

9. Methodische Umsetzung

9.1 Kritische polit-ökonomische Bildung als Aktionsforschung

Konzeptionelle Prämissen

Aus den fachdidaktischen Prinzipien der kooperativen Planung des Unterrichts (Kap. 8.1) und der Praxisorientierung (Kap. 8.5) sowie den Regulativen kpöB (Kap. 6.5) können einige Prämissen für den Ablauf gemeinsamer kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben abgeleitet werden:

- Die Bildungsgemeinschaft handelt die Form und die Prinzipien aus, an denen sie ihre gemeinsame, möglichst unentfremdete Praxis orientieren.
- Sie überprüft ihre eigene Praxis regelmäßig darauf, ob sie ihren Prinzipien entspricht und inwiefern sie Herrschaftsverhältnisse reproduziert.
- Die Klärung gemeinsamer Handlungs- und Erkenntnisbedürfnisse der Bildungsgemeinschaft steht am Beginn eines Bildungsvorhabens.
- Bildungsvorhaben zielen auf Selbsterkenntnis durch kategoriale Erkenntnis ihrer Wirklichkeit und eine Begriffsbildung der kapitalistischen Gesellschaft.
- Möglichkeiten des konstruktiven und eingreifenden Handelns müssen eingeplant werden. Das Handeln kann auch zu Beginn des Bildungsvorhabens stehen.
- Konstruktives und eingreifendes Handeln bedarf einer Reflexion, in welche affektive Momente explizit einbezogen werden.

Aktionsforschung als Forschungsstil

Im Anschluss an diese Grundsätze schlage ich vor, die Planung und Durchführung gemeinsamer Vorhaben kpöB am Modell einer kritisch-sozialwissenschaftlichen *Aktionsforschung*¹ zu orientieren. Diese ist mit den genannten Prämissen kpöB vereinbar. Der

1 Im Anschluss an das fachdidaktische Prinzip der Praxisorientierung wäre es konsequent hier von *Praxisforschung* an Stelle von *Aktionsforschung* zu sprechen. Zur Transparenz des Anschlusses an die Tradition der Aktionsforschung behalte ich jedoch diese Bezeichnung bei. Dies scheint mir ins-

Forschungsstil der Aktionsforschung trägt der materialistisch-dialektischen Einsicht Rechnung, dass in kritisch-reflexiven Forschungsprozessen das Verstehen der Wirklichkeit mit dem Sich-selbst-Verstehen zusammenfällt und die selbstbewusste Gestaltung der Wirklichkeit als ihre Wahrheit ermöglicht (Kap. 3.3.5). Aktionsforschungen knüpfen an die Überlegungen Paulo Freires an, der emanzipatorische Transformationsprozesse als Einheit von theoretischer Reflexion und weltverändernder Aktion beschreibt (Freire 1973, S. 71). Aktionsforschungen fragen danach, wie ein vernünftiger gesellschaftlicher Zustand aussieht, welche Widerstände diesem entgegenstehen und auf welchen Wegen diese aufgehoben werden können (vgl. Stapelfeldt 2004, S. 375). Damit verfolgt der Forschungsstil die doppelte Zielsetzung der Generierung neuer Erkenntnisse und der Initiierung positiver Veränderungen für die Forschenden zugunsten ihrer angestrebten gesellschaftlichen Teilhabe (Von Unger 2014, S. 3).

In Aktionsforschungen richten Betroffene ihre eigenen Fragen und Veränderungsbedürfnisse an ihre Praxis. Die Bildungssubjekte werden »Forschende in eigener Sache« (Liebel 2021). Das Grundprinzip von Aktionsforschungen ist ein Kreislauf von Reflexion und Aktion, der eine Verbesserung der Praxis ermöglichen soll. In diesem werden Handlungserfahrungen reflektiert und Reflexionsergebnisse durch Handeln überprüft (Altrichter et al. 2018, S. 13f., 207). Im Rahmen kpöB interessieren Praxen auf der Ebene des Individuums, des sozialen Umfelds (u.a. in der Schule) und der Gesellschaft unter Einbeziehung des Verhältnisses zur nicht-menschlichen Natur (Kap. 5).

Ein idealtypisches Bildungsvorhaben kpöB nach dem Modell der Aktionsforschung nimmt die folgende Form an (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 20–24, 88):

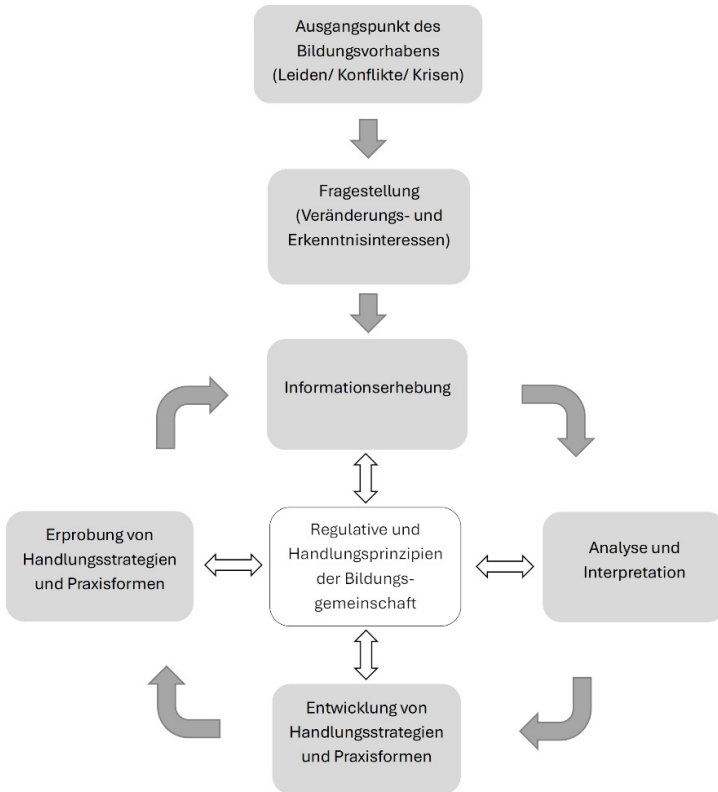
- (1) Klärung von Regulativen und Handlungsprinzipien der Bildungsgemeinschaft
- (2) Festlegung konkreter Ausgangspunkte der Bildungsvorhaben innerhalb des Rahmens kpöB (Leidensprozesse/Konflikte/Krisen)
- (3) Formulierung einer Fragestellung entsprechend identifizierter Veränderungsbedarfe und Erkenntnisinteressen
- (4) Erhebung von Informationen über die Wirklichkeit
- (5) Analyse und Interpretation von Daten
- (6) Entwicklung von Handlungsstrategien auf Grundlage gewonnener Erkenntnisse
- (7) Handlung zur Durchsetzung der Veränderungsansprüche der Bildungsgemeinschaft

Punkte (4) bis (7) stellen im engeren Sinne einen Aktions-Reflexions-Zyklus der Aktionsforschung dar. Im Anschluss an eine erfolgte Handlung muss er zumindest teilweise aufs Neue durchlaufen werden, um Informationen darüber zu erheben und auszuwerten, inwiefern die Handlungsziele erreicht wurden, um Korrekturen am Verständnis der Wirklichkeit vorzunehmen und ggf., um alternative Handlungswege zu erproben. Die Leitprinzipien des gemeinsamen Handelns müssen regelmäßig überprüft werden (Punkt (1)) und Erkenntnisfortschritte erfordern ggf. Anpassungen der Fragestellung (Punkt (3)).

besondere deshalb angebracht, weil Aktionsforschungen ein emanzipatorischer und demokratisierender Anspruch eingeschrieben ist, der in der unter dem Begriff der Praxisforschung firmierenden Variation des Ansatzes nicht notwendigerweise gegeben ist (Von Unger 2014, S. 8, 13–27).

Für die Umsetzung der einzelnen Schritte kommen jeweils unterschiedliche Methoden in Betracht, über deren Anwendung die Bildungsgemeinschaft entscheidet.

Abbildung 1: Aktions-Reflexions-Kreislauf der Aktionsforschung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an und Erweiterung von Altrichter et al. (2018, S. 14, 88)

Aktionsforschungen können in Abhängigkeit von ihrer Leitfrage auf unterschiedliche Aspekte fokussieren (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 87–89): *Erstens* können sie ihren Schwerpunkt auf *Forschungstätigkeiten* legen, die bestehende Praxisformen untersuchen. Aus der gewonnenen Erkenntnis können ggf. weiter zu verfolgende Veränderungsansprüche resultieren. *Zweitens* können Aktionsforschungen ihren Fokus auf die *Veränderung von Praxis* richten und dazu zunächst Planungsprozesse eines intervenierenden oder konstruktiven Handelns (Kap. 8.5) anstreben. *Drittens* kann der Schwerpunkt auf der *Zielklärung* und der Klärung von Handlungsprinzipien der Bildungsgemeinschaft bzw. der Überprüfung der eigenen Gruppenpraxis liegen.

Ferner ist der Ablauf von Aktionsforschungen nicht fixiert. Ein Charakteristikum des Forschungsstils ist seine Offenheit für die Bedürfnisse der Forschenden. Der Forschungsprozess soll sich nicht als Selbstzweck gegenüber den Bildungssubjekten ver-

selbständigen, sondern ihren Interessen dienen und kann dazu jederzeit angepasst oder grundsätzlich neu ausgerichtet werden (Altrichter et al. 2018, S. 110, 343). Diese Konzeptualisierung des Forschungsprozesses entspricht dem hier vertretenen Verständnis von Bildungsprozessen als »Transformationsprozesse[n] mit *unbekanntem Verlauf*« (Reichenbach 2001, S. 418 Hervorh. i. O.; vgl. Hilligen 1976b, S. 110). Aktionsforschungen machen sich diese Offenheit zu eigen und denken Erkenntnis und emanzipatorische Veränderung als Prozess. Dieser Prozesscharakter ist im Modell in der Möglichkeit des mehrmaligen Durchlaufens von Aktions-Reflexions-Zyklen mit der Möglichkeit der Neuausrichtung repräsentiert.

Regelmäßige Evaluationen der Bildungsbemühungen auf Grundlage der gemeinsam bestimmten Regulative und Handlungsprinzipien orientieren die Tätigkeiten der Bildungsgemeinschaft. Sie bieten eine Möglichkeit der Anpassung der gemeinsamen Zielsetzung des Bildungsvorhabens. Darüber hinaus helfen sie dabei, realistische Erwartungen an zukünftige Bildungsvorhaben zu formulieren. In den Evaluationen können Bildungshemmnisse identifiziert werden, die ggf. Anpassungen der Arbeitsweise der Bildungsgemeinschaft notwendig machen. Sie dienen zudem der Reflexion und dem Abbau der Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen in den Beziehungen der Bildungsgemeinschaft. Evaluationen der Bildungsvorhaben bieten des weiteren Anlass zur Wertschätzung der eigenen Arbeit und jener der Gruppe, die eine Bedingung für die gesunde und begründete Fortsetzung der gemeinsamen Arbeit ist. Zuletzt sind sie Teil des gemeinsamen Abschlusses eines Bildungsvorhabens.

Das dynamische Verhältnis individueller und kooperativer Arbeit

Im Anschluss an die fachdidaktischen Prinzipien der kooperativen Planung und der Interessenorientierung kann die Gliederung der Bildungssubjekte in interessengeleitete Untergruppen und/oder autonom arbeitende Individuen erforderlich sein. Um sinnvoll kooperieren zu können, muss in der Bildungsgemeinschaft ein geteiltes Erkenntnis- bzw. Veränderungsinteresse vorherrschen (Holzkamp 1995, S. 510f.). Angesichts der vielfältigen Klassenpositionen (Kap. 4.8) der Beteiligten kann dieses jedoch erheblich voneinander abweichen (vgl. Giesecke 1982, S. 107) und eine zeitlich begrenzte Arbeit von Untergruppen erforderlich machen. Dem einzelnen Subjekt muss offenstehen, sich aus *gemeinsamen* Bildungsprozessen zurückzuziehen, um sich einem nicht von der Gruppe geteilten Interesse *individuell* zu widmen – und unter veränderten Bedingungen wieder in einen gemeinsamen Prozess einzutreten (Holzkamp 1995, S. 515f.). Eine solche Form der Kooperation in der Bildungsgemeinschaft kann mit Klaus Holzkamp als »eine *offene Beziehung*« verstanden werden (Holzkamp 1995, S. 515), die Schüler:innen nicht auf eine dauerhafte Arbeit in der »Zwangsgemeinschaft ›Schulklasse« (Christian 1980, S. 35) verpflichtet.

Das Holzkamp'sche Verständnis des dynamischen Verhältnisses von individuellen und kollektiven Interessen in Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gegenstand in einem schulisch definierten Rahmen lässt sich durch das Kommunikationsmodell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn illustrieren (Prim 2006, S. 62). Die TZI zielt auf das Ausbalancieren des spannungsreichen Verhältnisses zwischen Individuum (*Ich*), Gruppe (*Wir*) und Thema (*Es*), das durch ein Dreieck symbolisiert wird. Das

Thema vermittelt in diesem Modell Individuum und Gruppe miteinander. Dieses Dreieck ist in seinem Umfeld (*Globe*) verortet² (Prim 2006, S. 62). Der *Globe* stellt nach Cohn »Realitätskreise[]« (Kroeger 1993, S. 117) dar, welche die Gruppe umfassen. KpöB kann an dieses Modell anknüpfen, indem es den *Globe* in seiner äußersten Form als Totalität des *Dirty Capitalism* und in einem inneren Kreis als herrschaftlich geformte kapitalistische Schulstruktur fasst. Je nach Konstellation der Momente kann ihre Beziehungsstruktur fragil werden, die Vermittlung in Form einer kooperativen Arbeit scheitern und neue Abstimmungen zu gemeinsamen Bildungsvorhaben erforderlich machen.

9.2 Methoden kritischer polit-ökonomischer Bildung

In der Fachdidaktik werden Methoden als Wege des Lernens verstanden, die zur Entwicklung der gewünschten Kompetenzen oder zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte beitragen sollen. Gemeinhin wird dabei zwischen Mikro- und Makromethoden unterschieden. Die Makromethode als methodische Großform bezeichnet dabei den Lernweg, der leitend für die Gestaltung einer vollständigen Unterrichtseinheit bzw. ein gesamtes Bildungsformat ist. Mikromethoden³ gestalten kleinere Unterrichtssequenzen bzw. unterstützen kleinere Abschnitte eines Lernprozesses (Frech 2020a, S. 151f.; Gessner und Klingler 2020, S. 76–83). Methoden, auf die in Bildungsprozessen zurückgegriffen wird, haben einen Einfluss darauf, was Inhalt der Auseinandersetzung wird, und welche Bildungsziele erreicht werden können – Ziele, Inhalte und Methoden stehen in einem komplexen Wechselwirkungszusammenhang (Meyer und Junghans 2022, S. 101–126).

Es existiert ein breites Spektrum gut aufbereiteter politikdidaktischer Methoden (Achour et al. 2020a; Reinhardt 2020). In der kritischen politischen Bildung mangelt es an eigenständigen Ausarbeitungen und Diskussionen methodischer Ansätze (Sander 2013, S. 245f.), die jedoch als im Entstehen begriffen werden können (z.B. Eis 2024). Ich gehe davon aus, dass nicht alle Methoden politischer Bildung ohne Weiteres für kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse übernehmbar sind. Die vorliegenden Methoden lassen sich grob in drei Gruppen einteilen:

Die *erste Gruppe* umfasst Methoden, die Ansprüche kpöB aktiv unterlaufen und für sie deshalb nicht anschlussfähig sind, etwa indem sie eine staatszentrierte Perspektive reproduzieren (z.B. Politikanalysen mithilfe der drei Dimensionen des Politischen), simulatives Probehandeln praktizieren (z.B. Pro-Contra-Debatten) oder kapitalistische Subjektpositionen einüben (z.B. Firmengründungen). Die *zweite Gruppe* umfasst Methoden der politischen und auch der ökonomischen Bildung, die anschlussfähig für kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse sind, aber einer kritischen Adaption bedürfen, um Bildungsprozesse im Sinne der Regulative kpöB zu unterstützen. Das betrifft Methoden wie die Projektarbeit, die Fall- und Konfliktanalyse oder die Zukunftswerkstatt. Die

2 Für die kritische politische Bildung haben u.a. Michaela Lapp (2010) und Andreas Eis (2024, S. 219f.) den Rückgriff auf das Modell der TZI zur Formulierung eines gemeinsamen Anliegens vorgeschlagen.

3 Einen Überblick über Mikromethoden des sozialwissenschaftlichen Forschens mit jungen Menschen geben Wöhrer et al. (2018) und Stefan Thomas (2021).

fachdidaktischen Prinzipien kpöB dienen der notwendigen *Anpassung und Erweiterung* jener Methoden als Orientierung. Diese sind vor allem hinsichtlich der Rückbindung untersuchter Gegenstände an kapitalistische Strukturkategorien sowie hinsichtlich der gleichberechtigten Teilnahme der Bildungssubjekte an der Planung und Durchführung nötig. Üblicherweise ist den politik- und ökonomiedidaktischen Methoden bereits eine aufzuhebende Hierarchie von Lehrenden und Lernenden eingeschrieben. Darüber hinaus liegt eine *dritte Gruppe* von Methoden vor, auf die zwar in kritischen Bildungspraxen zurückgegriffen wird, die aber in den Debatten der Politischen Bildung wenig oder keine Aufmerksamkeit genießen. Sie werden vor allem in außerschulischen und informellen Bildungskontexten, etwa in der Praxis sozialer Bewegungen oder von Bewegungsorganisationen, praktiziert (Eis und Frauenlob 2020). Darunter fallen etwa Aktionsplanungen oder die Organisation von (Protest-)Camps. Nicht alle Methoden lassen sich notwendigerweise im Unterricht oder in der Schule in ihrer gegenwärtigen Form umsetzen. Sie können von der Bildungsgemeinschaft dennoch etwa als freiwillige außerunterrichtliche Aktivitäten organisiert werden.

Im Folgenden gebe ich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen knappen Überblick über einige Methoden, die vielversprechend für Bildungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB sind. Dabei beschränke ich mich auf Makromethoden⁴. Ich unterscheide grob und nicht trennscharf vier Arten von Makromethoden, nämlich *handlungsorientierte, forschungs- und erfahrungsorientierte, analyseorientierte, zukunftsorientierte und affektorientierte* Makromethoden. Die untenstehende Tabelle gibt eine Übersicht über diese un abgeschlossene Methodenauswahl.

Tabelle 5: Für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben anpassbare Makromethoden

Handlungsorientierte Methoden	Forschungs- und erfahrungsorientierte Makromethoden	Analyseorientierte Methoden	Zukunftsorientierte Methoden
- Projekt - Bürger:innenaktion - (Protest-)Camp - Training - Aktionsplanung - Krisenexperiment	- Sozialraumerkundung - kollektive Erinnerungsarbeit - Praktikum - Betriebserkundung - Exkursion zu realutopischen Projekten	- Konfliktanalyse - Problemstudie - Machtnetzanalyse - Materialistische Fallanalyse - herrschaftskritische Strategieentwicklung	- Zukunfts-/Utopiewerkstatt - Szenario-Technik - Untersuchung utopischer Entwürfe

Quelle: Eigene Darstellung

4 Grundsätzlich ist im durch die Bildungsgemeinschaft strukturierten Forschungsprozess der Rückgriff auf alle sozialwissenschaftlichen Methoden von der Recherche und der Arbeit mit wissenschaftlicher Fachliteratur (Arztmann 2018) bis hin zum Führen von Gruppendiskussionen (Wintersteller 2018) möglich. Diese werden hier nicht im Einzelnen angeführt.

Nicht alle Methoden können gleichermaßen zu Bildungsprozessen in allen Bildungsdimensionen beitragen. Das ist in einem dialektischen Verständnis kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse auch nicht nötig (Kap. 6.5). Es sollte aber darauf Rücksicht genommen werden, dass die Methoden in ihrer konkreten Gestaltung und Umsetzung in einzelnen Bildungsdimensionen nicht regressiv wirken. Das wäre z.B. dann der Fall, wenn eine Lerngruppe zwar eine emanzipatorische Praxisform erprobt, dies aber auf eine Weise tut, die innerhalb der Gruppe Ausschlüsse und Abwehrimpulse gegen ein weiteres Gruppenengagement produzieren.

9.2.1 Handlungsorientierte Methoden

Die Makromethode des *Projektes* zielt auf die selbstbestimmte Initiierung, Planung, Durchführung und Reflexion von Projekten in einem den Bedürfnissen der Bildungsgemeinschaft entsprechenden Betätigungsgebiet. Sie eröffnet Erfahrungsräume der demokratischen Partizipation und fokussiert, je nach Ausrichtung, eher auf die Verbesserung realer Verhältnisse und gesellschaftliche Interventionen, den Aufbau von Wissen und Erkenntnissen oder die Erarbeitung von Präsentationen (Jung 2011; Lange 2020). Im Rahmen kpöB kann die Projektmethode für den Aufbau und die Erprobung konstruktiver emanzipatorischer Praxen zweckmäßig sein, etwa wenn solidarische Schulcafés oder offene schulische Werkstätten geplant werden.

Die Methode der *Bürger:innenaktion* stammt aus der non-formalen Bildungsarbeit und zielt auf lokale, lösungsbedürftige Probleme, die meist das Gemeinwohl und die allgemeine Daseinsfürsorge betreffen. Dazu werden arbeitsteilig Inhalte erarbeitet, die die Realisierung von Aktionen zur Einflussnahme ermöglichen (Brunold 2020).

Mit dem selbstorganisierten Bewegungsformat des (*Protest-*)*Camps* schaffen Aktivist:innen »Aktionslaboratorien« (Leidinger 2012), in denen Wissensvermittlung, das Einüben mehrtägiger, hierarchiearmer Selbstverwaltungs- und Reproduktionsprozesse in Großgruppen sowie Aktionsformen erprobt werden. In jüngerer Vergangenheit sind v.a. Klimacamps in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (Emde und Kaufmann 2024).

Auch außerhalb von Camps bieten Soziale Bewegungen und Bewegungsorganisationen *Trainings* zur Ausbildung praktischer Fertigkeiten an, etwa zum Konfliktverhalten in Aushandlungsprozessen, zum Verhalten in Aktionen oder zur Gesprächsführung in Organizingprozessen (Kalmring 2024, S. 214; War Resisters' International 2014, S. 189–192).

Aktionsplanungen, wie sie in sozialen Bewegungen üblich sind, reichen von der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse, über die Aushandlung von Gruppeninteressen und Schwerpunktsetzungen derselben, die Analyse von Ressourcen, Machtfeldern und Koalitionspotentialen mit weiteren Akteur:innen bis zur Identifikation konkreter Ansatzpunkte von Aktionen und deren detaillierte Planung (I. L. A. Kollektiv 2022; War Resisters' International 2014, S. 189–222). Aktionsplanungen wurden für die Arbeit mit Schüler:innen aufbereitet (Wohnig et al. 2023). Aktionen können in der Schule, im sozialen Umfeld oder auch im digitalen Raum umgesetzt werden.

In *Krisenexperimenten* untersuchen die Bildungssubjekte ihre eigenen Affekte in Situationen der Grenzüberschreitung im öffentlichen Raum. Die Subjekte begeben sich in Situationen bisher unbekannter »Arten und Weisen des Denkens, Fühlens, Handelns

und Verhaltens – und damit derjenigen Gefühle, die mit solchen Modi verbunden sind« (Metje 2023, S. 188). In Krisenexperimenten werden gesellschaftliche Gefühls- und Verhaltensnormen bewusst wahrgenommen und bearbeitet. Sie zielen auf ein *Umfühlen* der Bildungssubjekte durch das praktische Einüben eines reflexiven Umgangs mit den eigenen Affekten praktisch ein (Metje 2023, S. 185, 190, 193). Die wiederholte punktuelle Überwindung affektiver Blockaden, die sozial abweichendes und widerständiges Verhalten verhindern (Strasser 1974, S. 182), kann zu einer Öffnung für zukünftiges kritisch eingreifendes Handeln im eigenen Interesse führen (Gamm 1970, S. 210). Bei von Krisenexperimenten angestrebten Grenzüberschreitung geht es nicht um eine von ihrem Inhalt unabhängige »Regelverletzung« schlechthin, sondern solcher, die mit Herrschaftspraktiken in Zusammenhang stehen (Hilligen 1976b, S. 111).

9.2.2 Forschungs- und erfahrungsorientierte Methoden

Sozialraumerkundungen zielen auf die bewusste Erschließung des Schul- und Lebensumfeldes der Bildungsgemeinschaft (Alisch und May 2017; Grimm und Deinet 2009). Ausgehend von Schul- und Stadtpaziergängen, die der Ermittlung besonderer Räume (z. B. der Un-/Sicherheit) dienen, können sie mit unterschiedlichen Ansätzen verbunden werden, die miteinander kombinierbar sind. Die Photovoice-Methode arbeitet mit der fotografischen Dokumentation von Sozialräumen (Harrasser und Sölkner 2018; Von Unger 2014, S. 69–78; Wöhrer 2018), Methoden des (kollektiven) Kartierens erstellen Karten des Sozialraumes, die diesen entsprechend der leitenden Fragestellung strukturieren (Von Unger 2014, S. 78–83). Für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben können diese Sozialraumerkundungen auf mindestens zweierlei Weise hilfreich sein: *Erstens* können sie veränderungsbedürftige Aspekte im Alltag der Bildungsgemeinschaft ausmachen. *Zweitens* sind sie geeignet, die sozialräumliche Materialisierung von Herrschaftsverhältnissen zu identifizieren und zu dokumentieren (Emde 2021, 2023).

Die *kollektive Erinnerungsarbeit* (Hamm 2021; Haug 2001) zielt auf die Erkenntnis handlungsprägender gesellschaftlicher Strukturen anhand eigener, verschriftlichter Erlebnisberichte. Diese werden zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht, mit dem Ziel, Veränderungspotentiale zu identifizieren. In der Erprobung kollektiver Erinnerungsarbeit mit Schüler:innen wurden die freiwillige Teilnahme und eine langfristige Arbeit als Gelingensbedingungen erhoben, die sich am besten in außerunterrichtlichen AGs umsetzen lassen (Behrens 2002a, 2002b; Hamm 2021, S. 172–177).

Die Makromethode des *Praktikums* (Hedtke 2020b) oder der *Betriebserkundung* (Zurstrassen 2011) können für die kpöB fruchtbar gemacht werden, wenn sie auf die Erhebung von und Positionierung gegenüber strukturellen gesellschaftlichen Widersprüchen, Konflikten und Interessenlagen abzielen und Interventionsbedarfe und -möglichkeiten in diese zum Gegenstand haben (z. B. bei Wohnig et al. 2023). Ihre Umsetzung bietet sich an, wenn verpflichtende Praktika Teil des Schulkonzepts sind oder Unternehmensabläufe als ein relevanter Faktor in einer Problembearbeitung erkannt wurden.

Exkursionen zu realutopischen Projekten können der Erforschung solidarischer Praxen der Re-/Produktion dienen. Die Bildungssubjekte können mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden wie qualitativen Einzelinterviews (Höcher und Wintersteller 2018) oder

der teilnehmenden Beobachtung (Schneider 2018) Daten zur Beantwortung eigener Forschungsfragen erheben. Sie können etwa Widersprüche und Potentiale dieser Praxen untersuchen und prüfen, inwiefern die Praxen eigenen transzendierenden Bedürfnissen gerecht werden.

9.2.3 Analyseorientierte Methoden

Konfliktanalysen leiten die kategoriengeleitete Untersuchung aktueller gesellschaftlicher Konflikte, die Bewertung des Konfliktes und das Erschließen abstrakter gesellschaftlicher Strukturprinzipien an, die wesentlich für den analysierten Konflikt sind (Giesecke 1965, S. 99–135, 1997, S. 31–36; Reinhardt 2010, S. 76–92). An Konfliktanalysen kann sich eine Diskussion über Interventionsbedarfe und -möglichkeiten anschließen. Für kritische-polit-ökonomische Bildungsvorhaben ist es entscheidend, in der Untersuchung von Konflikten die zugrundeliegenden Strukturkategorien, die Positionierung von Akteur:innen im Herrschaftssystem des *Dirty Capitalism* und ihre konfligierenden Interessen herauszuarbeiten, um zur gesellschaftlichen Tiefenstruktur der Konflikte vorzudringen.

Ganz ähnlich werden durch *Problemstudien* strukturelle gesellschaftliche Probleme erschlossen. An Nachforschungen zu den strukturellen Ursachen eines definierten Problems von gesellschaftlicher Tragweite (z.B. soziale Ungleichheit), werden Interessenkonstellationen gesellschaftlicher Gruppen hinsichtlich des Problems geklärt und Problemlösungen entwickelt, bevor Konsequenzen erwogen werden, die aus den Lösungsansätzen für unterschiedliche Akteur:innen resultieren, und eine abschließende Beurteilung erfolgt (Hoppe 2020; Reinhardt 2010, S. 93–104). Für kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse ist hier u.a. entscheidend, dass die Suche nach Lösungsansätzen ebenfalls auf einer strukturellen Ebene erfolgt und die Schlussfolgerungen sich nicht auf eine individuelle Bewertung beschränken, sondern in Überlegungen zu einer möglichen kollektiven Praxis münden.

Machtnetzanalysen eröffnen einen hegemonietheoretisch inspirierten Zugang zu gesellschaftlichen Konflikten. Ausgehend von einem Konflikt werden Akteur:innen, prägnante Äußerungen zu ihrer Konfliktposition sowie ihre Interessen und Ressourcen im Konfliktaustrag visualisiert. Auf dieser Grundlage werden Überschneidungen und Widersprüche in der Akteur:innenkonstellation sichtbar (Attac Bildung 2017, S. II.3). Wesentlich ist hier aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive, dass die Akteur:innen und ihre Interessen an kapitalistische Strukturkategorien zurückgebunden werden (Kap. 8.2).

Die *Fallanalyse* geht von einem unmittelbar erlebten oder medial vermittelten realen Ereignis aus, das exemplarisch für ein allgemeines gesellschaftliches Problem steht. Das Ziel der Fallanalyse ist die Erarbeitung eines dem Fall zugrundeliegenden Problems und die Entwicklung und Generalisierung von Problemlösungen. Die Lösungsmöglichkeiten werden mit dem exemplarischen Fall konfrontiert und beurteilt (Langner 2020). Ich schlage die Adaption des Verfahrens als *materialistische Fallanalyse* vor. Mithilfe des Instrumentes der kategorialen Herrschaftsanalyse (Anhang 1) wird ein Fall in einem zweistufigen Verfahren erschlossen. Zunächst identifizieren die Bildungssubjekte die für den Fall relevantesten übergeordneten Strukturkategorien (Arbeit, Umwelt, Wissen

und Ideologie usw.; Kap. 4.6.8) und Herrschaftsverhältnisse. In einem zweiten Schritt erfolgt mithilfe der ausdifferenzierten Kategorien der ausgewählten Bereiche (z.B. für die übergeordnete Kategorie Arbeit: Arbeitsteilung, Arbeitszwang, Ausbeutung usw.) eine detaillierte, ggf. arbeitsteilig organisierte Untersuchung des Falles. Auf Grundlage der Analyse können strukturelle Lösungsmöglichkeiten des Problems erörtert werden.

Als eine weitere Methode kpöB schlage ich die *herrschaftskritische Strategieentwicklung* vor. In der Auseinandersetzung mit einem veränderungsbedürftigen Zustand ermittelt die Bildungsgemeinschaft hier in einem ersten Schritt problemverursachende kapitalistische Strukturprinzipien. In einem nächsten Schritt werden entlang dieser Kategorien zunächst systemimmanente Lösungsansätze gesucht. Daraufhin werden die identifizierten Strukturkategorien bestimmt negiert und Ansätze eines Handelns identifiziert, das zur praktischen Umsetzung der Negation geeignet erscheint. Zuletzt werden die aus einem solchen Handeln folgenden Widersprüche antizipiert. Auf Grundlage dieser Klärung von systemimmanenten und systemtranszendierenden Optionen kann ein eigenes Handeln erwogen werden. Eine das Verfahren strukturierende Tabelle, die das Vorgehen exemplarisch zeigt, findet sich in Anhang 2.

9.2.4 Zukunftsorientierte Methoden

In *Zukunfts- und Utopiewerkstätten* (Frech 2024) werden, ausgehend von der Kritik bestehender Aspekte eines zugrunde gelegten Gegenstandes (z.B. der Schule), positive Alternativen zur Lösung der kritisierten Aspekte entworfen und abschließend konkrete Schritte zur Umsetzung anvisierten Ziele formuliert (Boesner 2020). Das Verfahren, aus der negativen Wirklichkeit Gegenentwürfe einer alternativen Gesellschaftsgestaltung zu gewinnen, entspricht dem Verfahren der bestimmten Negation (Kap. 3.3.2). An die Methode der Zukunfts- und Utopiewerkstätten können im Sinne des Aktionsforschungsansatzes die entwickelten Handlungsschritte erprobt und ihr Effekt evaluiert werden. Die Methode eignet sich zur Initiierung von schulischen Demokratisierungsprozessen (Betke und Lange 2006).

Die *Szenario-Technik* zielt auf die Entwicklung zukunftsbezogener Gestaltungsfähigkeit. Auf der Grundlage einer Problembeschreibung und der Bestimmung von Einflussfaktoren auf den Problemgegenstand werden unterschiedliche Zukunftsszenarien der Problementwicklung entworfen (Best-Case-Szenario, Worst-Case-Szenario, dazwischen liegendes Trendszenario). In einem letzten Schritt werden ausgehend von den Szenarien Handlungsstrategien konzipiert, die geeignet erscheinen zur Realisierung des gewünschten Szenarios beizutragen (Röll 2020; Weinbrenner 1999). Einer längerfristigen, emanzipatorischen Gruppenpraxis kann die Methode zur Orientierung und Ausrichtung der eigenen Arbeit dienen.

In *Untersuchungen (historischer) utopischer Entwürfe* kann die Bildungsgemeinschaft kulturindustrielle Zeugnisse (Filme, Musik, Literatur), politische und wissenschaftliche Texte u.a. daraufhin befragen, welche transzendierenden Bedürfnisse sie reflektieren. In der Kontrastierung der Wirklichkeit mit den utopischen Entwürfen können die Bildungssubjekte die utopisch negierten Strukturkategorien der kapitalistischen Wirklichkeit erheben sowie Aspekte einer individuell und kollektiv wünschenswerten Zukunft identifizieren. Die Untersuchung kann die Utopien in ihren zeithistorischen

Kontext stellen und erforschen, mit welchen gesellschaftlichen Akteur:innen und Bewegungen sie in Zusammenhang stehen.