (Heydorn 1995, S. 74), ausgehend von ihren eigenen Arbeitsbedingungen. Aufgrund der strukturell widersprüchlichen Verortung von Schüler:innen und Lehrer:innen in der Schule mit ihren institutionellen Restriktionen emanzipatorischen Handelns nimmt der Bildungsprozess die Form einer »gemeinsame[n] Arbeit an gesellschaftlichen Widersprüchen« (Lotz 2013) an.

7 Ansätze, die in diese Richtung weisen, wurden in der Demokratiepädagogik und Politikdidaktik unter dem Begriff der *Community Education* diskutiert (Buhren 1997; Kuhn 1999; Reinhardt 1992), sind aber weitgehend aus dem Diskurs verschwunden.

Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse sind Teil gesellschaftlicher Emanziationsprozesse. Ziel des folgenden Abschnittes Kapitels ist es, den Bildungsbegriff im Anschluss an die *KdpÖ* weiter zu entfalten. Zunächst begründe ich, warum kpöB ihre Ziele nicht als Kompetenzen formulieren kann, sondern ihre Praxis auf orientierende Regulative stützen muss. Daraufhin differenziere ich drei Dimensionen, in denen Bildungsprozesse ausgehend von den Bildungssubjekten konzeptualisiert werden können. Die Annahme der Bildungsbedürftigkeit in diesen Dimensionen geht auf die Analyse der multidimensionalen Herrschaft des *Dirty Capitalism* zurück. Auf ihrer Basis kann von einer allgemeinen menschlichen Bildungsbedürftigkeit in *theoretisch-reflexiver*, *affektiver* und *praktischer* Dimension ausgegangen werden. KpöB macht sich zum Ziel, Bildungsprozesse in diesen Dimensionen in der Schule zu ermöglichen.

6.4 Kompetenzen und Regulative von Bildungsprozessen

Zur Zurückweisung von Kompetenzen als Instrumente kpöB

Die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken haben sich von einer bildungstheoretischen Fundierung weitgehend verabschiedet (Eis 2020, S. 117) und wurden durch die Reflexion über Kompetenzen ersetzt (Albers 2008, S. 76). Auch an Ansätzen ökonomischer (Middelschulte 2023, S. 59) und sozioökonomischer (Middelschulte 2023, S. 61) Bildung im Speziellen wird eine defizitäre bildungstheoretische Begründung kritisiert.

In Folge der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie kam es in der Bundesrepublik zu einem bildungswissenschaftlichen und -politischen Paradigmenwechsel. Mit der Wende von der sogenannten Input- zur Output-Steuerung etablierte sich der Kompetenzbegriff, dem die Funktion zukommt, das anvisierte Outcome von Bildungsinstitutionen messbar zu machen (de Moll et al. 2013, S. 293) sowie die Selektionsfunktion der Schule zu verbessern (Dammer 1999, S. 198). Die Formulierung von Kompetenzen geht mit einer Standardisierung von schulischen Lernprozessen einher, die dem Erreichen schulformabhängiger, jahrgangsspezifischer Kompetenzniveaus dienen sollen (Retzmann 2011, S. 20). Die hinter der Einführung von fachbezogenen Kompetenzen und Bildungsstandards stehende »sozialtechnologische Steuerungsabsicht« (Dammer 2014, S. 400) zielt auf einen direkten Zugriff auf die Subjekte im Sinne der Kapitalakkumulation: Das »Kanalsystem von Diagnostik, Testierung und Vermessung« soll ermöglichen, dass junge Menschen »gemäß den ökonomischen Interessen geschliffen und zugerichtet werden« (Bernhard 2014a, S. 151). Es wird ein Zugriff auf junge Menschen etabliert, den Karl-Heinz Dammer als »Herrschen durch Messen« (Dammer 2015) bezeichnet.

Kompetenzorientierung und Standardisierung unterliegen dabei der Illusion, mit punktuell feststellbaren Leistungen die tatsächlichen Möglichkeiten von Schüler:innen zu identifizieren (Herrmann 2014, S. 414). Die Vielseitigkeit menschlicher Subjektvermögen entzieht sich jedoch der Messung und Testierung. Ihre Normierung im Rahmen der Standardisierung schulischer Lernprozesse steht dem Prinzip der Entfaltung der Möglichkeiten junger Menschen diametral entgegen (Bernhard 2014a, S. 143, 147). Weder werden die individuellen Potentiale aller Schüler:innen sichtbar, noch werden ihre

Fähigkeiten und Wissensbestände in lernförderlicher Weise ausgeschöpft (Ruberg et al. 2022, S. 760).

Auch in der politischen Bildung hat sich ein kompetenzorientierter Unterricht weitgehend etabliert (Detjen et al. 2012; Frech et al. 2024; Henkenborg et al. 2014; Massing 2020). Dennoch liegt bislang für die sozialwissenschaftliche Domäne kein »systematisches und stringentes, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundiertes, theoretisch und empirisch hinreichend begründetes oder zumindest plausibilisiertes Kompetenzmodell« (Hedtke 2018a, S. 262) vor. Bei den von den Fachgesellschaften Anfang der 2000er Jahre formulierten Bildungsstandards und Kompetenzkatalogen der Politischen (GPJE 2004) und Ökonomischen Bildung (DEGÖB 2004, 2006, 2009) handelt es sich zudem um keine wissenschaftlichen Texte im engeren Sinne, da sie einer transparenten Darlegung ihrer Grundlagen entbehren (Hedtke 2018a, S. 262f., Fn 33). Die seither vorgelegten Vorschläge, etwa das Kompetenzmodell von Georg Weißeno et al. (Weißeno et al. 2010), werden u. a. dafür kritisiert, dass sie durch ihre Ausrichtung am Ziel der quantitativen Messbarkeit des Lernerfolges Bildung verhindern (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 167).

Für eine kpöB ist diese Logik nicht zuletzt deshalb zurückzuweisen, da *erstens* im Sinne eines dialektischen Gesellschaftsverständnisses schlicht nicht a priori zu bestimmen ist, welche exakte *inhaltliche* Gestalt die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen für ihre Befreiung und die freie Gestaltung ihrer Angelegenheiten anzunehmen haben. *Zweitens* ist bereits die *Form* der Kompetenzen und Standards problematisch. Ihr Aufgreifen würde den herrschaftlichen, sozialtechnologischen Zugriff reproduzieren, auf dessen Aufhebung kpöB gerade zielt. Mit der Kompetenz-Logik ist *drittens* bereits eine Beschneidung von Bildungsbemühungen auf eine *individuelle* Ebene verbunden, über die im Sinne eines kritischen Emanzipationsbegriffes hinauszugehen ist (Kap. 5). KpöB muss stattdessen, wie Benno Hafener dies grundsätzlich für eine kritisch-emanzipatorische Perspektive der politischen Bildung fordert, die ihr zugrundeliegende kritische Bildungsidee klären (Hafener 2013, S. 91). Ich folge hier der Einschätzung Wolfgang Sanders, der die Kompetenzorientierung an ihr Ende gelangt sieht und eine Rückbesinnung auf *Bildung* als Leitidee politischer Bildung fordert (Sander 2023b, S. 28, 30).

Die Ausdifferenzierung von Teillernzielen steht allerdings nicht erst mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards in der Kritik. Schon gegen die ihnen historisch vorgängige Lernzielorientierung, die sich in Lehrplänen in Form von ausdifferenzierten Katalogen von Teillernzielen niederschlug, wurden einige grundsätzliche Kritiken vorgetragen. So wurde es als Illusion bezeichnet, es lasse sich »ein systematischer Deduktions- und Ableitungszusammenhang zwischen allgemeinen Bildungszielen und konkreten, inhalt- und fallbezogenen Teilzielen herstellen« (Rothe 1999, S. 271). Giesecke beobachtet schon in den 1980er Jahren einen »Lernziel-Fetischismus« [...], der möglichst jeden Lernzielschritt bereits in einem systematischen Zusammenhang vorausbestimmen will« (Giesecke 1982, S. 141f.). Giesecke bezeichnet jene Systematisierungen als »technokratische Modelle« und kritisiert die herrschaftliche Schließung des Kommunikationssystems, innerhalb dessen die Lernziele formuliert werden (Giesecke 1982, S. 142). Demgegenüber fordert er eine für alle Beteiligten plausible Entwicklung von Lernzielen »aus dem Lehr- und Lernprozeß« heraus, die sich lediglich an den abstrakt bestimmten »allgemeinen Globalziele[n]« orientieren könne

(Giesecke 1982, S. 142). In den Bildungsprozessen selbst konkretisieren sich diese Ziele in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand (Giesecke 1982, S. 142f.).

An diesen Vorschlag Gieseckes knüpfe ich an. Das Globalziel kpöB habe ich oben mit dem Emanzipationsverständnis dargelegt (Kap. 5). Zu Recht wird die Formulierung allgemeiner Bildungsziele für einen »hohe[n] Abstraktionsgrad« kritisiert, der die »Gefahren der Leerformelhaftigkeit und der nahezu beliebigen Interpretation in sich [birgt]« (Albers 2008, S. 76). Zur weiteren Schärfung des Bildungszieles differenziere ich das Bildungsverständnis kpöB deshalb aus.

Regulative kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse

Im Folgenden schlage ich vor, kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozesse drei Bildungsdimensionen als *Regulative* zu Grunde zu legen. Diese Regulative erfüllen die Funktionen, die normativen Prämissen der Bildungsbemühungen zu explizieren sowie eine Richtschnur der Bildungsbemühungen für Auswahl und Gewichtung von Bildungsinhalten (Claußen 1985, S. 203f.) bereitzustellen. Sie untergliedern das allgemeine Bildungsziel der Emanzipation in *voneinander abhängige* Elemente. Von Lernzielen unterscheidet sich eine Fixierung solcher Regulative dadurch, dass sie keine präzisen Endziele des Verhaltens erarbeitet, sondern Zielperspektiven bzw. *Fluchtpunkte* des didaktischen Handelns darstellen, die auf einer negierenden Denkbewegung basieren (Claußen 1985, S. 204). Ein solches Vorgehen widersetzt sich der detaillierten Ausformulierung angestrebter Kompetenzen und hält die Bildungsprozesse offen für ihre konkrete Ausgestaltung durch die Bildungsgemeinschaft selbst. Als »dynamische Kategorie[n]« (Adorno 2021c, S. 144) bezeichnen die Regulative einen Entwicklungs- bzw. Emanzipationsprozess, dessen Endpunkt nicht vorweggenommen werden kann (vgl. Claußen 1985, S. 209) und dessen Fortschritt auch nicht durch die Vorgabe vorläufiger, überprüfbarer »Nahziele« begrenzt werden sollte. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive materialistischer Dialektik ist ein solches Vorgehen auch deshalb schlüssig, da die gesellschaftliche Entwicklungsdynamik einer Fixierung von Bildungszielen zuwiderläuft (vgl. Giesecke 1982, S. 140). Ferner reflektiert die Formulierung der Regulative auch die Offenheit des Bildungsprozesses. Angesichts der oben zusammengefassten Aspekte von Herrschaft wäre es eine maßlose Überschätzung, der Pädagogik die Aufgabe zu übertragen, »das optimale Endprodukt eines Sozialisationsprozesses perfekt entwerfen und selbst realisieren zu können« (Giesecke 1982, S. 207). Stattdessen soll im Folgenden näher bestimmt werden, in welchen Dimensionen kpöB als Teil von gesellschaftlichen Emanzipationsbemühungen wirken müsste.

Drei Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildung

Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse müssen angesichts der umfassenden Wirkungen kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse auf eine ebenso umfassende Emanzipation des Subjekts zielen. Dies beinhaltet die Befreiung des korrumpierten Körpers ebenso wie die Befreiung der menschlichen Phantasie, die der menschlichen Bedürfnisse und des menschlichen Handelns (vgl. Marcuse 1969, S. 197). Marcuse fasst die notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Emanzipationsprozesses so zusammen,

dass seine Träger:innen »ihre Sklaverei und deren Gründe *begriffen* haben, dass sie ihre Befreiung *wollen* und die *Wege* dazu gesehen haben« (Marcuse 2004, S. 225, Horvorh. M. S.). Diese drei Dimensionen, die theoretisch-reflexive Erkenntnis des Gesellschafts-systems (das Begreifen der Gründe), die Befreiung der Subjekte von ihrer affektiven Bindung an die Herrschaft (das Wollen der Befreiung) und die praktische Negation von Kategorien der Herrschaft durch die Etablierung alternativer gesellschaftlicher Praxen (die Wege der Befreiung) stellen die Regulative kpöB dar. Diese Unterscheidung kann sich auf ähnliche Strukturierungen allgemeiner und politischer Bildungsverständnis stützen, die jedoch in ihrer Begründung, ihrem konkreten Inhalt und der Verhältnisbestimmung der Dimensionen zueinander von der hier vorgelegten Struktur abweichen⁸.

Ich skizziere im Folgenden zunächst nacheinander die Spezifik der nur analytisch zu scheidenden Bildungsdimensionen (Kap. 6.5.1; Kap. 6.5.2; Kap. 6.5.3), bevor ich ihren dialektischen Zusammenhang kläre, indem ich Verhältnisbestimmungen der Dimensionen zueinander vornehme (Kap. 6.6.1; Kap. 6.6.2; Kap. 6.6.3). Ich erhebe in Abgrenzung zum Verfahren der Kompetenzorientierung explizit keinen Anspruch auf eine abschließende und erschöpfende Beschreibung des Bildungsprozesses, sondern expliziere Momente, die für das Bildungsziel der Emanzipation der kritischen polit-ökonomischen Perspektive entscheidend sind. Die drei Dimensionen stehen in einem komplexen Wechselverhältnis zueinander, bilden ein »Interdependenzgeflecht« (Claußen 1985, S. 263) und sind Teile des dialektischen Ganzen kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse.

Das Ganze des Bildungsprozesses wird hier lediglich analytisch aufgespalten, um die didaktische Aufgabenstellung zu dimensionieren (Claußen 1985, S. 246) und Teilaspekte in den weiterführenden methodisch-didaktischen Überlegungen gezielt adressieren zu können. Kapitel 8 widmet sich der didaktischen Übersetzung der Regulative, indem es fachdidaktische Prinzipien für den Unterricht bereitstellt, die Planungsprozesse im Sinne der Regulative unterstützen sollen.

8 Beispiele ähnlicher Strukturierungen sind die vier Dimensionen des klassischen Bildungsverständnisses in der Interpretation Klafkis (Klafki 1993b, S. 30–36), die Zielbestimmung politischer Bildung durch Schmiederer, dem zufolge kritischer Politikunterricht zu »politisch-soziologischem Denkvermögen, zu kritischer Sensibilität und zur Bereitschaft zu politischem Engagement« (Schmiederer 1971, S. 117) führt; Belgrads Verständnis politischer Bildung als dem Lernen von Befreiung (Belgrad 1977, S. 58) in den Dimensionen der »Selbstbestimmung«, »Bedürfnisbefriedigung« sowie der »substantielle[n] Vernunft« (Belgrad 1977, S. 54); Claußens Unterscheidung einer kognitiven, affektiven und konativen Dimension der innersubjektiven Persönlichkeitsorganisation (Claußen 1985, S. 253–263). Eine Verhältnisbestimmung des vorliegenden Ansatzes zu den genannten Entwürfen ist auf einen anderen Rahmen verwiesen.

6.5 Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildung

6.5.1 Bildung theoretischer Reflexion

Gesellschaftliche Erkenntnis durch kategoriale Bildung

Selbst- und Gesellschaftserkenntnis bilden im Kapitalismus eine dialektische Einheit (vgl. Schmiederer 1977, S. 109). Der gedanklich-kategoriale Nachvollzug realer Abstraktionsprozesse der gesellschaftlichen Praxis ermöglicht Subjekten die Erkenntnis der Wirklichkeit, die sie formt, und an deren Reproduktion sie teilhaben (Kap. 3.3.1). Ich schlage deshalb vor, die theoretisch-reflexive Dimension kpöB als *kategoriale Bildung* zu verstehen.

Kategorien werden in der Politischen Bildung allgemein als »analytische Schlüsselbegriffe strukturierten Lernens« bezeichnet (Hilligen 1988) und für sehr unterschiedliche Verfahren gebraucht. Sie dienen der Auswahl von Themen und Inhalten, der Strukturierung des Unterrichts, der Kennzeichnung grundlegenden Prämissen des pädagogischen Handelns, der Curriculum-Konstruktion (Hilligen 1988, S. 36, 38), aber auch als Schlüssel der Erkenntnis der Wirklichkeit (Gagel 1995, S. 275).

Ich schließe hier an das politikdidaktische Verständnis von Kategorien als sprachliche Repräsentationsformen von Strukturmomenten der Wirklichkeit an, das mit den erkenntnistheoretischen Prämissen materialistischer Dialektik kompatibel ist. In diesem Verständnis dienen Kategorien der theoretischen Rekonstruktion von Wirklichkeit und können zu diesem Zweck die didaktische Form von Schlüsselbegriffen oder Schlüsselfragen annehmen (Claußen 1985, S. 54; Sutor 1980, S. 132, 1984b, S. 73). In kategorialen Bildungsprozessen werden am exemplarischen Besonderen Kategorien als das Allgemeine herausgearbeitet, sodass diese an einem anderen Besonderen wiedererkannt werden können, also ein Transfer des Erkannten möglich ist (Hilligen 1976a, S. 24, 107, 1976b, S. 101; Sutor 1984b, S. 70f.). Kategoriale Bildung ist in diesem Sinne ein Prozess der »Abstraktion und Rekonkretisierung« (Hilligen 1976a, S. 24). Gemäß eines kritisch-dialektischen Verständnisses gesellschaftlicher Erkenntnis können kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse »vom Konkreten ausgehen und es in seine Bestandteile zerlegen. Diese Bestandteile haben Allgemeinheitscharakter, gehen also über den jeweiligen Einzelfall hinaus. Die »Reise rückwärts« bringt dann das volle Verständnis des Einzelfalls« (George 1978, S. 82).⁹ Es geht bei kategorialer Bildung also nicht darum, die Besonderheiten eines konkreten Falles aus den Strukturen des Kapitalismus zu deduzieren, sondern umgekehrt darum, den Zusammenhang eines Gegenstandes mit den gesellschaftlichen Strukturen zu rekonstruieren (Kaindl 2005, S. 186). Die Untersuchung eines Gegenstandes im kategorialen Bildungsverständnis zielt ebenso wenig auf die »Vermittlung von enzyklopädischem Wissen« und »isolierter Einzelheiten« (Schmiederer 1971, S. 94), sondern auf das Aufdecken gesellschaftlicher Zusammenhänge (Negt 1971, S. 112).

9 Ein exemplarisches Vorgehen erschöpft sich nicht im Erschließen kapitalistischer Strukturkategorien, sondern wird auch überall dort relevant, wo es darum geht, Möglichkeiten kritischen Eingreifens zu schaffen (Schmiederer 1971, S. 52).

Kategorien der Herrschaft als Grundlage kategorialer Bildung

Zur Anleitung gesellschaftlicher Erkenntnisprozesse legt kpöB der kategorialen Analyse der Wirklichkeit die Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* (Kap. 4.6.9) zugrunde. Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdimensionen sind aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive die wesentlichen wirklichkeitsstrukturierenden Kategorien. Die in Schlüsselfragen übersetzten Kategorien können als didaktisches Analyseinstrument in kritischen polit-ökonomischen Forschungsprozessen angewendet werden. Ein solches Analyseinstrument der kategorialen Herrschaftsanalyse im *Dirty Capitalism* ist der vorliegenden Arbeit angehängt (Anhang 1).

Die didaktische Reduktion komplexer Gegenstandsbereiche ist den widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt, »sowohl Reduktion von Vielfalt als auch Bewahrung von Vielfalt« zu bewerkstelligen, um eine Bearbeitbarkeit sicherzustellen ohne Erkenntnis zu verhindern (Gagel 1983, S. 70). Der vorliegende Kategorienkatalog stellt meinen Vorschlag einer solchen »fachdidaktischen Transformation« (Claußen 1985, S. 202, Hervorh. entfernt) des komplexen Gegenstands des kapitalistischen Herrschaftssystems dar. Nicht nur aus gesellschaftstheoretischer (Kap. 4.6.9), sondern auch aus didaktischer Perspektive muss allerdings auf der Offenheit der Kategorien beharrt werden. Ein sich als vollständig und abgeschlossen ausgebender Katalog relevanter Kategorien kann »das Bewußtsein irreleiten [...], indem [er] Teile der Wirklichkeit aus der Wahrnehmung ausschließt« (Hilligen 1976a, S. 34). Insofern ist eine stetige »Überprüfung, Ergänzung, Korrektur« der Kategorien von Nöten (Hilligen 1976a, Hervorh. entfernt), der Kategorienkatalog beansprucht keine Vollständigkeit und ist offen für begründete Anpassungen und Ergänzungen.

Begriffliches Denken

Entgegen Ansätzen kategorialer Bildung, die Kategorien »als Elemente einer *didaktischen Konstruktion*« (Giesecke 1982, S. 179, Hervorh. i. O.) verstehen, und deshalb »keinen eindeutigen systematischen Zusammenhang« der Kategorien zueinander (Giesecke 1982, S. 178) erkennen können, gehe ich *erstens* davon aus, dass die vorgeschlagenen Kategorien der Herrschaft als dialektische Kategorien tatsächlich die real-existierenden kapitalistischen Praxisformen sprachlich abbilden (Kap. 3.3.1). *Zweitens* nehme ich an, dass die Kategorien systematisch in der Totalität des Gesellschaftssystems miteinander verwoben sind und ein einzelner Gegenstand erst durch seine Beziehungen zu anderen Gegenständen, durch seine Position in der gesellschaftlichen Totalität seine Bedeutung erlangt (Kap. 4.5.2). Insofern sind in der Betrachtung eines einzelnen Falls *theoretisch* alle Kategorien anwesend. Für die praktische Erarbeitung eines Gegenstandes wäre der Einbezug aller Aspekte jedoch überfordernd und auch nur begrenzt zielführend, da jeweils von der besonderen Relevanz einzelner Aspekte auszugehen ist (Buckel und Sonderegger 2024, S. 23). Es bedarf deshalb methodisch-didaktischer Vorschläge, wie hier sinnvolle Schwerpunkte gesetzt werden können (siehe Kap. 7). Es kann nicht darum gehen, an der Bearbeitung eines einzelnen Falles die gesamte gesellschaftliche Totalität zu erschließen, sondern vielmehr darum, die komplexen Abhängigkeitsverhältnisse ins Bewusstsein zu heben und einzelne Kategorien gezielt zu untersuchen. Eine solche Schwerpunktsetzung operiert immer im Spannungsverhältnis der Praktikabilität der Bearbeitung *einerseits* und der Verengung des Blicks auf den Gegenstand *andererseits* (vgl. Gies-

ecke 1982, S. 178). Sie zielt auf die grundsätzliche dialektische Einsicht, dass eine einzelne Erscheinung »als Moment des gesellschaftlichen Ganzen« (Kallinich 1974, S. 123; vgl. Wagenschein 1997, S. 32f.) verstanden werden und in exemplarischen Untersuchungen als Konstellation erschlossen werden kann (Claußen 1985, S. 284).

Theoretisch-reflexive Bildungsprozesse erschließen die gesellschaftliche Totalität immer nur partiell (vgl. Holtmann 1980, S. 70). Welche Kategorien relevant für Bildungsprozesse sind, hängt dabei auch vom Interesse und von den Erkenntnis- und Handlungsansprüchen der Bildungsbeteiligten ab und kann nicht a priori bestimmt werden. Durch die Bearbeitung vieler exemplarischer Fälle können jedoch nach und nach unterschiedliche Aspekte der gesellschaftlichen Totalität erschlossen und mit der erfahrenen Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden (Schmiederer 1971, S. 127), sodass eine abstrakte Begriffsbildung und Systematisierung der Kategorien angeregt wird (Fischer 1980, S. 255). Erkenntnisse können sich im Laufe der Zeit ergänzen, in neue Zusammenhänge miteinander treten und in der Konfrontation mit neuen Fällen auf ihre Adäquanz überprüft werden (Schmiederer 1971, S. 114).

Selbstsoziologisierung

Selbstbewusste, kollektiv handlungsfähige Subjekte bedürfen der Fähigkeit zur »Selbstsoziologisierung«, also zur Verortung ihrer eigenen Existenz im Ganzen der gesellschaftlichen Verhältnisse (Salomon 2013, S. 234). Eine solche Selbstverortung »als gesellschaftliches Individuum mit seinen Möglichkeiten und Grenzen« (Belgrad 1977, S. 59, Hervorh. i. O.) ist Voraussetzung sowohl der Realitätsbewältigung als auch des emanzipativen Handelns (Belgrad 1977, S. 60).

Das Herstellen eines Zusammenhanges zwischen den gesellschaftlichen Strukturen und dem Leben der Bildungssubjekte hilft ihnen »den eigenen politischen Standort im Kampf der gesellschaftlichen Interessen zu finden« (Schmiederer 1971, S. 52) und die eigenen Konflikte und Handlungen innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse und der auf die Subjekte wirkenden Abhängigkeiten zu verorten (Negt 1971, S. 56, 84). Dazu gehört auch die Analyse der gesellschaftlichen Interessenstrukturen, die gesellschaftliche Auseinandersetzungen bedingen (Schmiederer 1971, S. 84).

Einsätze kategorialer Bildung

Ich gehe davon aus, dass das Analyseinstrument der Kategorien der Herrschaft zu unterschiedlichen Zeitpunkten und Anlässen genutzt werden kann. Anders als etwa die Kategorien der Konfliktanalyse Gieseckes sind die Kategorien der Herrschaft nicht auf ein vorgegebenes methodisches Verfahren festgelegt. Eine solche Vorentscheidung würde der Subjektorientierung des vorliegenden Ansatzes zuwider laufen, welche eine gemeinsame Planung des Unterrichts durch die Bildungsgemeinschaft vorsieht (Kap. 8.1). Es bieten sich mehrere Anlässe für den Rückgriff auf eine kategoriale Bildung an: Die Kategorien der Herrschaft können *erstens* als Orientierungsinstrument in der Phase der Themenfindung und -annäherung verwendet werden, um relevante gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge von potentiellen Lerngegenständen zu erschließen. Sie können *zweitens* als Analyseinstrument im Rahmen unterschiedlicher Makromethoden fungieren, etwa in Fall- und Konfliktanalysen. *Drittens* bietet sich der Rückgriff auf die Ka-

tegorien der Herrschaft als Reflexionsinstrument der Bildungspraxis an, die mit ihrer Hilfe auf die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen befragt werden kann.

Die Kategorien stellen keinen hinreichenden Zugang zur Wirklichkeit für alle methodischen Ansätze dar. Ergänzend zu den Kategorien der Herrschaft werden auch andere Kategorien relevant, etwa wenn es um die Untersuchung von Akteur:innenkonstellationen in Konflikten und ihre Mittel des Konfliktaustrages geht.

Hilligen grenzt didaktische von fachwissenschaftlichen Kategorien v.a. hinsichtlich ihres Grades an Differenziertheit, sprachlicher Einfachheit und Erfahrungsbezug voneinander ab (Hilligen 1976a, S. 77). Im Sinne eines anti-adultistischen Anspruches, der vorreife Defizitzuschreibungen an Schüler:innen vermeidet, ist der vorliegende Vorschlag gemeinsam mit Schüler:innen hinsichtlich dieser Kriterien auf seine Tragfähigkeit zu prüfen. In der praktischen Anwendung muss sich erweisen, inwiefern die Bezeichnungen und der Zuschnitt der vorgeschlagenen Kategorien tatsächlich praktikabel für die kategoriale Untersuchung der Wirklichkeit sind. Dabei ist zu erproben, ob die Menge der Kategorien einer weiteren Reduktion bedarf und inwiefern sich mein Vorschlag eines mehrstufigen, selektiven Forschungszugangs in Bildungsprozessen (Kap. 9.2.3), der insbesondere eine Überforderung vermeiden helfen soll, als praktikabel erweist.

Historizität von Herrschaft

KpöB zielt auf die theoretisch-reflexive Erkenntnis der Historizität des bestehenden Gesellschaftssystems als seines geschichtlichen Gewordenseins, seiner umkämpften Gegenwart sowie seiner möglicher postkapitalistischer Alternativen (Kap. 4.7). Die Historisierung des Bestehenden erfüllt mehrere Funktionen: Indem der gesellschaftliche Status quo als geschichtlich Gewordenes, umkämpftes Erbe früherer Generationen erkannt wird, werden die potentielle Vergänglichkeit gesellschaftlicher Kategorien, Praxen und Gefühlswelten und die Relevanz historischer Kämpfe für bestehende gesellschaftliche Errungenschaften sichtbar. Allgemeine Bedingung emanzipatorischen Handelns ist die Erkenntnis, dass die Einrichtung der Gesellschaft eine veränderbare ist (Rühle et al. 2017, S. 10). Das Wissen um die Möglichkeit der kollektiven Veränderung der Verhältnisse erschließt das soziale Umfeld als Feld potentieller praktischer Interventionen (Schmiederer 1971, S. 85f.). Die Erkenntnis der Gegenwart als umkämpfter Wirklichkeit ermöglicht es, einen Standort in den Auseinandersetzungen um die gesellschaftliche Einrichtung einzunehmen (Schmiederer 1971, S. 70). Die Bestimmung postkapitalistischer Praxisformen kann sich auf das Verfahren der bestimmten Negation stützen. Die Erkenntnis der gesellschaftlichen Strukturkategorien ist die Bedingung ihrer *bewussten* Veränderung durch die Konstruktion vernünftiger sozialer Beziehungen. Die bestimmte Negation der Herrschaftskategorien ermöglicht es, von der herrschenden Negativität auf die strukturellen Rahmenbedingungen positiver gesellschaftlicher Gegenentwürfe zu schließen (Kap. 3.3.2). Die Formulierung positiver Gegenentwürfe kann mit Oskar Negt sogar als notwendig angenommen werden, um den kategorialen Rahmen der bestehenden Verhältnisse verlassen zu können (Negt 1971, S. 90). Eine solche »Antizipation eines freien und gerechten Gesellschaftszustandes« (Negt 1971, S. 84) kommt schließlich nicht ohne Beteiligung der Phantasie aus (Marcuse 1967b, S. 122f.).

6.5.2 Bildung der Affekte

Die Bildung reflexiver Affekte

Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse müssen es angesichts deren herrschafts-sichernder Funktion ermöglichen, »Affekte [...] zu hinterfragen, zu bearbeiten und zu verändern« (Lettow 2019, S. 162). Das Ausbilden bewusster und reflexiver Affekte (Kap. 4.6.6), der bewusste Nachvollzug und die Infragestellung gefühlsauslösender Momente und ihrer körperlichen Effekte also, können affektiv induziertes Verhalten und damit das Verhältnis zum Selbst, wie zu anderen Menschen verändern (Lettow 2019, S. 161). Gefühle wie Wut und Empörung können sich dabei als Anzeiger unerfüllter Bedürfnisse oder zu lindernden Leides herausstellen, die auf die Klärung und Veränderung ihrer Ursache drängen (Kap. 3.3.4; Lettow 2019, S. 161f.; Salzwedel 2021, S. 316).

Das Ausbilden reflexiver Affekte unterläuft auch Regierungsansprüche gegenüber den Subjekten. Indem »gesellschaftlich-politische Erwartungen [an die Subjekte, M.S.] geklärt, interpretiert und einer Beurteilung zugänglich gemacht werden« (Claußen 1985, S. 206), werden Fremdansprüche zurückweisbar, die angesichts widerstreitender persönlicher Ansprüche mit erheblichen Zumutungen verbunden sein können. Die Bearbeitung gesellschaftlicher Erwartungen kann so eine Hilfe bei der Suche nach der eigenen Identität, den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen und dem gewünschten Standort in den sozialen Beziehungen darstellen (vgl. Claußen 1985, S. 206f.). Eine Bearbeitung jener Fremdansprüche und Auswirkungen auf das Subjekt gewinnt angesichts der neoliberalen Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und Forderungen der Selbstoptimierung und -disziplinierung an Bedeutung (Gläser et al. 2024, S. 62).

Stärkung transzendierender Bedürfnisse

Teil des Emanzipationsprozesses ist das Ausbilden einer anderen Bedürfnisstruktur in den Subjekten, die ihre kapitalistisch-repressive Form (Kap. 3.3.4) aufhebt. Da die gesellschaftliche Vereinnahmung niemals total ist, kann mit Marcuse davon ausgegangen werden, dass solche »*transzendierende[n]* Bedürfnisse« (Marcuse 1973a, S. 24, Hervorh. i. O.) auch in kapitalistisch sozialisierten Subjekten angelegt sind, etwa in Form der Ablehnung körperlicher Vernutzung, der Konkurrenz und hierarchischer menschlicher Verhältnisse, der Naturzerstörung (Marcuse 2002, S. 229), der Ablehnung von Gewalt, Leistungszwang und Triebunterdrückung (Marcuse 1967a, S. 18) sowie der Ablehnung, regiert zu werden (Demirović 2008b, S. 38). Diese Bedürfnisse sind »die Negation der das heutige Herrschaftssystem tragenden Bedürfnisse« (Marcuse 1980, S. 75). Im Mittelpunkt transzendierender Bedürfnisse steht die Art und Weise der Produktion, die Form der Produkte selbst und die Form der menschlichen Beziehungen (Marcuse 1973a, S. 16), in denen Menschen auf »Maschinen« und Verwaltungsobjekte der Kapitalverwertung reduziert werden (Marcuse 1973a, S. 20f.). Der Kapitalismus selbst kann in den Subjekten ein solches »vitalen Bedürfnis« (Marcuse 1973a, S. 14) nach Befreiung durch die kulturindustrielle Produktion von Bildern »einer Welt der Mühelosigkeit, Freude, Erfüllung und des Komforts« (Marcuse 1973a, S. 27f.) erzeugen oder verstärken.

Die transzendierenden Bedürfnisse sind Anzeiger eines mehr oder weniger ausgeprägten affektiven »Desintegrationszustand[es]« in die Herrschaftsverhältnisse (Marcuse 1967a, S. 21). Es geht kpöB darum, diese faktisch existenten widerständigen Aspekte

in der kapitalistischen Totalität zu verstärken (vgl. Adorno et al. 1972, S. 19). Dazu muss sie diesen desintegrierten Momenten zur Geltung verhelfen, sodass sie im Bildungssubjekt einen *Willen* zur gesellschaftlichen Transformation mit dem Ziel der Befriedigung ihrer transzendierenden Bedürfnisse formieren (vgl. Marcuse 1967a, S. 29, 1973b, S. 72). Die Affekte können dann eine gesellschaftlich-transformative Wirkmächtigkeit entwickeln. Die transzendierenden Bedürfnisse müssen durch Prozesse der Verallgemeinerung *gesellschaftliche* Bedürfnisse werden, in dem Sinne, dass sie bestimmend für die Organisation der gesellschaftlichen Reproduktion werden. Sie können die Umgestaltung der gesamten Lebenswelt, der Beziehungen von Mensch und Natur und der Menschen untereinander anleiten (Marcuse 1967a, S. 18).

Das Ausbilden neuer Sinne

Der bewusste Umbau der Gesellschaft ist verbunden mit einer »Emanzipation aller menschlichen Sinne« (MEW 40, S. 540). Die emanzipierten Sinne nehmen Mensch und Natur nicht mehr lediglich hinsichtlich ihrer Funktion für die Kapitalverwertung wahr, sondern entwickeln einen sinnlichen Zugang zu ihnen, die sie die Möglichkeiten befreiter menschlicher Verhältnisse und Mensch-Natur-Verhältnisse wahrnehmen lässt (Marcuse 1973b, S. 78). Diese Veränderung des sinnlichen Verhältnisses zur eigenen menschlichen und nicht-menschlichen Umwelt ist verbunden mit der Entdeckung der »lebenssteigernden Kräfte, der sinnlich-ästhetischen Qualitäten« (Marcuse 1973b, S. 74) der Natur und ihrer Wahrnehmung als Totalität zu schützenden Lebens. Eine solche befreite Sinnlichkeit ist Grundlage der menschlichen Aneignung der Natur (Kap. 5).

6.5.3 Bildung der Praxis

Bewusste materielle gesellschaftliche Re-/Produktion

Ziel der Emanzipation ist die bewusste Organisation der materiellen gesellschaftlichen Re-/Produktion und Lebensformen durch die frei assoziierten Menschen. Nur eine veränderte gesamtgesellschaftliche Praxis ist fähig die gesellschaftlichen Kategorien der Herrschaft als Denk- und Handlungsformen aufzuheben (MEW 3, S. 37f.). Die bestimmte Negation kapitalistischer Strukturkategorien ist an ihren praktischen, widerspruchsvollen Vollzug geknüpft. Eine konstruktive Praxis stellt ein dauerhaftes Handeln dar, das nachhaltige, neue soziale Beziehungen und Formen gesellschaftlicher Re-/Produktion etabliert. Dieses Handeln muss, solange es in die kapitalistische Totalität eingebunden bleibt, also mit den *social alignments* der Herrschaftsverhältnisse konfrontiert wird, weil es selbst noch nicht gesamtgesellschaftlich verallgemeinert wurde, widersprüchlich bleiben (Kap. 3.3.2). Dies schlägt sich in den widerspruchsvollen Erfahrungen der Demokratisierung von Schule (Kap. 6.3) sowie des Erprobens anderer Re-/produktiver Praxen etwa in der solidarischen Landwirtschaft oder der kollektiven Aneignung von Wohnraum durch Besetzungen nieder (Starodub 2020). Ihre Widersprüche müssen reflektiert und in Handlungsstrategien berücksichtigt werden (Loick 2024, S. 245).

Um eine kollektive *Macht für* zu entwickeln, die nicht-herrschaftliche Praxisformen verallgemeinert und das *social alignment* der Herrschaftsverhältnisse erodieren lässt (Kap. 4.4), müssen diese Praxisformen institutionalisiert werden. Dazu bedarf es basisdemokratischer Organisationsformen, die sich der herrschaftlich-institutionellen

Einbindung entziehen (Horkheimer 1988, S. 192; Marcuse 1973a, S. 62f.; Poulantzas 2002, S. 185). Der Aufbau solcher »Gegeninstitutionen« (Marcuse 1973a, S. 69) dient der zunehmenden gesellschaftlichen Selbstverwaltung (Marcuse 1973a, S. 11). Ziel der Institutionen ist »die freie, demokratische, vernünftige Gestaltung der gesellschaftlichen Arbeit« (Demirović 2022, S. 41) und der allgemeinen Angelegenheiten wie der Verwaltung sozialer Infrastrukturen zu bewerkstelligen. Diese Institutionen stellen gleichzeitig »Laboratorien für die Erprobung autonomer, nicht-entfremdeter Beziehungen« (Marcuse 1973a, S. 63) dar.

Alltägliche Praxis der Bildungsgemeinschaft

Emanzipatorische Praxis darf nicht als etwas den Bildungsprozessen Äußerliches gedacht werden – die bildnerische Praxis selbst muss emanzipatorischen Ansprüchen genügen, indem sie sich um die Entwicklung befreiter Formen der gegenseitigen Bezugnahme, Fürsorge und Unterstützung bemüht (vgl. Marcuse 1973a, S. 62). Schule selbst kann zu einem Ort der präfigurativen Praxis werden, die eine gesamtgesellschaftliche Befreiung in ihren Umgangsformen – soweit dies möglich ist – vorwegnimmt. Einige der damit verbundenen Widersprüche habe ich oben herausgearbeitet (Kap. 6.3).

Intervention in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse durch Aktionen

Auch unterhalb der Etablierung neuer Re-/produktiver Praxen kann die Bildungsgemeinschaft durch zeitlich begrenzte *Aktionen* auf den Abbau von Herrschaft hinwirken. Dazu muss sie eine kollektive Handlungsfähigkeit entwickeln. In Aktionen kann auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch (subversive) »Einmischung, Sichtbarwerdung und Sprechfähigkeit in öffentlichen Debatten« (Wenzler und Kusber 2024, S. 374) Einfluss genommen werden. Soziale Bewegungen haben ein vielfältiges Repertoire direkter Aktionen (Leidinger 2015, S. 114–118; Zucker im Tank 2022) entwickelt, auf das zu diesem Zwecke zurückgegriffen werden kann. Sie können das unmittelbare soziale Umfeld oder die Gesamtgesellschaft adressieren.

Praktisches Erforschen der eigenen Lebenssituation

Die Entscheidung für die kollektive Durchführung von Aktionen und die Etablierung langfristiger Praxen ist voraussetzungsreich. Die Bedingungen des Handelns und seine möglichen Folgen, die involvierten Akteur:innen und ihre Ressourcen sowie die Ansatzpunkte und Strategien des Handelns sind weder offensichtlich, noch können sie allgemein a priori bestimmt werden. Ihre Identifikation erfordert eine forschende Auseinandersetzung mit den jeweiligen konkreten historischen Gegenständen und Situationen. Ein Forschungshandeln selbst kann also eine Voraussetzung emanzipatorischer Aktionen und Praxen sein. Da befreiendes Handeln zwar durch das Verfahren bestimmter Negation orientiert werden kann, aber immer im Modus des experimentellen, widersprüchlichen Erprobens verbleibt (Marcuse 1969, S. 313), ist ein solches Forschungshandeln auch zur Weiterentwicklung und Korrektur von Handlungsweisen essentiell.

6.6 Verhältnisbestimmungen der Bildungsdimensionen

Die Bildungsdimensionen befinden sich in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, das ich im Folgenden skizziere. Zunächst kläre ich das Verhältnis von theoretisch-reflexiver und praktischer Bildungsdimension, bevor ich mich dem Verhältnis der affektiven und praktischen Bildungsdimension sowie dem Verhältnis der affektiven und theoretisch-reflexiven Bildungsdimension zuwende.

6.6.1 Das Verhältnis von theoretisch-reflexiver und praktischer Bildungsdimension

Praktische Irritation und Aufhebung von Gedankenformen: Gesellschaftlich verallgemeinerte kapitalistische *Handlungsformen* erzeugen *Gedankenformen*, welche die Realabstraktionen der Praxis nachvollziehen (Kap. 3.3.1). Das Aufbrechen der herrschaftlichen Praxisformen kann diese Gedankenformen irritieren und alternative soziale Bezugnahmen denkbar machen, etwa durch nicht-kommerzielle Praxen oder solidarische Unterstützungsangebote. Aufgehoben werden die Gedankenformen jedoch erst dann, wenn die ihnen zugrundeliegenden Handlungsformen nicht mehr gesellschaftlich dominant sind und durch alternative Formen der gesellschaftlicher Beziehungen abgelöst wurden.

Theoretische Reflexion als Orientierung des Zieles von Praxis: Marx bezeichnete die kritische theoretische Tätigkeit auch als eine »Selbstverständigung [...] der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche« (MEW 1, S. 346). Da sich emanzipatorische Akteur:innen wie soziale Bewegungen oft im Zusammenhang mit unmittelbaren gesellschaftlichen Konflikten und erfahrenem Unrecht konstituieren (Rodrian-Pfennig 2024, S. 47), geht ihre Entstehung *nicht* zwangsläufig mit einer tiefgehenden theoretischen Gesellschaftsanalyse einher (Hawel 2006, S. 103). Gleichwohl ist eine theoretische Fundierung des Handelns sinnvoll, denn eine systemtranszendierende Form der Praxis ist nicht bereits in der Spontaneität von Akteur:innen angelegt (Marcuse 1973a, S. 60). Selbst Bewegungen, wie die Arbeiter:innenbewegung, die sich zumindest rhetorisch an der Aufhebung des Kapitalismus orientierten, verlängerten sowohl begrifflich-theoretisch als auch in ihrer Praxis kapitalistische Strukturprinzipien, etwa in der Ontologisierung von und dem affirmativen Bezug auf die Praxisformen Lohnarbeit und Politik (Kurz 1997, S. 53f.). Theorie kann hier die Funktion übernehmen, über Ursachen von Kämpfen aufzuklären (Hawel 2006, S. 105), Hindernisse emanzipatorischer Bemühungen zu identifizieren (Brand und Preiser 2023) und Strategien des Kampfes zu orientieren.

Kritische Reflexion der Bildungspraxis: Emanzipatorisch intendiertes Handeln ist an der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen beteiligt. Diese gilt es offen zu legen, als Widersprüche anzuerkennen und in der weiteren Arbeit mit dem Ziel ihrer Aufhebung zu berücksichtigen. Bleibt diese Verwicklung von Bildungsbemühungen in Herrschaftsverhältnisse unberücksichtigt, kann sie zum (unbeabsichtigten) Ausschluss von Menschen von der gleichberechtigten Teilhabe an der Bildungspraxis führen. Dadurch wird die Konstitution der Bildungsgemeinschaft in ihrem eigentlichen Sinne – als gleichberech-

tigter Zusammenschluss von Bildungssubjekten zur Bearbeitung ihrer Problemlagen – verhindert.

Theorie und Reflexion als Ausgangspunkt von Praxis: Die theoretisch-reflexive Erkenntnis eigener gesellschaftlicher Interessen im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang kann das Bedürfnis erzeugen, diese Interessen praktisch durchzusetzen: »[D]er Begriff des Interesses beinhaltet geradezu den Versuch zur Verwirklichung dessen, was als Inhalt dieses Interesses erkannt worden ist« (Schmiederer 1971, S. 85). Sie kann Ausgangspunkt »politisch klassenbewußte[r] Aktionen« werden (Negt 1971, S. 27).

Auch überzeugende theoretische Konzepte oder utopische Entwürfe alternativer Gesellschaftsgestaltung können Menschen zum Ausbilden einer emanzipativen Praxis veranlassen. Marx formuliert die Hoffnung, der kritische Gedanke könne Auslöser eines allgemeinen Emanzipationsprozesses sein (MEW 1, S. 390f.) und »die Massen [...] ergreifen« (MEW 1, S. 385). Um eine breitere handlungsleitende Bedeutung zu gewinnen, müssen sich theoretisch-reflexive Entwürfe jedoch mit einem verbreiteten Begehren, also transzendierenden Bedürfnissen, verbinden, die durch diese Entwürfe artikuliert werden (Adamczak 2018, S. 25).

6.6.2 Das Verhältnis von affektiver und praktischer Bildungsdimension

Emanzipierte Affekte als Voraussetzung emanzipierter Praxis: Freie, postkapitalistische Praxisformen müssen, damit sie sich verallgemeinern können, von den Menschen allgemein *gewollt* werden. Die Befreiung der Gesellschaft bedarf also der Befreiung der Bedürfnisse und der Sensibilität (Marcuse 1973b, S. 87). Erst bewusste und reflexive Affekte ermöglichen überhaupt ein eigenständiges Handeln, das nicht potenziell permanent von affektiven gesellschaftlichen Strukturen fremdgesteuert wird (vgl. Schmiederer 1977, S. 91).

Affekte als Auslöser von Handeln: Affekte selbst können eine »transformative, widerständige Kraft« (Tran 2021, S. 62) entfalten. Ausgehend von Herrschaftserfahrungen können sie sich etwa als kollektive Wut auf die Verhältnisse (Tran 2021, S. 63) oder als handlungsaktivierender Ärger (Rackow et al. 2012) in der Formierung emanzipatorischer gesellschaftlicher Akteur:innen wirksam werden. So waren etwa die südeuropäischen Krisenproteste im Zuge der Finanzkrise in den Jahren 2007ff. wesentlich ein »emotionale[r] Aufstand« (Bargetz und Freudenschuss 2012), der von Gefühlen der Empörung und Wut gegenüber dem maskulinistischen Staat und der kapitalistischen Ökonomie getragen wurde.

Affekte als Orientierung der Praxis: Über den Entstehungsprozess gesellschaftlicher Kämpfe hinaus können Affekte eine orientierende Rolle als Maß einer gelungenen Einrichtung der Gesellschaft einnehmen. Ziel emanzipatorischer Kämpfe ist die Aufhebung von Leiden. So lange ein solches Leiden empfunden wird und auf die gesellschaftliche Einrichtung zurückgeführt werden kann, zeigt es eine gesellschaftliche Veränderungsbedürftigkeit an (vgl. Adorno 2021b, S. 122f.). Umgekehrt kann das Empfinden von Glück auf vernünftige Ansätze einer gesellschaftlichen Organisation hinweisen (Marcuse 1967b, S. 112f.). Die Bestimmung eigener, *individueller* Bedürfnisse und das darauf basierende Verhandeln *kollektiver* und *gesellschaftlicher* Bedürfnisse (Brand et al. 2021)

ist nicht zuletzt ein notwendiger Teil der Auseinandersetzung um die Einrichtung einer anderen Gesellschaft, die diesen Bedürfnissen bestmöglich entsprechen soll. Solche Formen der kollektiven Bedürfnisinterpretation (Fraser 1994, S. 240) müssen in Bildungsprozessen erprobt werden.

Erzeugung transzendierender Bedürfnisse durch die Erfahrung solidarischer Praxen: Gegenseinschaftliche Praxis- und Beziehungsformen schlagen sich in neuen Formen des Fühlens und Denkens nieder (Loick 2024, S. 245). Die Erfahrungen geteilter emanzipatorischer Veränderungsansprüche, der Übernahme gemeinsamer Sorge umeinander und der solidarischen Unterstützung in Krisensituationen stärken den Glauben an die Machbarkeit von Veränderung und verleihen beteiligten Subjekten Handlungsfähigkeit (Candeias 2023; Wainwright 2012, S. 122). Die sinnliche Erfahrung von erfolgreichen Aktionen oder etablierten alternativen Praxen kann zu Erkenntnisprozessen führen, die durch theoretisch-reflexive Auseinandersetzungen nicht zu erreichen sind (Schmiederer 1971, S. 55).

Solche Erfahrungen von Gemeinschaft und gemeinsamer Praxis sind von besonderer Relevanz, weil auch junge Menschen, die ihre Problemlagen adäquat beschreiben und gesellschaftlich einordnen können, Lösungsansätze häufig vor allem auf der individuell-subjektiven Ebene suchen und kollektives Handeln keine realistische Handlungsmöglichkeit zu sein scheint (Kohl und Calmbach 2012, S. 20).

6.6.3 Das Verhältnis von affektiver und theoretisch-reflexiver Bildungsdimension

Reflexion affektiver gesellschaftlicher Strukturen: Sinnliche Wahrnehmungen und Erlebnisse stellen alleine noch keine *Erfahrung* dar. Zur Erfahrung werden sie erst durch ihre aktive, reflexive Verarbeitung (Koopmann 1999, S. 61). Diese kann etwa durch die starke gefühlsmäßige Besetzung von Wahrnehmungen abgewehrt werden (Claußen 1985, S. 256). Affekte wie Angst können Bildungsprozesse blockieren (Brand und Preiser 2024, S. 130; Frevert 2018, S. 24; Rackow et al. 2012). Bildungsprozesse sind deshalb zunächst auf angstfreie Räume angewiesen. Sie können durch die Untersuchung der historischen Entstehung gesellschaftlicher Affektstrukturen und von Verfahren der Produktion, Gestaltung, Verallgemeinerung und politischen Instrumentalisierung von Gefühlen ferner affektive Selbsterkenntnis und theoretisch-reflexive Gesellschaftserkenntnis miteinander verbinden (Frevert 2018, S. 24; Maihofer 2014, S. 269). Sie unterstützen so den Abbau affektiver Barrieren und ermöglichen echte Erfahrung.

Selbstwirksamkeitserfahrung als Ermöglichungsbedingung von Erkenntnis: Das Ohnmachtsempfinden gegenüber der allgegenwärtigen abstrakten Herrschaft kann sich in einer Abwehr von Erkenntnisansprüchen niederschlagen (Adorno 1990c, S. 117). Die Veränderung der Selbstwahrnehmung von einem passiven, hoffnungslosen und selbstbeschuldigenden Selbstverständnis hin zu einer Selbstwahrnehmung als wirksamer politischer Akteur:in ist eine Bedingung der kritischen Untersuchung und Veränderung sozialer Beziehungen (McCormack 2020, S. 6).

Affektive Effekte der Erkenntnis: Kritische polit-ökonomische Gesellschaftsanalysen bergen ein hohes Emotionspotential. Sie irritieren traditionelle Vorstellungen etwa von Gerechtigkeit, Gemeinschaft und Familie, die alle auch emotional in Menschen verankert sind. Neben der Provokation abwehrender Reflexe können gesellschaftliche Erkenntnisprozesse auch ablehnende Affekte gegenüber der Gesellschaftsstruktur hervorbringen, wenn diese als ungerecht erkannt und *empfunden* werden (Breitenstein 2021, S. 208f.). Theoretisch-reflexive Erkenntnisse können ferner die Ausbildung *regressiver Gefühle durch* nicht durchschaute, abstrakte Herrschaftszusammenhänge unterlaufen, indem sie die gesellschaftlichen Ursachen der Entmachtung der Subjekte sichtbar machen (Claußen 1985, S. 206). Die Rückführung auf die gesellschaftlichen Bedingungen der Ohnmacht kann herrschaftsförmige Aggressionen in ein Veränderungsbedürfnis der gesellschaftlichen Einrichtung umlenken.

6.7 Transparenz der Regulative

Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive besteht die »Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen« (Kaindl 2009, S. 135). In einem strengen Sinne setzt kpöB deshalb voraus, dass unter allen Bildungsbeteiligten bereits ein Konsens über die grundsätzlichen *Regulative* der gemeinsamen Bildungsbemühungen herrscht. Damit sind zwei Probleme verbunden:

Erstens ist ein solcher Konsens, soll er *informiert* erfolgen, voraussetzungsreich. Er erfordert Kenntnisse über das Gesellschaftssystem und Reflexionen über Wege der Emanzipation, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen werden. Für den schulischen Unterricht kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein solcher informierter Konsens herstellbar ist. Ich nehme jedoch an, dass auch ohne eine erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Herleitung der Regulative eine Zustimmung der Bildungssubjekte zur Fundierung der gemeinsamen Bildungsvorhaben durch die drei Bildungsdimensionen erreichbar ist: Gesellschaftliche Erkenntnis und Selbsterkenntnis, selbstbewusste Gestaltung menschlicher Praxis und die Emanzipation der Affekte scheinen konsensfähige Fluchtpunkte des gemeinsamen Handelns darzustellen. Zu Beginn des Arbeitsprozesses der schulischen Lerngruppe sollten die Regulative von Seiten einer sich entsprechend orientierenden Lehrkraft als ihr eigenes Bildungsverständnis transparent gemacht und begründet werden (Gamm 1970, S. 188). Die Regulative können in Aushandlungsprozessen der Gestaltung der Bildungsbemühungen dann weiterhin als Referenz für die Argumentation der Lehrkraft dienen.

Zweitens besteht die Möglichkeit des Dissenses. Schüler:innen können die Regulative als inakzeptabel zurückweisen. Kritische Lehrkräfte können sie, wollen sie kpöB betreiben, jedoch nicht aufgeben. Die Regulative sind *nicht verhandelbar*, da mit ihnen auch der Bildungs- und Emanzipationsanspruch aufgegeben würde. Inwiefern sie jedoch leitend für die Gestaltung des Unterrichts werden, entscheidet sich in den Aushandlungsprozessen der Bildungsgemeinschaft.

6.8 Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse in Schule und Gesellschaft

Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse verbinden praktische, theoretisch-reflexive und affektive Bildungsdimensionen in einem Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung, Verstärkung und Behinderung. Bildung als Emanzipation stellt einen ungleichzeitigen individuellen, kollektiven und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess in jenen Dimensionen dar. Konkrete Bildungsbemühungen können den Fokus auf unterschiedliche Bildungsdimensionen legen. Lassen sie aber eine jener drei Dimensionen vollständig außen vor, laufen sie Gefahr, selbst regressiv wirksam zu werden. Das ist etwa der Fall, wenn negative affektive Effekte auf die Bildungsbeteiligten unbeachtet bleiben, oder Aktionen mangels kritischer theoretischer Reflexion herrschaftsstabilisierend wirken. Bildung muss als vielfältiger und langfristiger Transformationsprozess gedacht werden, der eine Vielzahl an Aktivitäten umfassen kann (Belgrad 1977, S. 58; Claußen 1985, S. 284; Hilligen 1976b, S. 107f.; Negt 1971, S. 9). Für die Konzeption von Bildungsprozessen lässt sich daraus keine chronologische Reihenfolge ihrer Elemente folgern. Vielmehr berührt der kritische polit-ökonomische Bildungsprozess wiederkehrend ähnliche Frage- und Problemstellungen sowie Entwicklungsbedarfe (vgl. Claußen 1985, S. 268).

Schulische Bildungsvorhaben können gesamtgesellschaftliche Emanzipationsprozesse fördern, aber nicht alleine herbeiführen (Belgrad 1977, S. 58). Unabhängig von formellen Bildungsinstitutionen existieren vielfältige gesellschaftliche Kontexte, in denen Menschen kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bereits durchlaufen. Dabei handelt es sich u. a. um soziale Bewegungen, basisdemokratische Initiativen und Re-/produktiver Kollektive. KpöB versteht sich als Teil und Verstärker dieser existenten gesellschaftlichen emanzipatorischen Bewegungen (vgl. Schmiederer 1971, S. 30). Gleichzeitig distanziert sie sich kritisch-reflexiv von ihnen, um ihre Praxis in Beziehung zu gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und dem angestrebten Ziel gesamtgesellschaftlicher Emanzipation setzen zu können. Auch die schulischen Bildungssubjekte sind bereits auf unterschiedliche Weise in diese gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozesse eingebunden. Sie sind Träger:innen transzendierender Bedürfnisse, sind beteiligt an emanzipatorischen Praxen und verfügen über Wissen zu gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Für die Bildungsprozesse der schulischen Bildungsgemeinschaft bietet sich die Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis an (Kap. 6.2; Kap. 6.3), sie sind aber nicht auf diese festgelegt und beschränkt.

Die folgenden Kapitel unterbreiten Vorschläge, wie Entwicklungsprozesse in den Bildungsdimensionen methodisch-didaktisch unterstützt werden können. Zunächst schlage ich *Ausgangspunkte* schulischer Bildungsvorhaben vor (Kap. 7). Im Anschluss formuliere ich *fachdidaktische Prinzipien*, die die Planung von Unterricht mit dem Ziel von Entwicklungsprozessen in den drei Bildungsdimensionen anleiten können (Kap. 8) und verbinde sie schließlich mit methodischen Umsetzungsvorschlägen (Kap. 9).