

8. Fachdidaktische Prinzipien kritischer polit-ökonomischer Bildung

Fachdidaktische Prinzipien in der didaktischen Diskussion

Fachdidaktische Prinzipien werden in der Politischen Bildung als Instrumente verstanden, die der Planung von Unterricht dienen. Über die genaue Funktion der Prinzipien bestehen unterschiedliche Auffassungen. Einige Autor:innen verstehen sie als Werkzeuge der Auswahl und Strukturierung von Lerngegenständen (Gessner und Klingler 2020, S. 56; Sander 2008, S. 189) bzw. der Einnahme einer spezifischen analytischen Perspektive auf einen Gegenstand (Eis 2024, S. 219). Andere Autor:innen heben die Funktion fachdidaktischer Prinzipien hervor, zwischen Lerngegenständen und dem Akt des Lernens zu vermitteln. In diesem Sinne gilt nach Sibylle Reinhardt ein Prinzip nur dann als fachdidaktisches Prinzip, wenn ihm Methoden des politischen Unterrichts zugeordnet werden können (Reinhardt 2020, S. 78). Weitere Positionen integrieren beide Funktionen und erweitern sie um die Funktion der Auswahl von in Lernprozessen auszubildenden Kompetenzen (Achour et al. 2020b, S. 34).

Als weitgehender politikdidaktischer Konsens werden Problemorientierung, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung als fachdidaktische Prinzipien bestimmt. Hinzu treten, je nach Verständnis der Funktion fachdidaktischer Prinzipien, Schüler:innen- bzw. Adressat:innenorientierung sowie exemplarisches Lernen (Gessner und Klingler 2020, S. 56; Sander 2008, S. 191–200), Konfliktorientierung (Achour et al. 2020b, S. 34; Gessner und Klingler 2020, S. 60–62; Reinhardt 2020, S. 79–97), Kontroversität (Achour et al. 2020b, S. 34; Gessner und Klingler 2020, S. 56; Sander 2008, S. 196–198), Aktualität (Achour et al. 2020b, S. 34) sowie Zukunftsorientierung, Fallprinzip, genetische Politikdidaktik und politisch-moralische Urteilsbildung (Reinhardt 2020, S. 78). Aus Perspektive radikaler Demokratietheorie werden zudem Prinzipien wie Ausgeschlossenen- und Kontingenzorientierung vorgeschlagen (Meyer 2022; de Moll et al. 2013).

Fachdidaktische Prinzipien kritischer polit-ökonomischer Bildung

Im konzeptionellen Grundriss kpöB fungieren fachdidaktische Prinzipien als Kriterien, die Entscheidungsprozesse in der Planung von Bildungsvorhaben orientieren, ohne diese eindeutig festzuschreiben (vgl. Kulmus et al. 2023, S. 11). Diese Orientierungsfunktion üben sie hinsichtlich der Wahl von Inhalten, Methoden, Zielen, Material, Medien, Raum und Zeit von Bildungsvorhaben aus (Von Hippel et al. 2022, S. 112). Gewissermaßen fungieren sie als Transmissionsriemen, die den Emanzipationsanspruch und die Regulative kpöB in konkrete Bildungsarrangements übersetzen. Als solche Prinzipien dienen mir *kooperative Planung*, *Interessenorientierung*, *Ideologiekritik*, *Utopieorientierung* und *Praxisorientierung*. Diese Prinzipien akzentuieren gleichzeitig das Profil kpöB gegenüber konkurrierenden politikdidaktischen Ansätzen. Ferner ist kpöB insofern eine Leidens-, Konflikt- und Krisenorientierung eigen, als dass diese Leidensprozesse, Konflikte und Krisen als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen festsetzen. Eine trennscharfe Unterscheidung der Prinzipien untereinander ist weder möglich noch nötig. Mit Blick auf die klassischen fachdidaktischen Prinzipien sind im vorliegenden Vorschlag auch exemplarisches Lernen, Wissenschaftsorientierung und Problemorientierung auf spezifische Weise aufgehoben, ohne dass diese noch einmal gesondert expliziert würden. Die hier vorgestellte Auswahl an fachdidaktischen Prinzipien kpöB stellt also nicht zwingend eine Entscheidung *gegen* andere Prinzipien dar.

Die Rolle von fachdidaktischen Prinzipien in einem auf gemeinsamer Planung basierenden Unterricht

Im Sinne der von kpöB angestrebten gemeinsamen Planung des Unterrichts durch die Bildungsgemeinschaft, kann eine Lehrkraft die fachdidaktischen Prinzipien nicht stellvertretend für alle Bildungssubjekte als strukturgebend für den Unterricht setzen. Fachdidaktische Prinzipien können unter dieser Prämisse auf drei Wegen an der Gestaltung von Unterricht mitwirken: *Erstens* können sie die Vorschläge der Lehrkraft leiten, die als Bildungssubjekt an den Entscheidungsprozessen der Bildungsgemeinschaft teilhat, und die von ihr als relevant erachtete Prinzipien als mögliche Entscheidungskriterien in die gemeinsamen Überlegungen einbringt. *Zweitens* können die fachdidaktischen Prinzipien, wie auch die Regulative kpöB (Kap. 6.5), Eingang in eine Aushandlung von Gestaltungsprinzipien gemeinsamer Bildungsprozesse finden, die sich die Bildungsgemeinschaft zur Orientierung der gemeinsamen Arbeit gibt. Die Schüler:innen machen sich die fachdidaktischen Prinzipien als Teil der Planungsgemeinschaft dann selbst zu eigen. *Drittens* können Lehrkräfte auf fachdidaktische Prinzipien zurückgreifen, um Methoden zu identifizieren, die sie in der Planung von Bildungsvorhaben vorschlagen. Entsprechende methodische Schlussfolgerungen schließen die Darstellungen der jeweiligen Prinzipien ab.

8.1 Kooperative Planung

Kollektive Unterrichtsplanung als bestimmte Negation entfremdeter Lern- und Lehrarbeit

KpöB geht von der Prämisse aus, dass es sich bei der schulischen Lern- und Lehrarbeit um entfremdete Arbeiten handelt (Kap. 6.2). Diese Entfremdung ist vollständig erst gemeinsam mit der Totalität des Gesellschaftssystems aufzuheben. Dennoch können Teilaspekte der Entfremdung bereits auf Ebene des Einzelunterrichts negiert werden. Dies geschieht *erstens*, wenn die Bildungssubjekte sich das Produkt ihrer Arbeit (teilweise) aneignen, indem sie *selbst* die Ziele ihrer Bildungsvorhaben setzen. Es geschieht *zweitens*, indem sie über die Form ihrer Tätigkeit selbst verfügen und sie in einem kollektiven Aushandlungsprozess über ihre produktiven Bedürfnisse und Wege ihrer Befriedigung im Bildungsvorhaben gestalten (Claußen 1985, S. 245). So können Wohlbefinden, Freude, Kreativität und Solidarität Grundsätze der Bildungspraxis werden (Belgrad 1977, S. 152; Claußen 1985, S. 259; Schmiederer 1971, S. 116). Die entfremdeten Arbeiten werden *drittens* durch die Einnahme eines anderen Verhältnisses der Bildungssubjekte *zueinander* negiert, in dem sie als Bildungsgemeinschaft zusammenfinden und in ihren sozialen Beziehungen auf den Abbau von Herrschaft hinwirken.

Motivationale Effekte

Empirische Studien zeigen den positiven Einfluss einer solchen Verringerung des Grades der Entfremdung von Lernarbeiten. Die Beteiligung von Schüler:innen bei der Auswahl von Inhalten und Methoden sowie bei der Unterrichtsorganisation gehen mit dem positiven Empfinden von Autonomie und sozialer Eingebundenheit einher und verstärken das unterrichtliche Engagement von Schüler:innen (Gröschner und Israel 2022, S. 545f.; Schmidt-Wulffen 2008). Schüler:innenbefragungen konnten zeigen, dass sich Schüler:innen dann für die aktive Teilnahme am Unterricht motivieren, wenn sie ihre persönlichen Interessen von den Inhalten gedeckt sehen, eine gute Lernatmosphäre und gute Beziehungen innerhalb der Schüler:innenschaft und gegenüber der Lehrkraft gegeben sind und sie keine Sorge vor Bestrafungen – etwa aufgrund unzureichender Leistungen – fürchten müssen (Buhl et al. 2020, S. 14).¹ Auch jungen Menschen, denen eine Bildungsferne und entsprechende lernhinderliche Attribute zugeschrieben werden, zeigen sich zu intensivem und konzentriertem Arbeiten im Stande, sofern sie die Gegenstände als »interessant, bearbeitungswürdig und -bedürftig« (Kohl und Calmbach 2012, S. 22; vgl. Hedegaard-Soerensen und Penthin Grumloese 2020) erkennen.

1 Der gemeinsame Planungsprozess von Lehrer:innen und Schüler:innen ist damit eine Antwort auf die in der konzeptionellen Grundlegung dieser Arbeit (Kap. 2.4) aufgeworfenen Widersprüchlichkeit administrativer Planungsansprüche an Unterricht.

Aufhebung der Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle

Ein Bildungsprozess als gemeinsamer Emanzipationsprozess kennt nur Beteiligte, die jeweils eigene Interessen und ein nur beschränktes Wissen zum gemeinsam gewählten Gegenstand des Unterrichts mitbringen – keine einseitig Lehrenden oder Lernenden (vgl. Belgrad 1977, S. 53). KpöB beinhaltet eine *gemeinsame* Suche nach Erkenntnis, eine *gemeinsame* Etablierung anderer Praxisformen und anderer affektiver Verhältnisse. Die Abkehr vom zu vermittelnden und a priori bestimmten Wissenskanon führt zu einer Dezentrierung der Rolle der Lehrkraft (Holtmann 1980, S. 80).

Aus der erkenntnistheoretischen Perspektive materialistischer Dialektik ist ein Verständnis von Lehrkräften und Schüler:innen als gleichberechtigte Bildungssubjekte auch deshalb adäquat, da auch eine sozialwissenschaftliche Vorbildung in der Untersuchung eines bestimmten Gegenstandes keinen Erkenntnisvorsprung ermöglicht: »[S]o weiß auch der reflexiv-empirische Sozialforscher vom Einzelfall a priori nur so viel, wie dieser Exemplar des Allgemeinen ist. Die besondere Konstellation, der Zufall von Bedingungen und die Besonderheit der Symptome, die hier auftreten, sind ihm unbekannt« (Stapelfeldt 2004, S. 429). Auch hinsichtlich der individuellen Beurteilung der Wirklichkeit nehmen Schüler:innen und Lehrkräfte einen gleichberechtigten Standpunkt ein (Breit und Weißeno 2012, S. 45).

Als gleichberechtigte Bildungsbeteiligte kann sich die Lehrkraft nicht ihrer Positionen enthalten, sondern muss selbst begründet Stellung beziehen, die eigene Position transparent und damit diskutierbar machen, Unsicherheiten und Ambivalenzen offenlegen. Diese Transparenz schützt Schüler:innen nicht nur vor einer impliziten Manipulation durch unausgesprochene und dennoch das Handeln der Lehrkraft anleitende Positionen (Schmiederer 1971, S. 79). Durch das Eingeständnis eigener Unsicherheiten kann die Lehrkraft auch ein Beispiel dafür geben, dass eine eindeutige Positionierung und ein uneingeschränktes, starkes Vertreten derselben innerhalb kapitalistischer Verhältnisse nicht immer sinnvoll ist und damit sowohl als Vorbild der Bildung einer emanzipatorischen Form der Sensibilität als auch des dialektischen Denkens in komplexen Zusammenhängen und Widersprüchen auftreten.

Bildungssubjekte, denen an einem emanzipatorischen Bildungsprozess gelegen ist, müssen in einem gemeinsamen und andauernden Prozess ihre Positionierung als Schüler:innen und Lehrer:innen in Schulkulturen aufbrechen. Lehrkräfte und Schüler:innen müssen einen neuen Umgang miteinander als gemeinsame Beteiligte einer Bildungsgemeinschaft lernen. In diesem Prozess können Schüler:innen schrittweise jene Funktionen ausüben, die in einem autoritären Lehrstil der Lehrkraft zufallen (Belgrad 1977, S. 151). Die selbstbestimmte und selbstverantwortliche Gestaltung von Unterricht setzt »(fragende) Eigeninitiative und Eigenaktivität« (Schmiederer 1977, S. 108) auf Seiten der Schüler:innen voraus. Von allen Bildungssubjekten verlangt sie die Anerkennung und Bearbeitung von Gefühlen der Unsicherheit, die mit dem Verlassen eingeübter sicherheitsspendender Handlungsroutinen und Rollen verbunden sind (Rihm 2006b, S. 303, 313; Schmiederer 1971, S. 122). Schüler:innen werden auf Grundlage ihrer Erfahrungen zunehmend in die Lage versetzt, der Bildungsgemeinschaft Methodenvorschläge für den gemeinsamen Bildungsprozess zu unterbreiten (Claußen 1985, S. 285; Hilligen 1976a, S. 222). Sie erlangen durch eine geteilte Verantwortungs-

übernahme eine zunehmende Autonomie gegenüber der Lehrkraft (Schmiederer 1971, S. 121).

Auch in einem kooperativ geplanten Unterricht kann die Lehrkraft Vorschläge zu geeigneten Methoden (Moser 1977, S. 50), alternativen Erklärungsmodellen, ergänzenden Theorierichtungen und Wissensbeständen einbringen (Moegling 2010, S. 370; vgl. auch Schmiederer 1971, S. 131), unbekannte Methoden vorstellen (Claußen 1985, S. 294f.), Erklärungen für Sachverhalte problematisieren (Gagel 1979, S. 120) und Unterstützungsangebote bei der Verarbeitung und Strukturierung von Wissen unterbreiten (Moser 1977, S. 52; Schmiederer 1971, S. 131). Dies ist z.B. dann sinnvoll, wenn das Beschweigen bzw. die fehlende oder nicht ausreichende Repräsentanz der Erfahrungen marginalisierter Gruppen als Teil kapitalistischer Herrschaft in der Bildungsgemeinschaft reproduziert wird. Gerade in homogenen Gruppen ist es jedoch wichtig, auch Perspektiven einzubeziehen, die über jene der Bildungsgemeinschaft hinausgehen (vgl. Zurstrassen 2021a, S. 93f.; Hedtke 2019a, S. 146). Hier kann die Perspektiverweiterung durch kritische Lehrkräfte bereichernde Impulse setzen, die eine Themenfindung anbahnen. Die Kenntnis eigensinniger, subversiver oder widerständiger Perspektiven kann herrschende Selbstverständlichkeiten aufbrechen und Konfliktfeldern und -konstellationen sowie widersprüchlichen gesellschaftlichen Phänomenen erst zur Kenntlichkeit verhelfen (Brensell et al. 2022, S. 91). Wichtig ist jedoch, dass die *Vorschläge* der Lehrkraft nicht als faktische *Zwangsstrukturen* wirksam werden, sondern ihre Umsetzung auf ihre Zweckmäßigkeit für das Erreichen der Bildungsansprüche der Bildungssubjekte überprüft wird, sie Raum zur Entfaltung von Kreativität und Anpassungen von Seiten der Bildungsgemeinschaft lassen und insofern auch als Inspirationsquellen eigener Planungen verstanden werden können (Claußen 1985, S. 272). Grundsätzlich können unterstützende Interventionen der Lehrkraft auch in Formen des selbstbestimmten Arbeitens immer dann sinnvoll sein, wenn eine Selbstüberforderung der Schüler:innen droht oder sich problematische Gruppendynamiken abzeichnen (Claußen 1985, S. 295). Eine Schwierigkeit besteht im Austarieren von Interventionen der Lehrkraft im Spannungsfeld der möglichen Antizipation von negativen Entscheidungskonsequenzen einerseits und dem Zugeständnis einer möglichst großen Planungsautonomie der Schüler:innen als Wert an sich, der das Recht auf Verfolgen von ›Fehlentscheidungen‹ einschließt, andererseits (vgl. Moser 1977, S. 53).

Abbau von Herrschaft im Unterricht

Der Anspruch der Etablierung anderer sozialer Verhältnisse unter den Bildungssubjekten ist mit der Reflexion des eigenen Beitrags zur Reproduktion von Herrschaft verbunden (Holzer 2021, S. 124). Herrschaftsverhältnisse schlagen sich im schulischen Umfeld in »Stigmatisierungsformen, negativen Klassifizierungen, Fremdzuschreibungen sowie Ausschlusspraxen« nieder, die bei Betroffenen zudem Reaktionen der Selbstisolation auslösen können (Bozay und Mangitay 2016, S. 72). Diese Formen herrschaftlicher Gewalt müssen gemeinsam bearbeitet und aufgehoben werden, um andere soziale Beziehungen zu ermöglichen und kollektiv handlungsfähig zu werden. Negative Affekte stellen entscheidende Hindernisse der Bildungsvorhaben dar. Deshalb gilt es, die affektive Basis der gemeinsamen Arbeit als Bildungsgemeinschaft zu sichern. Dies

kann *zum einen* durch die Stärkung positiver Affekte der »Sicherheit, Anerkennung, Zuneigung« als »emotionales ›Rückgrat‹ für Selbstverwirklichung« (Belgrad 1977, S. 151) geschehen. Von den anzustrebenden einvernehmlichen, unterstützenden, solidarischen Beziehungen der Bildungsbeteiligten muss die *inhaltliche* Ebene der Auseinandersetzung explizit unterschieden werden (Claußen 1985, S. 273). Letztere kann – abhängig von der Interessenstruktur der Bildungsbeteiligten (Kap. 8.2) – explizit von Dissens und unterschiedlichen Erkenntnis- und Handlungsansprüchen geprägt sein, die eine Teilung der Bildungsgemeinschaft in Untergruppen mit geteilten Interessen erforderlich machen können (Kap. 9.1).

Zum anderen kann die affektive Basis durch eine weitgehende Aufhebung der repressiven Zwänge des Unterrichts, die sich etwa in Leistungskontrollen ausdrücken, gesichert werden (vgl. Gottschalch 1969, S. 148f.). Prinzipien eines zwanghaften, hierarchischen und prüfungsorientierten Lehrens und die mit ihm verknüpften Emotionen und Affekte von Schüler:innen stellen sich als größte Hindernisse eines erfolgreichen Lernens dar (vgl. Claußen 1985, S. 277; Hilligen 1976a, S. 112, 1976b, S. 148). Sie üben bei Schüler:innen mithin eine Konformität gegenüber Machtansprüchen von Personen und Institutionen ein (Tillmann 1976, S. 94) und prägen damit charakterliche Dispositionen, die den formulierten Bildungszielen diametral entgegengesetzt sind. Bei einem Dissens innerhalb der Bildungsgemeinschaft über das gemeinsame Vorgehen muss immer die Möglichkeit der sanktionsfreien Nicht-Beteiligung von Schüler:innen und der Beschäftigung mit individuellen Zielsetzungen gegeben sein.

Methodische Schlussfolgerungen

Methodisch lässt sich der Anspruch kooperativer Planung durch eine kpöB als kooperative Aktionsforschung umsetzen. Dieser Forschungsstil zielt auf die Berücksichtigung von Erkenntnis- und Handlungsinteressen sowie der produktiven Bedürfnisse von Schüler:innen und erlaubt die gemeinsame Planung aller Aspekte des Unterrichts (Kap. 9.1).

8.2 Interessenorientierung

Theoretische Differenzierung des Interessenbegriffes

KpöB beabsichtigt, Schüler:innen Reflexionen über die eigene Klassenposition und das Entdecken ihrer objektiven Klasseninteressen zu ermöglichen (Gamm 1970, S. 222). Die Erkenntnis der klassenbedingten Interessen als Individuum oder als Gruppe ist Bedingung eines – interessen geleiteten – praktischen Handelns (vgl. Mollenhauer 1970c, S. 102f.; Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 250; Weinbrenner 1987, S. 16). Jungen Menschen sind ihre gesellschaftlichen Interessen jedoch häufig nicht bewusst (Kohl und Calmbach 2012, S. 23).

Der Interessenbegriff muss, um eine analytische Schärfe zu entfalten, ausdifferenziert werden. Er muss in der Lage sein, den Widerspruch zu fassen, dass sich die Interessen der Herrschenden über gesellschaftliche Verallgemeinerungsprozesse in die Beherrschten einschreiben können (vgl. Heinisch 1975, S. 165f.). Ich schlage zur

Differenzierung der Dimensionen des Interessenbegriffes den Rückgriff auf Jeffrey C. Isaacs Unterscheidung von realem, subjektivem und objektivem Interesse vor (Isaac 1987, S. 98–100), das ich im Folgenden mit der bisherigen theoretischen Entwicklung in Zusammenhang bringe: Das *Realinteresse* oder *reale Interesse* beschreibt Normen, Werte und Logiken, die mit den gesellschaftlichen Rollen von Menschen verknüpft sind, sich in den alltäglichen Praxen widerspiegeln und dort kausal wirksam sind, unabhängig davon, ob sie von den Akteur:innen auch offen vertreten werden, oder nicht. Gleichwohl können die realen Interessen Einfluss auf die subjektiven Interessen einer Person haben (Isaac 1987, S. 98). Das Realinteresse einer Person umfasst jene Absichten, die in der Ausübung ihrer sozialen Rolle enthalten sind und historisch von den Subjekten vorgefunden werden (Isaac 1987, S. 99f.). Sie haben damit per definitionem einen konformistischen Charakter (Schuck 2012, S. 66), und zeigen die Erfordernisse des individuellen Überlebens angesichts der Faktizität der kapitalistischen Herrschaft an. Demgegenüber bezeichnet das *subjektive* Interesse jenes Interesse, das Akteur:innen tatsächlich vertreten. Das subjektive Interesse einer Person kann mit dem Realinteresse ihrer sozialen Rolle übereinstimmen, muss es aber nicht. In ihm drücken sich die repressiven und transzendierenden Bedürfnisse der Individuen aus, auf deren Realisierung das subjektive Interesse zielt. Schließlich verweist das *objektive* Interesse auf das, was zum Wohle einer Akteurin ist, unabhängig davon, ob es ihrem *subjektiven* Interesse entspricht (Isaac 1987, S. 98). Objektive Interessen lassen sich durch die bestimmte Negation der kapitalistischen Strukturprinzipien gewinnen, die das Subjekt einschränken. Tabelle 4 stellt die Interessenformen einander am Beispiel des von Isaac bemühten und von mir erweiterten Beispiels der Interessenstruktur eines:einer Lohnarbeiter:in dar. Im Herrschaftssystem des *Dirty Capitalism* werden den Subjekten sehr unterschiedliche soziale Positionen zugewiesen (Kap. 4.8), die in spezifischen Interessenstrukturen resultieren.

Tabelle 4: Differenzierung der Interessen eines:einer Lohnarbeiter:in

Realinteresse (Erfordernisse des Überlebens angesichts der Faktizität der Herrschaft)	Subjektives Interesse (Realisierung repressiver oder transzendierender Bedürfnisse)	Objektives Interesse (bestimmte Negation von Herrschaft; zielt auf die Befriedigung transzendierender Bedürfnisse)
Anstellung finden und behalten Erfolgreiche Kapitalakkumulation des anstellenden Unternehmens	Mehr Geld zur tauschvermittelten Befriedigung von Bedürfnissen; weniger Lohnarbeit und mehr Freizeit	Aufhebung von Lohnarbeitszwang und freier Zugang zu Lebensmitteln durch Aufhebung des Kapitalismus

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Isaac (1987, S. 98)

Für eine kritisch-materialistische Interessenorientierung, die der Komplexität der kapitalistischen Interessenstruktur Rechnung tragen will, können daraus einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Sie muss *erstens* mit Blick auf das *Realinteresse*

Akteur:innen im Herrschaftssystem verorten und ihre real existenten Handlungszwänge auf Strukturkategorien des *Dirty Capitalism* zurückführen. *Zweitens* sollte sie eine Klärung des *subjektiven Interesses* der Bildungssubjekte anregen, die im Sinne der Herstellung reflexiver Affekte sowohl der Klärung repressiver als auch transzendierender Bedürfnisse beinhaltet (Kap. 4.6.6; Kap. 6.5.2) (vgl. Belgrad 1977, S. 59). *Drittens* ist sie gehalten, in bestimmt negierender Reflexion der einschränkenden Strukturen (Kap. 3.3.2; Kap. 6.5.1) das eigene *objektive Interesse* zu bestimmen. *Viertens* sollte sie den Bildungssubjekten Möglichkeiten eröffnen, sich der eigenen Interessenstruktur *in ihrer Widersprüchlichkeit* bewusst zu werden. Die Erkenntnis jener Widersprüchlichkeit ist Grundlage der Entwicklung von Handlungsstrategien, die immer in jener Interessenstruktur verortet sind. *Fünftens* zielt eine kritische polit-ökonomische Interessenorientierung auf das In-Beziehung-Setzen der Interessen gesellschaftlicher Akteur:innen. So werden existente gesellschaftliche Interessenbündnisse aber auch Widersprüche sichtbar (Schmiederer 1971, S. 83f.).

Herstellung von Bündnisfähigkeit

Die Auseinandersetzung mit der individuellen Interessenstruktur, der kollektiven Interessenstruktur der Bildungsgemeinschaft sowie der Interessenstruktur von gesellschaftlichen Akteur:innen kann einen Beitrag zum Ausloten kooperativer Potentiale angesichts geteilter Interessen leisten und die Zusammenarbeit mit außerschulischen emanzipatorischen Akteur:innen anbahnen (Gamm 1970, S. 205–207). Sie hilft, potentielle Verbündete zur Durchsetzung eigener subjektiver Interessen zu identifizieren (vgl. Schmiederer 1971, S. 68f.) und bahnt damit temporäre strategische Koalitionsbildungen auch unter grundsätzlich konkurrierenden Gruppen an (Giesecke 1982, S. 167). Die Untersuchung der Interessenstruktur unterschiedlicher emanzipatorischer gesellschaftlicher Akteur:innen kann zur Erkenntnis führen, dass eine Übereinstimmung der objektiven Interessenstruktur in der Abwehr von Ausbeutung (Marcuse 1973a, S. 23) und der Gefährdung des (guten) Überlebens durch das Gesellschaftssystem besteht (vgl. Adorno 1990b, S. 366). Es impliziert die Frage danach, welche Elemente einer gesellschaftlichen Einrichtung in einer herrschaftsfreien Zukunft für alle gleichermaßen wünschenswert wären (Hilligen 1976a, S. 305) und verweist mithin auf die Möglichkeit einer gemeinsamen, solidarischen Praxis als »Revolution für das Leben« (von Redecker 2020).²

Methodische Schlussfolgerungen

Interessenorientierter Unterricht sollte grundsätzlich Räume zur Befragung eigener Bedürfnisse und Interessen sowie ihrer Artikulation und Durchsetzung öffnen (Hedt-

2 Für die Perspektive einer solchen »sozialrevolutionäre[n] Emanzipation der Menschen« (Negt 1971, S. 87) macht sich u.a. Oskar Negt stark. Als die »objektiven und zum Teil auch subjektiven Interessen der Arbeiterklasse«, denen er sich in seiner Theorie der gewerkschaftlichen Arbeiter:innenbildung verpflichtet sieht, bestimmt er »kollektive Selbstverwaltung des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, Aufhebung der Lohnarbeit, Beseitigung der Herrschaft des ›Kapitals‹ in allen Formen, der entfremdeten Arbeit, der Bildungsprivilegien usw.« (Negt 1971, S. 90).

ke 2018a, S. 108; May 2017, S. 169f.). Das beinhaltet auch Möglichkeiten zur Bildung von Interessenvertretungen, Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften (AGs) sowie die Etablierung von kontinuierlichen Projekten an der Schule.

Methodisch kann das Prinzip der Interessenorientierung als Befragung der Klassenposition von Akteur:innen auf Basis eines integrativen Klassenbegriffes konkretisiert werden. Dazu kann unterstützend auf das Instrument der Herrschaftsmatrix zurückgegriffen werden. Daran können etwa Machtnetz-Analysen anschließen (Kap. 9.2.3), die Verhältnisbestimmungen von Interessen innerhalb einer Akteur:innenkonstellation vornehmen.

Als ein fester Schritt der Bearbeitung des kooperativ bestimmten Unterrichtsthemas sollte die Prüfung eigener individueller und kollektiver Interessen sowie eines damit verbundenen Handlungsbedürfnisses vorgesehen werden (Schmiederer 1971, S. 52). In der Planung eigener Aktionen oder Praxen drückt sich eine Interessenorientierung in der Identifikation von Akteur:innen als potentielle Verbündete zur Durchsetzung eigener Interessen aus (Kap. 9.2.1).

8.3 Ideologiekritik

In der Politischen Bildung herrscht eine mangelnde Schärfe des Ideologiebegriffes sowie eine weitgehende Leerstelle ideologiekritischer Verfahren vor (Lösch und Eis 2024, S. 47). Teil von didaktischen Ansätzen ist er lediglich in einer verkürzten Form. Er dient *zum einen* dem Verweis auf die grundsätzliche Werte- oder Interessenorientierung *aller* Akteur:innen. *Zum anderen* soll er »die Doppelbödigkeit von Rechtfertigungen« (Reinhardt 2010) mit Blick auf die partikularen Interessen von Akteur:innen sichtbar machen (Giesecke 1982, S. 180).³ In einer *dritten* Variante bezeichnet er eine »Theorie für die Ordnung des Ganzen« (Giesecke 1982, S. 170).

Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive müssen im Rahmen der fachdidaktischen Prinzipien der Ideologiekritik zwei Funktionen der Ideologie berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4.6.5): *Erstens* richtet sie sich gegen die Ontologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse durch gedanklich und sprachlich reproduzierte kapitalistische Praxisformen. Kpöb muss auf die Erkenntnis jener nicht bewussten Praxisformen zielen, die ich als kapitalistische Strukturkategorien differenziert habe. Ideologiekritik in diesem Sinne bedeutet »Aufklärung des Gesellschaftlich-Unbewußten« (Stapelfeldt 2004, S. 14). Ziel der Reflexion ist die Erkenntnis der gesellschaftlichen Welt als Produkt der Menschen selbst, und damit gleichzeitig Selbsterkenntnis (Stapelfeldt 2004, S. 50).

Zweitens richtet sich Ideologiekritik gegen die bewusste Legitimation von Herrschaft durch diskursive Praxen und die Produktion affirmativen Wissens. Ideologiekritik verweist hier auf die Notwendigkeit einer kritischen Untersuchung von Sprechakten und

3 In diesem Sinne zielt Ideologiekritik bei Schmiederer auf die Verhältnisbestimmung von Aussage und Interessenposition von Sprechenden und »zeigt die Widersprüche auf zwischen den Begründungen und den wahren Ursachen des Handelns« (Schmiederer 1971, S. 61). Gegen eine solche Reduktion der Ideologiekritik auf die »Enthüllung von Beziehungen zwischen geistigen Positionen und sozialen Standorten« wendet sich bereits Horkheimer (1988, S. 183).

Diskursen, die von bewussten ideologischen Arbeiten gesellschaftlicher Interessengruppen geprägt sind. Dabei geraten die Herrschaftsdimensionen der diskursiven Gruppenkonstruktion, der Rationalisierung gesellschaftlicher Problemlagen, der Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und der diskursiven Konstruktion von Vergangenheit in den Blick (Kap. 4.6.5).

Werden ideologische Unterscheidungen oder Begriffe als solche erkannt, stellt das die sie konstituierende *allgemeine gesellschaftliche* Handlungspraxis zunächst nicht in Frage. Es ermöglicht jedoch den Einzelnen einen anderen, reflexiven Umgang mit ihnen, der u.a. den Aufbau alternativer Praxisformen oder die Intervention in Diskurse beinhalten kann.

Methodische Schlussfolgerungen

Methodisch ist die Ideologiekritik »als eine *Kritik von Praktiken*« (Stahl 2014, S. 229, Hervorh. i. O.) im Verfahren einer kategorialen kpöB aufgehoben, die auf die Erkenntnis der kapitalistischen Strukturkategorien als unbewusste Handlungsformen zielt. Sie drückt sich ferner in einer gezielten Befragung der Prämissen von behandelten Problemen aus, die unbewusst Vorausgesetztes immer weiter expliziert. Als *Kritik* der Ideologie wird sie im theoretisch-reflexiven Verfahren bestimmter Negation der Strukturkategorien wirksam, das auf seine praktische Realisierung drängt und in entsprechende Handlungsplannungen münden kann.

Handlungsbegründungen von gesellschaftlichen Akteur:innen und Zeugnisse ihrer bewussten ideologischen Arbeit können durch materialistisch fundierte dekonstruktive Verfahren untersucht werden. Dies beinhaltet notwendigerweise den Einbezug der gesellschaftlichen Interessenpositionen von Akteur:innen, die ihrem interessen geleiteten Handeln in der rhetorischen Darstellung versuchen »den Mantel des Allgemeinwohls umzuhängen« (Giesecke 1982, S. 180). Hier schlägt sich Ideologiekritik nicht zuletzt in einer »permanente[n] Quellenkritik« (Claußen 1985, S. 290) nieder.

Ideologiekritische kpöB beinhaltet in diesem Zusammenhang auch die kritische Reflexion gesellschaftlicher Anrufungen und Markierungen von (jungen) Menschen. Dies kann sowohl Fremdansprüche auf das profitable Ausbilden ihrer Arbeitskräfte (Hedtke 2023b, S. 130) als auch ihre Festschreibung auf deprivilegierte Positionen im Herrschaftssystem etwa durch den Rückgriff auf rassistische oder patriarchale Diskurse umfassen.

8.4 Utopieorientierung

Das fachdidaktische Prinzip der Utopieorientierung fordert die Berücksichtigung utopischer Potentiale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die auf die Gegenwart und Zukunft gerichteten Interessen und Ansprüche der Bildungssubjekte. Für deren Realisierung können auch historische utopische Forderungen und Entwürfe relevant werden (Klafki 1972, S. 101–103).

Entwurf von Utopien

KpöB kann sich die begriffliche Bestimmung von Utopien durch Schmiederer zu eigen machen, als »in der Gegenwart angelegten und in ihr sichtbaren, aber noch nicht realisierten Möglichkeiten einer besseren Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen. Utopie ist der verwirklichtbare Entwurf einer neuen gesellschaftlichen Ordnung« (Schmiederer 1971, S. 87f.). Utopien können auf einer herrschaftskritischen Analyse der Gesellschaft basieren, die ihre Strukturen, Entwicklungstendenzen und Widersprüche erschließt (Schmiederer 1971, S. 88) und durch die bestimmte Negation der herrschaftlichen Aspekte des Bestehenden Gegenbilder gesellschaftlicher Organisation entwerfen. Utopien können so als Richtschnur transformatives gesellschaftliches Handeln leiten (Daprich 2018, S. 238; Eicker und Inkeremann 2024, S. 142). Sie werden nicht zuletzt für das Bilden von Koalitionen gesellschaftlicher Akteur:innen in gemeinsamen emanzipatorischen Praxen relevant. Geteilte Utopien, bzw. Utopien, in denen ihre spezifischen Anliegen jeweils einen Platz finden, können die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft orientieren. Utopieorientierung zielt nicht auf das bloße »Auspinseln« großer gesellschaftlicher Entwürfe um ihrer selbst willen. Es geht um die individuelle Bewusstwerdung eigener Ansprüche und den *kollektiven* Austausch und Einsatz für diese. Gesellschaftliche Entwürfe zukünftigen Zusammenlebens müssen *gemeinsam* erfolgen (Besand 2024, S. 20).

Utopisches Denken hat eine dialektische Struktur, denn es »geht von den zukunftshaltigen Tendenzen der bestehenden Wirklichkeit aus, es versteht das Bestehende als das noch nicht Abgeschlossene, als das sich Entwickelnde und Entfaltende, das es auf etwas Besseres und Erwünschbares hinzulenken gilt« (Schmiederer 1971, S. 87). Mit dem utopischen Denken sind damit auch emotional-affektive Bildungsprozesse verbunden, da es auf die Reflexion der eigenen transzendierenden Bedürfnisse und Umsetzungsansprüche drängt, die in der Utopie realisiert werden.

Der Entwurf einer Utopie als postkapitalistische Zukunft muss – will er eine Wirkmächtigkeit entfalten – auch die Konfliktivität und Widersprüchlichkeit seiner Umsetzung mitdenken. Damit ist die Reflexion auf gesellschaftliche Hindernisse in Form bestehender gesellschaftlicher Praxen *einerseits*, auf Akteur:innenkonstellationen und die durch diese vertretenen Interessen *andererseits* verbunden.

Utopische Entwürfe in der Geschichte

Der Einbezug der Vergangenheit eines Gegenstandes drängt auf die Erkenntnis seiner Existenz als Resultat gesellschaftlicher Kämpfe (Steinert 2007, S. 15), welche die grundsätzliche Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Einrichtung verständlich macht. Diese historische Kontextualisierung kann »als Korrektiv für das naturhaft-schicksalshafte Weltverständnis im Alltagsbewußtsein« (Claußen 1985, S. 238, Hervorh. entfernt) wirken. Sie lehrt, dass der Erhalt heute zugestandener Rechte historisch erst erkämpft werden musste und ihre Aufrechterhaltung ständig gefährdet ist. Gegenwärtige Kämpfe um Emanzipation können im Kontext ihrer historischen Vorläuferinnen verortet werden, die die Ausgangsbedingungen der heutigen Auseinandersetzungen schufen (Giesecke 1982, S. 126). Die Untersuchung erfolgreicher und gescheiterter historischer Kämpfe um

Emanzipation kann die Identifikation von Erfolgsbedingungen und Problemen der Umsetzung eigener Emanzipationsansprüche unterstützen (Adamczak 2017; Claußen 1985, S. 238). Auch der kontrastierende Bezug auf *vorkapitalistische* Praxisformen sowie auf Prozesse der ursprünglichen Akkumulation zeigen die geschichtliche Konstitution gesellschaftliche Interessengegensätze (Giesecke 1982, S. 180) und öffnen das Denken für alternative Formen gesellschaftlicher Gestaltung.

Die Rekonstruktion des historischen Werdens der Gegenwart geht mit der Rekonstruktion unverwirklichter Alternativen einher (Langer et al. 2019, S. 7). Das Erschließen von Ideen und Zielsetzungen vergangener Kämpfe kann irritierend und inspirierend für Bildungsvorhaben sein – zum Beispiel die Konfrontation mit Forderungen der Aufhebung der bürgerlichen Familie und der Umgestaltung gesellschaftlicher Beziehungsformen durch sozialistische Feminist:innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Kollontai 2021; Zetkin 2021). Historische Untersuchungen können »verschüttete Strebungen, einstmals vorhandene Wünsche und Sehnsüchte, eingeschlafene Bewegungen, früher praktizierte Strategien, Verfahren und Taktiken« (Claußen 1985, S. 238) freilegen, sich als hilfreich für die Überprüfung und Relationierung der eigenen emanzipativen Ansprüche erweisen sowie die Entwicklung transzendierender Bedürfnisse unterstützen (vgl. Claußen 1985, S. 244). Historische Utopien können so zu »Kraftquellen« (Negt 2012, S. 12) emanzipatorischer Akteur:innen werden.

Entdeckung und Erfahrung realer Utopien

Bildungsvorhaben können sich ausgehend von einer gemeinsamen Problemstellung auf die Suche nach bestehenden Formen der Organisation menschlichen Zusammenlebens begeben, die Ansätze zur Lösung jener Probleme darstellen. Utopieorientierung kann als Forschungsauftrag an die Bildungsgemeinschaft verstanden werden, Positionen, Akteur:innen, Projekte zu ermitteln, die kategoriale Alternativen zur gesellschaftlichen Praxis in Bezug auf den interessierenden Gegenstand vorschlagen und praktizieren. Ansätze einer solchen praktischen Negation des Bestehenden erscheinen als »reale Utopien« (Wright 2020). Reale Utopien sind *existierende* alternative Praxisformen, die in gesellschaftlichen Nischen gelebt werden, jedoch über diese hinaus auf eine andere Form gesamtgesellschaftlicher Organisation verweisen. Reale Utopien werden von vielfältigen Initiativen gelebt, die sich etwa für eine sozial-ökologische Form der Vergesellschaftung engagieren oder alternative Strukturen des Sorgens und Produziens aufbauen (I. L. A. Kollektiv 2019). Sie finden sich etwa in der Praxis von Initiativen für Solidarity Cities, die sich für die Teilhabe Illegalisierter einsetzen (Rodatz 2018), in Ansätzen nichtkommerzieller Re-/Produktion, die sich an den Prinzipien des freien Beitragens zur Produktion und freien Zugangs zu Produkten orientieren (Janoschka o.J.) oder in Bewegungspraxen wie der Selbstorganisation politischer Camps (Leidinger 2012). In diesen emanzipatorischen Praxen wird die Realisierung menschlicher Möglichkeiten in Ansätzen bereits vorweggenommen (Sörensen 2022, S. 626). Die Kenntnis und vor allem die *konkrete Erfahrung* solcher realutopischen Praxen können motivationale Faktoren des eigenen Engagements auf eine veränderbare Zukunft hin sein (Kap. 6.6.1; Eicker und Inkermann 2024, S. 142; Roloff 1980a, S. 64). Der Kontakt zu realutopischen Projekten, Bewegungen und Aktivist:innengruppen ist zudem wertvoll für die Anbah-

nung einer außerschulischen emanzipatorischen Praxis von Bildungssubjekten. Junge Menschen nennen zum Teil als Bedingung eines eigenen gesellschaftlichen Engagements die Möglichkeit, sich einer bestehenden, aktiven Gruppe anschließen zu können (Calmbach et al. 2024, S. 267). Entsprechende durch kpöB gewonnene Kenntnisse über bestehende Gruppen und geknüpft Kontakte können dabei helfen, Hürden des eigenen Engagements abzubauen.

Herstellung von Kontroversität durch den Einbezug radikaler Kritiken

Der bestehende gesellschaftliche Zustand ist aus kritisch-materialistischer Perspektive Ausdruck der realisierten Interessen gesellschaftlicher Akteur:innen, die sich im Herrschaftssystem des Dirty Capitalism materialisieren und in gesellschaftlich verallgemeinerten, dominanten Denk- und Sprechweisen niederschlagen. Die Zwangsgesetzmäßigkeit des Kapitals steht der Entfaltung gesellschaftlicher Kontingenz und Pluralität entgegen (Kap. 5.2). Kontroversität ist also ein Zustand, der – abhängig vom jeweiligen sozialen Umfeld der Bildungsbeteiligten – ggf. erst hergestellt werden muss. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Kontroversität a priori im Bewusstsein der Schüler:innen gegeben ist. Auch dominante mediale Repräsentationen von Konflikten, Krisen und Leidensverhältnissen reproduzieren häufig institutionalisierte Perspektiven von politischen Parteien oder anderen etablierten gesellschaftlichen Akteur:innen, blenden Widersprüche und radikale Kritiken aber aus (vgl. Schmiederer 1971, S. 103, 1974, S. 113).⁴ Dem gilt es »wissenschaftlich und öffentlich nicht oder kaum repräsentierte[] Ansichten und Stimmen« (Lösch 2013, S. 178) gegenüber zu stellen, »über die Konfliktfelder, Konfliktkonstellationen und widersprüchliche Phänomene erst ins Blickfeld geraten, so dass herrschende Selbstverständlichkeiten brüchig werden können« (Brenssell et al. 2022, S. 91).

Die Utopieorientierung kann hier im Sinne einer Kontroversitätsorientierung verstanden werden. Sie übt eine »Korrekturfunktion« aus, die den Bildungssubjekten die Einnahme »solche[r] Standpunkte und Perspektiven« ermöglicht, die ihnen »von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind« (Wehling 2016, S. 24, Hervorh. i. O.). Es kann mit Claußen (Claußen 1985, S. 211) für eine »Aufklärung als Gegenöffentlichkeit oder Instanz der Bereithaltung von Alternativinformationen« argumentiert werden, die auf die Auseinandersetzung mit herrschaftskritischen Perspektiven fokussiert, die im öffentlichen Bewusstsein unterrepräsentiert sind. In Bildungsvorhaben sollten deshalb jeweils Positionen von Akteur:innen einbezogen werden, welche die Verhältnisse aus emanzipatorischer⁵ Perspektive radikal in Frage stellen. Diese überneh-

4 Gleiches gilt für politische Bildungsansätze, die gesellschaftliche Widersprüche ausblenden und so manipulativ wirken (Blasche 2021, S. 129). Insbesondere hinsichtlich der Berücksichtigung ökonomischer Paradigmen kann für die Bildungsarbeit ein »kapitalistisches Einheitsdenken« (Oppenhäuser 2024b, S. 95) festgestellt werden, das sich weitgehend auf neoklassische Positionen beschränkt und ggf. um einige keynesianische ergänzt wird (Eis 2020, S. 119; Oppenhäuser 2024b, S. 96).

5 Der Einwand, nach dieser Logik müssten auch radikal rechte Positionen einbezogen werden, läuft hier ins Leere. Ziel ist es, durch die Berücksichtigung der Perspektive progressiver Akteur:innen eine kategoriale Kritik der Herrschaftsdimensionen des *Dirty Capitalism* zu ermöglichen. Rechts-

men eine doppelte Funktion: Sie ergänzen das Spektrum der Positionen um eine vermutlich häufig unbekannt, weil gesellschaftlich marginalisierte, Perspektive. Gleichzeitig weisen sie bereits in die Richtung bestimmter Negation gesellschaftlicher Strukturkategorien und öffnen Denkräume für eine alternative Gesellschaftsgestaltung⁶.

KpöB zielt *nicht* auf den privatistischen Rückzug in vereinzelte alternative Lebensformen. Dennoch kann die Erfahrung alternativer Lebensformen junge Menschen auch ganz individuell für ihre *zukünftige* Lebensgestaltung orientieren: Sie können so ein Bild von Alternativen zu der sie als Erwachsene erwartenden Arbeits- und Lebensorganisation erhalten (vgl. Roloff 1972, S. 25).

Methodische Schlussfolgerungen

Methodisch ist das Prinzip der Utopieorientierung in der Methode der Utopiewerkstatt aufgehoben (Kap. 9.2.4). Kreativ-künstlerische Methoden der phantasievollen Gestaltung utopischer Entwürfe schaffen Möglichkeiten der Reflexion transzendierender Bedürfnisse. So können beispielsweise sozialräumliche Erkundungen des Schul- oder Lebensumfeldes (Kap. 9.2.2) durch utopische Planungsprozessen desselben ergänzt werden. Um nicht lediglich beim Entwurf stehen zu bleiben, müssen auch Hindernisse und Ansatzpunkte der Realisierung von Utopien bearbeitet werden, etwa in Form herrschaftskritischer Strategieentwicklung (Kap. 9.2.3). Exkursionen zu Orten, an denen alternative Praxisformen erprobt werden, können Zugänge zu den transzendierenden Bedürfnissen der Bildungssubjekte schaffen und Ansatzpunkte einer kategorialen Kritik des Bestehenden liefern (Kap. 9.2.2). Grundsätzlich sollten alle Methoden Sorge dafür tragen, dass *gesellschaftliche* Perspektiven entwickelt werden und der Gefahr entgehen, dass »der Traum vom besseren Leben [...] auf einen Aufstieg in der Hierarchie« (Negt 1971, S. 57) der gesellschaftlichen Positionen verkürzt wird.

8.5 Praxisorientierung

Das Prinzip der Praxisorientierung zielt auf die Entwicklung und Stärkung einer selbstbestimmten kollektiven und individuellen Handlungsfähigkeit der Bildungssubjekte, die ihren Subjektcharakter stärkt und ihrem gesellschaftlichen Status als passive Objekte der Verhältnisse entgegentritt (vgl. Schmiederer 1971, S. 113). Die Bezeichnung des fachdidaktischen Prinzips als Praxisorientierung (und nicht als Handlungsorientierung) verweist begrifflich explizit auf eine angestrebte alternative gesamtgesellschaftliche *Praxis*

radikale Akteur:innen versuchen in der Regel den kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen zu ungebrochener Geltung zu verhelfen (etwa durch eine Stärkung geschlechtlicher Arbeitsteilung oder eine Ausweitung der Gewalt gegen rassifizierte und queere Menschen) und widerstreitende Bewegungen zu unterdrücken.

6 Um nur wenige Beispiele zu nennen (vgl. auch Kap. 3.3.2): die Geflüchteten- und No-Border-Bewegung stellen nationalstaatliche Grenzen radikal in Frage (Doppler 2018); queer-feministische Akteur:innen negieren das Prinzip der bürgerlichen Kleinfamilie (Lewis 2023); die Klimagerechtigkeitsbewegung weist das kapitalistische Mensch-Natur-Verhältnis zurück (Kalt 2022).

xis. Obgleich kpöB auch die Handlungsformen emanzipatorischer Aktionen beinhaltet, soll diese Bezeichnung den gesamtgesellschaftlichen Bildungsbedarf akzentuieren.

Agency der Schüler:innen

Junge Menschen befanden sich historisch und befinden sich gegenwärtig an der Vorfront von Bemühungen progressiver gesellschaftlicher Transformation. Sie sind involviert in zahlreiche Formen des Engagements, die sich gegen den gesellschaftlichen Status quo richten (Brennan et al. 2022). Schüler:innen initiieren u.a. durch ihre Kämpfe Gesetzgebungen (Stein 2024), konstituieren sich wie im Fall von Fridays for Future als soziale Bewegung (Wagner und Hennicke 2024), strengen Klagen vor Gerichten an, um Maßnahmen gegen den Klimawandel zu erzwingen (Röhner 2024) und gestalten ihre Kommunen aktiv mit (Kallio 2024).

Schüler:innen haben ein Interesse daran, in gesellschaftliche Auseinandersetzungen zu intervenieren und sind in der Lage ihre Interventionen selbstorganisiert vorzubereiten und umzusetzen, sofern sich die Freiräume dazu bieten (Kenner 2021; Nonnenmacher und Wohnig 2024, S. 289f.). Sie äußern vor allem ein Interesse für ein Handeln in ihrem direkten Lebensumfeld (Kohl und Calmbach 2012, S. 23). Schüler:innen fordern Angebote zu politischem Engagement und Aktionen durch Lehrkräfte und problematisieren z.T., sich aufgrund langer Schulzeiten nicht außerschulisch gesellschaftlich engagieren zu können (Reinhardt 2004, S. 342).

Das tatsächliche Engagement von Schüler:innen zur Vertretung ihrer Interessen in der Schule ist jedoch überschaubar. Als Hürden erweisen sich hier insbesondere die Ausichtslosigkeit auf Erfolg, Machtlosigkeitsgefühle gegenüber Erwachsenen sowie eine empfundene mangelnde Wertschätzung ihrer Perspektive. Auch die Unkenntnis über Partizipationsmöglichkeiten stellt ein Hindernis schulischen Engagements dar (Calmbach et al. 2024, S. 250). Mitunter bemühen Erwachsene zur Abwehr unliebsamer Partizipations- und Handlungsansprüche von Schüler:innen delegitimierende adultistische Diskurse (Meade 2020).⁷ Durch die verbreitete Praxis des Verwehrens von Partizipation durch Pädagog:innen und Lehrkräfte (Kenner und Wohnig 2020, S. 114) stellen Erwachsene die »Barriere Nummer eins bei der Mitsprache junger Menschen« dar (Calmbach et al. 2024, S. 265).

KpöB berücksichtigt die Agency der Schüler:innen in Form des kooperativen Planungsprozesses der Bildungsvorhaben. Im Anschluss an die genannten Forschungsergebnisse sollten die beteiligten Lehrkräfte dabei die Ermöglichungsbedingungen für ein Engagement der Schüler:innen schaffen, indem sie eine Kultur der Wertschätzung von Erfahrungen und Kompetenzen, Ideen und Anliegen der Schüler:innen etablieren, und diesen zugestehen, als Ausgangspunkt und zentrales Gestaltungsmoment von Bildungsprozessen fungieren zu können.

7 In den dominanten Diskursen zur Rolle junger Menschen kommt es mitunter zu einer merkwürdigen Paradoxie. Denn gleichzeitig werden junge Menschen als zukünftige »Weltretter:innen« entworfen, bleiben aber de facto ohne Recht auf Mit- und Selbstbestimmung. Die zugeschriebene Eigenverantwortung auch für die Lösung von globalen Krisen steht in einem krassen Kontrast zum Ausschluss von formaler Verantwortungsübernahme (Röhner et al. 2023, S. 69).

Praxis als Konstruktion neuer Formen der Re-/Produktion

Die in Bildungsprozessen erkannten gesellschaftlichen Interessen können Durchsetzungsansprüche in den Bildungssubjekten erzeugen (Kap. 6.6.1), die nur in solidarischem Handeln eingelöst werden können (Schmiederer 1971, S. 41f.). Das gemeinsame Handeln kann als Test der in theoretisch-reflexiven Auseinandersetzungen gewonnenen Erkenntnisse zu gesellschaftlichen Verhältnissen, die verändert werden sollen, zu Interventionsmöglichkeiten, ihren Erfolgsaussichten und ihren Effekten verstanden werden (vgl. Baacke 1971, S. 65).

In der politischen Bildung wurden und werden mögliche Handlungsformen als einmalige Aktionen gedacht, die als eine explizite »Vergemeinschaftung auf Zeit« in der Regel kurzfristig angelegt ist (Ludwig et al. 2015, S. 208). Der Fixierung auf jene Aktionsformen liegt eine Verengung bzw. Verkürzung des Handlungsbegriffs zugrunde (Hammermeister 2021, S. 146; Nonnenmacher 1984, S. 64, 71, 115). Eine kpöB, die sich als Teil einer gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung begreift, muss darüber hinaus die Konstruktion einer *andauernden, bewussten Re-/produktiven Praxis* anstreben (Kap. 6.5.3).

Das konstruktive Einüben alternativer Re-/produktiver Praxisformen geht über das von Claußen beschriebene »Spannungsfeld von Apathie und Aktionismus« (Claußen 1985, S. 240 Hervorh. entfernt) hinaus. Es verfällt weder in hilflose Schockstarre angesichts der »schwerlich zu brechende[n] Gewalt des Ganzen«, noch ist sie als »betriebsblind-partikularistisch[er]« Eifer einer Reflexion auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse enthoben (Claußen 1985, S. 240). Solche Praxisformen lassen sich auch in der Schule als dem naheliegenden Handlungsfeld der Bildungsgemeinschaft in Ansätzen verwirklichen. Sie gehen über den Rahmen des einzelnen Fachunterrichts hinaus. Schulen sind auf vielfältige Weise in Re-/produktive gesellschaftliche Praxen eingebunden: über schuleigene Mensen und Cafés, (Fahrrad-)Werkstätten, offene Gärten und Schulhöfe oder kulturelle Angebote, die häufig von Schüler:innen (mit-)betrieben, in Stand gehalten bzw. organisiert werden. KpöB kann hier zur emanzipativen Weiterentwicklung der Praxis führen, indem sie die ihr inhärenten Herrschaftskategorien bestimmt negiert und damit zum Aufbau nicht-kapitalistischer gesellschaftlicher Verhältnisse *ausgehend von der Schule* beiträgt. Schule kann hier selbst auf widerspruchsvolle Weise gegeninstitutionelle Momente ausbilden, in denen Herrschaft transzendiert wird (Kap. 6.5.3). Von einer solchen Praxis sind unmittelbar positive Effekte auf die Re-/Produktion von Menschen zu erwarten. Sie kann zudem mit Ausstrahlungseffekten in das erweiterte soziale Umfeld der Schule verbunden sein.

Die beteiligten Bildungssubjekte werden in einer solchen konstruktiv-emanzipatorischen Praxis in Widersprüche transformativen Handelns verwickelt, die wertvolle Bildungserfahrungen ermöglichen und einen kreativen Umgang erfordern. Erfolgt etwa die Ausgabe von Lebensmitteln im von Schüler:innen in Selbstorganisation getragenen Schul-Café kostenfrei, stellt sich die Frage nach der Beschaffung der Lebensmittel und dem Zugang zu ihnen auf eine neue Weise: Können Spenden von den Konsument:innen erbeten werden? Reicht das durch Spenden eingenommene Geld, um die Ausgaben für den Kauf der Lebensmittel zu refinanzieren? Können Lebensmittel auf kostengünstigeren Wegen organisiert werden? Kann ein gesellschaftlicher Druck auf die Kommunalpolitik aufgebaut werden, um das Schul-Café finanziell zu fördern? Können an anderer

Stelle Fördermittel generiert werden? Wie wird der Zugang zu den kostenfreien Lebensmitteln geregelt? Gibt es ein Konsum-Limit für Personen, um zu ermöglichen, dass möglichst viele vom Angebot profitieren?

So werden Fragen aufgeworfen, die sich für viele transformative Projekte in ähnlicher Weise stellen und die selbst wieder Folgefragen mit hohem Bildungsgehalt hervorrufen können: Welche der miteinander verketteten Tätigkeiten bis zum Konsum der Lebensmittel werden eigentlich entlohnt? Warum gerade diese? Ist es angemessen, dass gerade Schüler:innen, die in der Regel nur über geringe finanzielle Mittel verfügen, neben ihrer Lernarbeit auch Re-/produktive Tätigkeiten in der Schule unentgeltlich verrichten? Die Liste ließe sich fortführen.

Die Entwicklung einer demokratischen Schulpraxis

KpöB beabsichtigt Befragung aller gesellschaftlichen Institutionen auf ihren Herrschaftscharakter. Schulen als Bildungsinstitutionen haben dabei als Lernarbeitsorte der Schüler:innen einen besonderen Stellenwert. Die Schule ist ein umkämpfter Ort, an dem die Wirksamkeit gesellschaftlicher Herrschaft von Akteur:innen verhandelt wird (vgl. Hedtke 2015a, S. 118, 125). KpöB zielt hier auf die Unterstützung von Demokratisierungsvorhaben zur Realisierung der gemeinsamen Interessen der Lehrkräfte und Schüler:innen (Kap. 6.3) (vgl. Giesecke 1982, S. 129; Mack und Wohnig 2019, S. 176). Die auch konfliktive Thematisierung der Gestalt von Schul- und Unterrichtsprozessen kann insofern als Bildungsanlass und ggf. bereits als Erfolg vorausgegangener Bildungsprozesse verstanden werden. Teil des Emanzipationsprozesses ist die Erfahrung der Bildungssubjekte, dass sie »Regeln infrage stellen, verbessern, aufheben können« (Hilligen 1976b, S. 110). Im Rahmen der in Kapitel 6.3 beschriebenen widersprüchlichen Bedingungen werden die schulischen Entscheidungsstrukturen selbst zum Gegenstand der Bildungsprozesse, die auf die Institutionalisierung demokratischer Schulpraxen und die Übernahme von Entscheidungsmacht durch die Schüler:innen drängen.

Die Bildungspraxis als Präfiguration befreiter sozialer Beziehungen

KpöB beabsichtigt, die eigene Bildungspraxis als präfigurative Praxis zu gestalten. Präfigurative Praxen intendieren eine beschränkte Vorwegnahme postkapitalistischer befreiter Beziehungen im Hier und Jetzt (Sörensen 2023, S. 10). Eine so verstandene kpöB versteht sich als »Vorgriff auf eine bessere Welt – als Antizipation unüblicher Verkehrsformen, als Schaffung darauf gerichteter Bedürfnisse und Approximation an die um ihrer Durchsetzung willen nötigen menschlichen Tätigkeiten« (Claußen 1985, S. 124).

Die Antizipation nicht-herrschaftlicher Beziehungen zwischen den Angehörigen der Bildungsgemeinschaft erfordert eine »Verständigung und gemeinschaftliches Handeln unter Gleichen« (Mollenhauer 1972, S. 15). Sie umfasst die bewusste und gleichberechtigte Teilnahme an schulischen und unterrichtlichen Planungsprozessen (Schmiederer 1971, S. 79) und neue Formen der gemeinsamen Kommunikation und Sorge umeinander. Teil dessen ist das Einüben einer emanzipierten Sensibilität. Ziel ist u. a. die Entwicklung einer Wahrnehmungsfähigkeit der Bildungssubjekte, die sensibel für die Einschränkung von Menschen innerhalb der Bildungsgemeinschaft ist (Nonnenmacher 1996, S. 29) –

insbesondere entlang der Herrschaftsverhältnisse des *Dirty Capitalism*. Die Bildungsgemeinschaft sollte Räume und Zeiten für die Reflexion über ihre Gruppenpraxis vorsehen.

Aktionen

Kritische politische Bildungsprozesse öffnen Räume, in denen junge Menschen durch direkte Aktionen selbst Situationen produzieren, regulieren und reflektieren, die kapitalistische Herrschaftsverhältnisse angreifen (Baacke 1971, S. 63). Ein solches Praxisverständnis »verlässt das Schonraumklima der Partizipation mit Spielcharakter und praktiziert Partizipation in konflikthaften politischen Ernstsituationen« (Hedtke 2020a, S. 152). KpöB kann das eingreifende Handeln junger Menschen in die Herrschaftsverhältnisse unterstützend begleiten (vgl. Wohnig 2023, S. 94) und in einen dreidimensionalen Bildungsprozess einbetten.

Bereits die Form öffentlicher Aktionen steht in Widerspruch zu adultistischer Herrschaft. Schüler:innen können sich durch Aktionen öffentlichen Raum aneignen, aus dem sie als junge Menschen tendenziell ausgeschlossen werden. Irritierende Aktionsformen wie Guerilla Gardening oder Flash Mobs, sind geeignet, exkludierende Ansprüche auf die »Gestaltungshoheit des öffentlichen Raumes sichtbar zu machen und sie gleichzeitig zu unterlaufen« (Ludwig et al. 2015, S. 208). Sie können dazu beitragen, »das Recht auf politische Beteiligung junger Menschen an der politisch-gesellschaftlichen Gestaltung der Lebensbedingungen einzulösen« (Wohnig 2021, S. 162). Aktionen umfassen »solidarische Formen des Einspruchs, der Ablehnung, des Protests, des Aufschreis, der Gegenwehr, des Kampfes ohne Haß, des Affronts, der Regelverletzung, der Unfolgsamkeit, der Hartnäckigkeit und der Rebellion einschließendes Trutzvermögen« (Claußen 1985, S. 241). Aktionen können sich sowohl auf die Schule selbst fokussieren als auch im direkten oder erweiterten Umfeld der Schule verortet sein. Beispiele möglicher Aktionsformen sind Flugblattaktionen, öffentliche Info-Stände, Schüler:innenstreiks (Nonnenmacher 2011, S. 88), Demonstrationen, Expert:innenbefragung, Begehungen, Anhörung von Betroffenen, Begleitung kommunaler Entscheidungsprozesse, schulinterne oder öffentliche Präsentationen von Forschungsergebnissen, Pressearbeit, Verfassen von Leser:innenbriefen, das Erstellen einer Schüler:innenzeitung, die Durchführung von Diskussionsveranstaltungen, Teilnahme an Besetzungen, die Vorbereitung von Initiativen der Schüler:innenvertretung (Nonnenmacher 1984, S. 18, 115, 117, 119), Aktionen zivilen (Nonnenmacher 2010, S. 467) und politischen Ungehorsams (Moulin-Doos und Eis 2016) sowie unkonventionelle Aktionsformen wie Flashmobs oder Guerilla Gardening (Ludwig et al. 2015).

Bedingungen für die Integration von Aktionen in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Den Bildungssubjekten muss freistehen, ob sie an geplanten Aktionen teilnehmen wollen, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen (Nonnenmacher 1984, S. 116). Gegner:innen und Skeptiker:innen innerhalb der Bildungsgemeinschaft können durch ihre Kritik am Vorhaben zur Schärfung desselben beitragen (Nonnenmacher 2011, S. 96). Für die Beteiligten muss zudem die Kalkulierbarkeit des Risikos der Teilnahme an Aktionen geklärt sein (Claußen 1985, S. 262), das für die Bildungssubjekte aufgrund ihrer Verortung im Herrschaftssystem individuell verschieden sein kann. Bestenfalls geht der Teilnahme an Aktionen die intensi-

ve Erörterung und Abwägung von Aktionsformen (Nonnenmacher 2011, S. 96) sowie eine intensive Analyse des Problemgegenstandes voraus (Nonnenmacher 2010, S. 467).⁸ Die sorgfältige Planung von Aktionen sollte Möglichkeiten der kurzfristigen Anpassung und des Abbruches von Aktionen sowie die Notwendigkeit der gemeinsamen Sorge und Verantwortungsübernahme in Aktionen füreinander berücksichtigen.

Handlungsreflexion

Wesentlich für das Prinzip der Praxisorientierung ist die Reflexion der ergriffenen Handlungen. Sie berücksichtigt das eigene affektive Erleben, den Verlauf der Handlung, hemmende und befördernde Faktoren in der Durchsetzung der eigenen Ziele, potenziell widersprüchliche Effekte des Handelns, Verbesserungsmöglichkeiten des gewählten Formates und seiner Umsetzung sowie die grundsätzliche Bewertung der gewählten Handlungsform für das Erreichen des anvisierten Zieles. Aufgrund des systemischen Charakters von gesellschaftlichen Problemen ist von einer einzelnen Aktion keine direkte Lösung eines Problems zu erwarten. Stattdessen ist davon auszugehen, dass sie neue Widersprüche erzeugt, an die weitere Bildungsvorhaben anknüpfen können. Etwaige Desillusionierungen hinsichtlich der Beschränkung der Effekte und der Reichweite des eigenen lokalen Handelns angesichts gesamtgesellschaftlicher und globaler Verhältnisse, können zu dem Bewusstsein führen, dass weitreichendere Aktionen notwendig sind, um die intendierten Ziele zu erreichen (Wohnig 2020, S. 199f.). Sie führen also zu Lerneffekten hinsichtlich der Zweck-Mittel-Relation. Einen solchen Reflexionsprozess zu begleiten, ist Aufgabe kpöB, da Desillusionierungen auch dazu führen können, kollektive Emanzipationsprozesse als unrealistisch abzutun und aufzugeben.

Die Gefahr affirmativer Beteiligung

Das fachdidaktische Prinzip der Praxisorientierung wendet sich gegen die karitative und entpolitisierte Stoßrichtung eines sozialen Lernens und Engagement-Lernens, das eine neoliberale Verlagerung von Verantwortung staatlicher Fürsorge an individuelles Engagement auslagert (Eis 2015; Nonnenmacher 2010, S. 467; Wohnig 2014, 2018). Service-Learning-Formate animieren Schüler:innen zur Übernahme von Care-Arbeiten, entlasten unterversorgte Institutionen wie Altersheime und tragen zur »Aufrechterhaltung eines kritisierenswerten Zustandes oder der Verhinderung von Verbesserung« bei (Nonnenmacher 2009, S. 278). Damit erweisen sie sich als Formen der funktionalen Sozialisation in einen »Community-Capitalismus« (van Dyk und Haubner 2021), der Elemente

8 Die von Nonnenmacher (2010, S. 467) zusätzlich geforderte Herstellung einer »demokratischen Öffentlichkeit«, die der persönlichen Verantwortungsübernahme für das Handeln und einer damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung dienen soll, lässt sich m. E. nicht pauschal aufrechterhalten. Zwar zielen alle hier angeführten Aktionsformen auf ihre öffentliche Wahrnehmung, intervenieren in den Diskurs und können Gegenstand von Reaktionen werden. In einer repressiv eingerichteten Gesellschaft unter Bedingungen des digitalen Überwachungskapitalismus (Zuboff 2018) muss die Auseinandersetzung darüber, inwiefern die Bildungssubjekte persönlich und dauerhaft mit einer Aktion identifiziert werden möchten, jedoch selbst Teil des Bildungsprozesses sein.

der sozialen Daseinsvorsorge an Lohnabhängige auslagert und der gesamtgesellschaftlichen Steigerung von Kapitalgewinnen dient.

Ferner müssen konformistische Handlungsgrenzen, die demokratische Beteiligung etwa auf die Mitarbeit in formaldemokratischen, repräsentativen Strukturen begrenzen und damit in Strukturen der Herrschaft einbinden wollen, zurückgewiesen werden (Giesecke 1968, S. 278; Schmiederer 1971, S. 44–47). Umgekehrt sollten Handlungsmöglichkeiten immer darauf überprüft werden, inwiefern sie bestehende herrschaftliche Praxisformen reproduzieren und Institutionen der Herrschaft stärken. Ein kritisch-transformatives Handeln innerhalb der Verhältnisse des *Dirty Capitalism* ist notwendigerweise mit Widersprüchen verbunden (Kap. 3.3.2). Kooperationen mit Repräsentant:innen und Funktionsträger:innen herrschaftlicher Institutionen können Ausdruck einer konformistischen Affirmation jener Institutionen sein. Sie können aber ebenso Ausdruck eines *strategischen Handelns* sein, das eingedenk dieser Widersprüchlichkeit die Durchsetzung eines konkreten Zieles priorisiert.

Die zeitliche Verortung von Handlungen im Bildungsvorhaben

Die Berücksichtigung von alternativen gesellschaftlichen Praxen und Aktionen lässt sich nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt im Bildungsprozess festschreiben. Aktionen und alternative Praxen bieten sich *einerseits* als Ausgangspunkte kpöB an. Leidensprozesse, Konflikte und Krisen sind mit vielfältigen Formen des real praktizierten Widerstandes, Protests und Kampfes verbunden: Arbeitskämpfe, Besetzungen, Blockaden oder Demonstrationen sind eindrückliche Beispiele für Selbstorganisationsprozesse, die in ihrer Vorbereitung und Umsetzung untersucht werden können. Aktionen, aber auch alternative Praxisformen, stellen hier wertvolle Reflexionsgegenstände und eine »Gelegenheit, Bildungsnotwendigkeiten zu erkennen« (Wohnig 2021, S. 162) dar. Ihre Begleitung veranschaulicht zudem die »realen Kräfteverhältnisse«, die sich durch Analysen anschließend vertiefen ließen (Wohnig 2021, S. 162). Die Positionierung zu tagesaktuellen Ereignissen, Konflikten oder politischen Entwicklungen, die auch ganz unmittelbar die Bildungssubjekte selbst gefährden, kann zudem das Bedürfnis der eigenen unmittelbaren öffentlichen Positionierung hervorrufen, die kpöB unterstützen sollte und die nicht an das Ende einer Unterrichtsreihe verwiesen werden darf – etwa im Falle rassistischer Anschläge. *Andererseits* können Aktionen im Zentrum von Bildungsvorhaben stehen, die sich zunächst ihrer intensiven Vorbereitung und der Erforschung von Handlungsbedingungen widmen. Lediglich die Anlage von Handlungen als Endpunkte von Bildungsprozessen ist mit dem Verständnis kpöB nicht vereinbar. Wesentliche Bildungsprozesse vollziehen sich erst in der Reflexion von Handlungen. Sie rufen neue bearbeitungsbedürftige Fragen auf und drängen auf eine neu justierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Mithin erfordern sie eine fortgesetzte Aktivität, um Veränderungen zu erwirken, die das Bildungsvorhaben motivierten.

Positive Effekte auf Schüler:innen

Das Berücksichtigen von Handlungen in Bildungsvorhaben hat eine Reihe positiver Effekte auf Schüler:innen. Es ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen, etwa wenn

deutlich wird, dass eine Öffentlichkeit für kritisierte Problemlagen hergestellt werden konnte. Schüler:innen bilden wichtige Fähigkeiten und bestärkende Selbstverständnisse als gesellschaftliche Akteur:innen aus, indem sie sich innerhalb einer gesellschaftlichen Akteur:innenkonstellation verorten, Kontakt zu Akteur:innen aufnehmen, Kooperationen und Bündnisse schließen, um ihre Ziele zu verwirklichen (Wohnig 2020, S. 195–197) und die Erfahrung von Solidarität unter gemeinsam Handelnden machen (Schmiederer 1971, S. 54). Im Idealfall stoßen Erfahrungen emanzipatorischer Praxen und Aktionen Bildungsprozesse im weiteren Lebensumfeld der Bildungsbeteiligten an (vgl. Claußen 1985, S. 124).

Methodische Schlussfolgerungen

In ihren Bildungsvorhaben sollte die Bildungsgemeinschaft die Möglichkeit eingreifenenden und konstruktiven Handelns jederzeit mitdenken und ihrer Diskussion bei Bedarf Raum geben. Lehrkräfte sollten bei Bedarf für die Bildungsgemeinschaft institutionelle und zeitliche Räume öffnen, um alternative Praxisformen experimentell zu erproben (Claußen 1985, S. 246) und in der Schule aufzubauen sowie Aktionen zu ermöglichen. Analysen von Unterrichtsgegenständen sollten die Reflexion eigener Handlungsansprüche und -möglichkeiten ritualisieren.

Eigenen Handlungen sollte, sofern das anlassbezogen möglich ist, die umfassende Reflexion möglicher Effekte vorausgehen, die u.a. Widersprüche und affirmative Vereinnahmung prüft. Ein methodisches Instrument stellt die herrschaftskritische Strategieentwicklung dar (Anhang 2; Kap. 9.2.3).

Weitere Methoden, die an die Praxisorientierung anschließen, sind etwa die Planung von Aktionen, Projekte als konstruktive Praxis und die Bürger:innenaktion (Kap. 9.2.1).

Als ein wesentliches Moment der Planung und Nachbereitung von Handlungen muss die Reflexion der handlungsleitenden und ausgelösten Affekte einbezogen werden (vgl. Claußen 1985, S. 258; Giesecke 1982, S. 160).