Malte Suhr

KRITISCHE POLIT-ÖKONOMISCHE BILDUNG

Konzeptionelle Grundrisse für den sozialwissenschaftlichen Unterricht im Kapitalismus

[transcript] EditionPolitik

Malte Suhr
Kritische polit-ökonomische Bildung

Malte Suhr, geb. 1989, ist wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung der Universität Kassel. Er studierte Politikwissenschaften sowie politische Bildung und Philosophie/Ethik auf Lehramt an der Freien Universität Berlin und promovierte an der Universität Kassel. Seine Forschungsschwerpunkte sind Aktionsforschungen als Ansatz demokratischer Schulentwicklung, transformative Bildung sowie erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung.

Malte Suhr

Kritische polit-ökonomische Bildung

Konzeptionelle Grundrisse für den sozialwissenschaftlichen Unterricht im Kapitalismus

[transcript]

Diese Publikation wurde unter dem Titel »Kritische polit-ökonomische Bildung. Konzeptionelle Grundrisse im Anschluss an die Kritik der politischen Ökonomie« als Dissertationsschrift am Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel eingereicht und angenommen. Die Disputation fand am 25.06.2025 statt.

Diese Publikation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans **Böckler**
Stiftung

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Malte Suhr

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839457238
Print-ISBN: 978-3-8376-8036-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-5723-8
Buchreihen-ISSN: 2702-9050 | Buchreihen-eISSN: 2702-9069

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Für Mio und Kalle

Inhalt

Vorwort 11

1. Einleitung 13
1.1 Problemkontext: Politische Bildung im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen 13
1.2 Forschungsinteresse: Kritische polit-ökonomische Bildung als materialistische Konkretisierung und konzeptionelle Ausarbeitung kritischer politischer Bildung 15
1.3 Forschungsfragen 24
1.4 Forschungsanliegen 25
1.5 Aufbau des Buches 26

Teil I: Konzeptionelle Grundlagen

2. Fachdidaktisch-konzeptionelle Rahmenbedingungen 31
2.1 Normative und wissenschaftstheoretische Selbstverortung 31
2.2 Monoparadigmatizität als wissenschaftliches Ko-Kriterium? 34
2.3 Was kennzeichnet eine fachdidaktische Konzeption? 36
2.4 Widersprüche der konzeptionellen Form 41

Teil II: Erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Grundlagen

3. Erkenntnistheoretische Grundlagen 47
3.1 Der Stellenwert erkenntnistheoretischer Fragestellungen in der Politischen Bildung 48
3.2 Was ist materialistische Dialektik? 50
3.3 Materialistisch-dialektische Erkenntnisprozesse 58
3.4 Zusammenfassung 67

4. Gesellschaftstheoretische Grundlagen 69
4.1 Gesellschaftsbegriffe Politischer und (Sozio-)Ökonomischer Bildung 70

4.2 Die kapitalistische Produktionsweise 73
4.3 Kapitalismus als Gesellschaftsform 84
4.4 Formen der Macht 87
4.5 Ein kritisch-materialistischer Herrschaftsbegriff 91
4.6 Dimensionen der Herrschaft 101
4.7 Die Historizität von Herrschaft 137
4.8 Ein integrativer, intersektionaler Klassenbegriff 140
4.9 Konzeptionelle Schlussfolgerungen 142

5. Emanzipation 143
5.1 Emanzipation von der Herrschaft des Dirty Capitalism als Ziel kritischer polit-ökonomischer Bildung 143
5.2 Befreite Gesellschaft und Pluralität 147

Teil III: Bildungsverständnis

6. Bildungsbegriff 151
6.1 Der Doppelcharakter von Bildung 151
6.2 Die Subjekte der Bildung 153
6.3 Handlungsräume der Bildungsgemeinschaft 160
6.4 Kompetenzen und Regulative von Bildungsprozessen 166
6.5 Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildung 170
6.6 Verhältnisbestimmungen der Bildungsdimensionen 177
6.7 Transparenz der Regulative 180
6.8 Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse in Schule und Gesellschaft 181

Teil IV: Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen

7. Ausgangspunkte kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben 185
7.1 Didaktische Problemstellung 186
7.2 Drei Ausgangspunkte: Leiden am, Konflikte im und Krisen des Dirty Capitalism 187

8. Fachdidaktische Prinzipien kritischer polit-ökonomischer Bildung 199
8.1 Kooperative Planung 201
8.2 Interessenorientierung 204
8.3 Ideologiekritik 207
8.4 Utopieorientierung 208
8.5 Praxisorientierung 212

9. Methodische Umsetzung 221
9.1 Kritische polit-ökonomische Bildung als Aktionsforschung 221
9.2 Methoden kritischer polit-ökonomischer Bildung 225

10. Realisierungsbedingungen 233
10.1 Kompatibilität des Inhalts 234
10.2 Kompatibilität der Form 236
10.3 Abschließende Einschätzung 240

11. Fazit 241
11.1 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung 241
11.2 Forschungsdesiderate 244
11.3 Kritische polit-ökonomische Bildung im Widerspruch 246

Anhang 247

Literatur 257

Vorwort

Als ich mein Lehramtsstudium im Fach Politische Bildung begann, begab ich mich umgehend auf die Suche nach Ansätzen, die eine kritische polit-ökonomische Perspektive auf Gesellschaft konzeptionell für den Unterricht konkretisierten. Trotz intensiver Bemühungen blieb meine Suche erfolglos. Diese Leerstelle hatte sich mir bereits in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit gezeigt: Auch hier blieben die kritische Untersuchung der Funktionsweise des Kapitalismus, die Analyse von Klassenverhältnissen und die Entwicklung von Handlungsperspektiven, die über das bestehende Gesellschaftssystem hinausweisen, eine Seltenheit. Die fachdidaktisch abgesicherte Planung des Politikunterrichts war damit – trotz aller Kritik an ihnen – auf den Rückgriff auf etablierte methodisch-didaktische Verfahren und dominante Interpretationen fachdidaktischer Prinzipien angewiesen. Die Erfahrung dieses Mangels war ausschlaggebend für mein Forschungsprojekt, dessen Ergebnis mit diesem Buch vorliegt. Ich hoffe, mit diesem Buch insbesondere kritischen Studierenden und angehenden Lehrkräften, deren Handeln einem besonderen Rechtfertigungsdruck unterliegt, eine argumentative Stütze und didaktische Orientierung für einen vom Mainstream abweichenden Unterrichtsstil zu bieten. Gleichzeitig begreife ich das Buch als Aufschlag einer weiterzuführenden Diskussion über Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Konkretisierung herrschaftskritischer politischer und sozialwissenschaftlicher Bildungsansprüche. Bestenfalls erweist sich die vorliegende Konzeption kritischer polit-ökonomischer Bildung als ein Beitrag zu einer aktualisierten fachdidaktischen Debatte über die grundlegende Ausrichtung von Unterricht angesichts gesellschaftlicher Verhältnisse, deren Verheerungen uns allen täglich vor Augen stehen.

Ich bedanke mich bei jenen Menschen, die das Entstehen dieses Buches ermöglichten. Es handelt sich bei dem Text um meine Dissertationsschrift, die im Rahmen meiner Promotion an der Universität Kassel entstand. Mein Dank gilt Andreas Eis, der als Erstbetreuer mein Dissertationsprojekt begleitete, durch kritische Einwürfe immer wieder zur Klärung von Grundlagen einlud und mich darin bestärkte, einen fachdidaktisch wenig beschrittenen theoretischen Pfad zu gehen. Ich danke Bettina Lösch, die mir als Zweitbetreuerin der Dissertation dabei half, den roten Faden im Blick zu behalten und die Argumentation zu fokussieren. Euch beiden herzlichen Dank für eure Unterstützung und zeitliche Flexibilität in der Betreuung – insbesondere in der Schlussphase der Pro-

motion. Nilda Inkermann und Dirk Stederoth danke ich vielmals für ihre Mitwirkung in der Promotionskommission.

Das Dissertationsprojekt hätte nicht ohne die Hans-Böckler-Stiftung realisiert werden können, die meine Forschung mit einem Promotionsstipendium ermöglichte. Martina Sproll begleitete meine Promotion als Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung und stand mir über Jahre hinweg beratend zur Seite. Ihr verdanke ich neben fachlichen Impulsen auch einen kritischen Blick auf die akademische Arbeitswelt.

Bei meinen Mitpromovierenden und den Teilnehmenden des Kolloquiums des Fachgebietes Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel bedanke ich mich für die vielen Diskussionen, die wichtigen Denkanstöße und die immer unterstützende und vertrauensvolle Atmosphäre. Eine wichtige Plattform des fachlichen Austausches während der Arbeit an diesem Buch war zudem das Forum kritische politische Bildung und darin insbesondere die AG kritische polit-ökonomische Bildung. Danke für das Teilen eures Blickes auf das Forschungsfeld.

Eine Individualpromotion ist angesichts einer strukturellen Vereinzelung mit besonderen Herausforderungen verbunden. Tobi, Aaron und Hannah danke ich dafür, dieser Vereinzelung eine solidarische Praxis des kollektiven Arbeitens und der emotionalen Unterstützung entgegenzusetzen. Danke, János, für die Gespräche zum praktischen Gehalt der theoretischen Überlegungen im Lehralltag und die stete Mahnung, das Wesentliche im Blick zu behalten. Ohne den Beistand von Annso, Dani, Hartwig, Jan, János, Malte, Malte, Nils, Sarah, Tim und Tobi in der Endphase der Arbeit an diesem Buch wäre der Promotionsprozess nicht zu seinem notwendigen Ende gekommen – vielen Dank dafür. Mein besonderer Dank gilt Lisa, Mio und Kalle für ihre Unterstützung, ihre Rücksichtnahme und Nachsicht.

1. Einleitung

1.1 Problemkontext: Politische Bildung im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen

Eine kritische polit-ökonomische Bildung (kpöB) existiert bislang weder als akademische Disziplin noch als fachdidaktischer Ansatz ökonomischer oder politischer Bildung[1]. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisenverhältnisse und Umbrüche stellen eine einfache Fortsetzung der dominanten gesellschaftlichen Praxen radikal in Frage und werfen auch für die Politische und (Sozio-)Ökonomische Bildung die Frage auf, wie ihnen im Rahmen politischer und ökonomischer Bildung zu begegnen sei (Eicker et al. 2020; Eis und Salomon 2014a; Schröder et al. 2022). Dabei fehlt es bislang an einer fachdidaktischen Konzeption, die die strukturellen Widersprüche des kapitalistischen Gesellschaftssystems und die ihnen zugrundeliegenden Strukturprinzipien in den Blick nimmt und auf Grundlage ihrer Bearbeitung ein Denken, Fühlen und Handeln über den Kapitalismus hinaus zu ermöglichen beansprucht.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Marx'sche Theorie selbst birgt eine Reihe von Herausforderungen für den fachdidaktischen Anschluss. *Erstens* stellt sie selbst kein widerspruchsloses Werk dar – im Gegenteil: Sie ist von Ambivalenzen gekennzeichnet, die sich z.T. aus ihrem Gegenstand selbst erklären lassen und zu unterschiedlichen Interpretationslinien führen (vgl. Hoff et al. 2006, S. 11). Diese vielfältigen Ansätze (Hoff 2009; Elbe 2010) knüpfen gleichermaßen an Elemente der Marx'schen Theoriebildung an, weisen mitunter jedoch in einander widersprechende Richtungen[4]. Sie machen Richtungsentscheidungen für einen fachdidaktischen Anschluss notwendig[5].

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

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

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

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

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

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

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

Verständnis gesellschaftlicher Phänomene ansetzt, ein *paradigmatischer* Status[6] in den Sozialwissenschaften zu (Jäger und Springler 2012, S. 9).

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

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

In der Geschichte der Politischen Bildung liegen diverse Anknüpfungen an das Marx'sche Denken vor. In den 1960er und 1970er Jahren lag ein Schwerpunkt der Politischen Bildung auf der Beschäftigung mit sozialen und politischen Ungleichheitslagen (Wittau und Overberg 2023, S. 136). Bezugspunkt für deren Thematisierung war hier meist die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, es wurde aber vereinzelt auch direkt Bezug auf die Arbeiten von Karl Marx genommen (Henkenborg 2014, S. 71). Wenngleich die Rezeption der Autor:innen dieser auch als traditionelle kritische politische Bildung[7] bezeichneten Strömung des politisch bildnerischen Denkens im fachdidaktischen Diskurs nachgelassen hat, wird ihr weiterhin ein hoher Aktualitätsgehalt zugeschrieben (Hufer 2013, S. 120). Im Folgenden gebe ich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eine knappe Übersicht über prägende Autoren jener Phase, mit dem Ziel, das Spektrum der Anschlüsse an die Marx'schen Gedanken und ihre Bedeutung für die politische Bildung nachzuzeichnen und das Anliegen der konzeptionellen Ausarbeitung einer kritischen polit-ökonomischen Bildung in diesem zu verorten.

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

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

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

dungen in den Grundannahmen sieht[8] (Claußen 1981a, S. 16). Kritische Politische Bildung im Anschluss an Claußen fragt »nach den Verwirklichungsmöglichkeiten der Kategorien der Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft und deren Verhinderung durch die kapitalistische Produktionsweise« (Claußen 1981a, S. 22). Claußens Argumentation kommt ohne direkten Bezug auf Marx aus, ist jedoch geprägt von einer negativ dialektischen und materialistischen Argumentationsweise (Weißeno et al. 2010, S. 42f.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die zurückliegenden akademischen Debatten (der Politischen Bildung) sollen die hier intendierte Entwicklung eines Ansatzes kpöB auf mindestens dreierlei Weise bereichern: Sie dienen *»als Gradmesser und Garant für die Qualität«* der Arbeit (Gärtner und Herbst 2020, S. 14, Hervorh. i. O.), indem sie als Maßstab eines nicht zu unterschreitenden Niveaus bereits erreichter Erkenntnis anerkannt werden – gerade durch die Würdigung identifizierter theoretischer Probleme. Sie können zudem eine *Inspirationsquelle* sein. Schließlich kann die Beschäftigung mit ihnen helfen, einen *distanzierenden Blick* auf gegenwärtige Diskussionen zu werfen und Selbstverständlichkeiten zu relativieren. Eine Wiederaneignung der kritischen Ansprüche der Vergangenheit kann so ein wichtiges Korrektiv im wissenschaftlichen Arbeiten darstellen (Gärtner und Herbst 2020, S. 14f.). Das gilt in besonderem Maße angesichts der Diagnose, dass didaktische Begriffe, die einer kritisch-emanzipatorischen Tradition entstammen, für abweichende gesellschaftlich dominante Zwecke umfunktioniert werden[9] (Salomon und Studt 2014, S. 177). Angesichts erheblicher Diskursverschiebungen in den vergangenen 60 Jahren der fachdidaktischen Theoriebildung ist der kritische Kern etwa der polit-ökonomisch relevanten und affirmativ angeeigneten Begriffe Gesellschaft, Herrschaft, Ideologie, Konflikt heute erst wieder freizulegen.

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

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

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

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

Ein sozialrevolutionärer Gestus, wie er noch in Arbeiten der 1960er und 1970er Jahre mitschwang (etwa bei Schmiederer, Claußen oder Holtmann) findet sich heute kaum noch. Auch die Referenzautoren der Frankfurter Schule sind heute andere: Während etwa Schmiederer, Negt und weniger prominent auch Claußen mit Herbert Marcuse einen Vertreter der Frankfurter Schule rezipierten, der explizit an dem Ziel einer Aufhebung kapitalistischer Vergesellschaftung festhielt, fokussiert die Bezugnahme auf die Kritische Theorie heute meist auf den Ausweis grundsätzlicher gesellschaftlicher Widersprüche im Sinne der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer und Adorno 2013), in jüngerer Vergangenheit insbesondere im Zusammenhang mit dem Wiedererstarken faschistischer Bewegungen und dem Andauern antisemitischer und autoritärer Einstellungsmuster[10]. Dabei ist dem Diskurs eine eher kulturpessimistische, resignative Tendenz eigen.

Für die gegenwärtige Auseinandersetzung in der Politischen Bildung wird eine Renaissance der Beschäftigung mit sozialen und politischen Ungleichheitslagen ausgemacht (Wittau und Overberg 2023, S. 136). Dabei ist jedoch die Tendenz zu beobachten, dass, an Stelle gesellschaftlicher Klassenverhältnisse im polit-ökonomischen Sinne, »Klassismus« als eine Diskriminierungsform thematisiert wird (Pohlkamp et al. 2023; Wittau und Overberg 2023; Achour und Bedersdorfer 2025) – nicht die Ursachen von Armut, sondern ihre Diskriminierung stehen dann im Fokus des Interesses. In politikdidaktischen Publikationen, die sich der Auseinandersetzung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschreiben (z.B. Bechtel et al. 2023), werden Klassenverhältnisse allenfalls als »sozio-ökonomischer Hintergrund« (Prehm 2023, S. 86) in gebrochener Form thematisiert. Mehrheitlich vermeiden die Autor:innen aus dem Feld kritischer Politischer Bildung die explizite kritische Bezugnahme auf den *Kapitalismus* als Herrschaftssystem. Stattdessen werden abstrakter ›Macht- und Herrschaftsverhältnisse‹, ›Globalisierung‹ oder ›Neoliberalismus‹ thematisiert[11].

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

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

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

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

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

Auch Ansätze einer sozioökonomischen Bildung werden teilweise unter Titeln wie *Politisch-ökonomisches Lernen* (Engartner 2020) oder *Politische Ökonomie* (Haarmann 2020) angeboten. Die Bezeichnung verweist hier auf ein Zusammenbringen der gesellschaftlichen Teilbereiche Politik und Wirtschaft. Zwar verstehen sich sozioökonomiedidaktische Ansätze als multiparadigmatisch (Engartner et al. 2018, S. IX; Hedtke 2014, S. 104–107, 2023b, S. 300–315) und insofern offen für die Berücksichtigung vielfältiger wissenschaftlicher Perspektiven (Schmitt und Zurstrassen 2024, S. 254), gesellschaftskritische Positionen nehmen aber weder im fachdidaktischen Ansatz selbst eine zentrale Position ein, noch werden sie bevorzugt zur Bearbeitung von Bildungsinhalten konsultiert. Nur vereinzelt finden kritisch-materialistische Ansätze Berücksichtigung in den Debatten der Sozioökonomiedidaktik (Bäuerle 2022; Suhr 2022). Angesichts ihrer Offenheit sieht sich die sozioökonomische Bildung mit dem »Vorwurf der Uferlosigkeit, Beliebigkeit und Unbestimmtheit« konfrontiert (Middelschulte 2023, S. 60). Diese Offenheit ist ein wesentliches Unterscheidungskriterium zu auch als ›ökonomistisch‹ bezeichneten Ansätzen einer wirtschaftswissenschaftlichen Bildung, die sich am wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream der Neoklassik orientieren[12]. Einführungswerke der ökonomischen Bildung kommen in paradigmatischen Übersichten folgerichtig ohne eine Nennung der Politischen Ökonomie aus (etwa Arndt 2020).

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

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

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

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

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

Auch grundsätzlich kann ein Mangel an kritischen *Konzeptionen*, also umfassenden Ausarbeitungen[13], kritischer politischer Bildungsansätze konstatiert werden. Ein wesentlicher Kritikpunkt an bisherigen Arbeiten kritischer politischer Bildner:innen ist, dass unterrichtsmethodische Fragen vernachlässigt werden (Hertelt und May 2016, S. 125,127f.; Hufer 2013, S. 124; Sander 2013, S. 245). Gerade hier – im Spannungsfeld objektiver Emanzipationsbedürftigkeit und subjektivem Desinteresse an Emanzipation – aber seien die größten pädagogischen Handlungsprobleme zu erwarten (Hertelt und May 2016, S. 125, 127f.). Willi Hertelt und Michael May konstatieren, es gebe bisher nur eine »[k]ritische politische Bildung ohne didaktische Konzeption« (Hertelt und May 2016, S. 127). Auch Eis sieht in der fehlenden Ausarbeitung einer »Didaktik der Machtanalyse und Herrschaftskritik« (Eis 2024, S. 220) eine Leerstelle gegenwärtiger politikdidaktischer Theoriebildung. Schließlich verweist Reinhold Hedtke in seinem Überblicksband *Konzepte ökonomischer Bildung* auf das Desiderat einer *kritischen* ökonomischen Bildung (Hedtke 2023a, S. 97) und Armin Bernhard identifiziert die Entwicklung einer explizit materialistischen Didaktik als ein solches der Allgemeinen Pädagogik (Bernhard 2014b, S. 776). Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, diese doppelte Leerstelle – einer mangelnden systematischen Berücksichtigung der *KdpÖ* und einer ausstehenden konzeptionellen Ausarbeitung kritischer didaktischer Ansätze – zu füllen.

1.3 Forschungsfragen

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

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

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

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

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

Sie lässt sich in die folgenden Teilfragen untergliedern:

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

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

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

1.4 Forschungsanliegen

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

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

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

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

1.5 Aufbau des Buches

Dieses Buch gliedert sich in vier Teile:

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

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

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

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

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

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

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

Teil I: Konzeptionelle Grundlagen

2. Fachdidaktisch-konzeptionelle Rahmenbedingungen

Bevor der eigentliche Weg der konzeptionellen Ausarbeitung beschritten werden kann, müssen einige Rahmenbedingungen geklärt werden. In diesem Kapitel lege ich dafür einleitend mein Verständnis von Wissenschaft als einem umkämpften gesellschaftlichen Feld und von gesellschaftskritischer Theoriebildung innerhalb desselben dar (Kap. 2.1). Daraufhin verteidige ich den Anspruch der Orientierung an der Tradition kritischer polit-ökonomischer Theoriebildung gegen Kritiken, die eine solche monoparadigmatische Ausrichtung als unwissenschaftlich kennzeichnen (Kap. 2.2). Daran schließt sich die Klärung der Kriterien fachdidaktischer Konzeptionen an, die der Strukturierung der vorliegenden Arbeit dienen (Kap. 2.3). Abschließend verorte ich den konzeptionellen Grundriss innerhalb ausgewählter Widersprüche, die mit der fachdidaktischen Form der Konzeption einhergehen (Kap. 2.4).

2.1 Normative und wissenschaftstheoretische Selbstverortung

2.1.1 Kampffeld Bildung

Wissenschaft und Praxis politischer und ökonomischer Bildung sind ein Kampffeld. Auf ihm werden Kämpfe um die Gestaltung von Gesellschaft ausgefochten (Feldmann et al. 2024; Mambour 2007). In Gesellschaft wie Wissenschaft manifestieren sich unterschiedliche Interessen, die sich insbesondere in Pädagogik und politischer Bildung historisch in einer besonderen Nähe zu Herrschaftsinteressen auszeichnen (Gamm 2012a, S. 68). Die von Herrschaftsinteressen dominierte gesellschaftliche Interessenstruktur wird von einem Begriff wissenschaftlicher Objektivität, der eine Abwesenheit von Interessen behauptet, harmonisiert und verschleiert (Markard 2005, S. 24f.). Der Forschungsprozess lässt sich jedoch nicht durch die Entfernung der Forschenden objektivieren (Holzer 2017, S. 128). Er bleibt sozial vermittelt, zumal in der politischen Bildung: »Politische Bildung ist als politisches Handeln selbst gesellschaftlich engagiert, ihre Ziele sind politische Ziele, und ihre Motivationen sind politischen Ursprungs« (Schmiederer 1971, S. 76). So kann auch die hier in Angriff genommene Theoriebildung nicht neutral sein: »Sie nimmt Partei, und zwar notwendigerweise. Der Gesichtspunkt, unter dem sie ihre Gegenstände zu

beschreiben und zu analysieren sucht, ist politisch-gesellschaftlich nicht exterritorial, sondern ist selbst, auf die eine oder andere Weise, eine Position im Zusammenhang vieler politischer Interessen« (Mollenhauer 1970b, S. 151). Erst ein normativer Standpunkt ermöglicht eine praktische und über die bestehende Form der Gesellschaft hinausweisende Kritik (Herzog und Hernàndez i Dobón 2019, S. 252).

Die Wissensproduktion des Verfassens der vorliegenden Arbeit ist also eine gesellschaftliche und politische Praxis, in dem Sinne, dass sie eingebunden ist in die Reproduktion bzw. die Irritation, den Angriff auf oder die Transformation von bestehenden Strukturen des Bildungs- und Wissenschaftssystems, von Wissensordnungen und der von ihnen artikulierten ›Wahrheiten‹ (Nagy et al. 2022, S. 27f.).

2.1.2 Der normative Standpunkt kritischer polit-ökonomischer Bildung

Es ist fachdidaktischer Konsens, dass politische Bildung und ihre konzeptionellen Entwürfe nicht ohne normative Bezugspunkte auskommen[1] (May und Pohl 2022, S. 30; Pohl 2020, S. 167; Zimmermann 2021, S. 31). Sie sind dazu angehalten, diese transparent und nachvollziehbar zu machen (Schmiederer 1971, S. 71). Ich verorte den vorgestellten Ansatz in der Tradition Kritischer Theorie und materialistischer Pädagogik, die »menschenwürdige Zustände als universelles Kriterium [einfordert]« (Gamm 2012b, S. 206) und Bildungsbemühungen in den Dienst einer Reduktion menschlichen Leidens (Gamm 2012c, S. 114), der Realisierung der Möglichkeiten der Menschen (Horkheimer 1988, S. 221; Marcuse 1967c, S. 103) sowie des Glückes stellt. KpöB zielt auf einen gesellschaftlichen »Zustand ohne Ausbeutung und Unterdrückung, in dem […] die selbstbewußte Menschheit existiert« (Horkheimer 1988, S. 214). So verstanden ist sie nicht unabhängig von den Kämpfen »unterdrückte[r] Gruppen um bessere Lebensverhältnisse« (Marcuse 1967c, S. 109), mit denen sie verbunden bleibt.

Die Parteilichkeit eines Bildungsansatzes und seiner Umsetzung begründet sich auch durch die Notwendigkeit sich zum eigenen Arbeitsfeld zu verhalten. Gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse prägen sowohl die Schüler:innen, als auch die Bedingungen des eigenen Handelns im pädagogischen Raum. Angesichts dessen kann es keine neutrale Position geben; der Verzicht, an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen aktiv teilzunehmen, stärkt den herrschaftlichen Status quo (Gamm 1972, S. 57f.). Die »Parteinahme für die klassenmäßig Benachteiligten«[2] ist deshalb ein Bildungsprinzip kritischer Bildungsansätze (Gamm 1972, S. 57; vgl. Schmiederer 1971, S. 28).

Das Behaupten eines vermeintlichen Neutralitätsgebotes in der (politischen) Bildung dient als politischer Einsatz im gesellschaftlichen Kampffeld der Bildungspolitik und in konkreten Konflikten in Schulen. Solche Positionierungen zielen meist darauf,

1 Nichtsdestotrotz wird mitunter von kritischen Sozialwissenschaftler:innen der Versuch unternommen, Verfahren zu entwerfen, für die ein solcher, normativer Bezugspunkt entbehrlich ist. So schlägt Mathias Lotz vor, politische Bildung als immanente Kritik zu betreiben (Lotz 2013). Lotz hofft, damit dem gegenüber der kritischen politischen Bildung erhobenen Indoktrinations-Vorwurf zu entgehen. Abgesehen davon, dass auch eine immanente Kritik nicht ohne normativen Standpunkt auskommt (Ritsert 2009), ist die Frage nur verschoben: Die Anwendung der immanenten Kritik erfolgt ja in der Hoffnung, emanzipatorische Effekte auszulösen.

2 So Gamms Bezeichnung für den zitierten Abschnitt im Inhaltsverzeichnis des Buches.

gesellschaftskritische Standpunkte zu schwächen. Sie zeigen den grundsätzlich umkämpften Charakter von Bildung (Wohnig 2024, S. 26). Von Politikdidaktiker:innen und Fachverbänden werden sie einhellig zurückgewiesen (DVPB 2024; Wohnig und Zorn 2022).

2.1.3 Zur Kritik des Vorausgesetzten

Im für die Kritische Theorie der Frankfurter Schule programmatischen Essay *Traditionelle und kritische Theorie* von 1937 kontrastiert Max Horkheimer die gesellschaftliche Funktion der bürgerlichen Wissenschaften mit den Aufgaben, die sich einer kritischen Gesellschaftstheorie stellen. Horkheimer verweist dabei auf die dialektische Beziehung von Theorie und Material: Während einerseits die Theorie Einfluss auf das Material nimmt, so beeinflusst andererseits das Material die Theorie (Horkheimer 1988, S. 170). In der ›traditionellen Theorie‹ resultiert daraus ein instrumentelles Theorieverständnis, das auf die Verwertbarkeit von Theorie »unter den gegebenen Verhältnissen« fokussiert (Horkheimer 1988, S. 168). Indem eine Wissenschaft sich an der Beherrschung eines Tatsachengebietes ausrichtet, das bereits durch die Form der gesellschaftlichen Organisation präformiert ist, wird sie selbst in »den gesellschaftlichen Apparat eingespannt, ihre Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung, der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden« (Horkheimer 1988, S. 170). Dagegen grenzt Horkheimer die kritische Gesellschaftstheorie ab. Ihr sind »[d]ie Kategorien des Besseren, Nützlichen, Zweckmäßigen […] selbst verdächtig und keineswegs außerwissenschaftliche Voraussetzungen« (Horkheimer 1988, S. 180f.).

Das hier in Angriff zu nehmende Projekt der Formulierung einer Konzeption kpöB ist, nimmt es die Warnung Horkheimers ernst, vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt: Weder darf sie ohne Weiteres positiv auf die bestehende Form der herrschenden Unterrichtspraxis noch auf die Form ihrer Theoretisierung in der Politischen Bildung Bezug nehmen, in deren Begriffe und Methoden die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur eingelassen ist (Zimmermann 2021, S. 29; vgl. Stapelfeldt 2004, S. 208, 294). Im Sinne einer reflexiven Sozialwissenschaft muss kritische Politikdidaktik stattdessen »die sozialen Normen und Selbstverständlichkeiten analysieren« (Steinert 2007, S. 8), die sowohl der alltäglichen Unterrichtspraxis als auch der wissenschaftlichen Praxis der didaktischen Theoriebildung zugrunde liegen, und sie ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen setzen. »Herrschaft«, so der Soziologe Heinz Steinert, hat sich in unseren Begriffen und Denkgewohnheiten eingenistet. Schon die Fragestellungen, die wir vorfinden, gehen von den Selbstverständlichkeiten der Herrschaft aus« (Steinert 2007, S. 9). Das einleitend bezeichnete Kampffeld der politischen Bildung ist also bereits wesentlich materiell und durch wissenschaftliche Diskurse vorstrukturiert.

Schon zu Beginn dieser Arbeit muss dementsprechend das gesamte Unterfangen der Ausarbeitung einer fachdidaktischen Konzeption kritisch hinterfragt werden: Sie setzt bereits die Schule, ein kapitalistisches Bildungssystem und als dessen Grundlage ein kapitalistisches Gesellschaftssystem voraus (vgl. Kap. 4.6.7; Kap. 6.3). Sie tut dies aber in explizit kritischer Absicht: Teil der Aufgabenstellung ist es gerade, die Widersprüche kpöB im Bestehenden, ihre Spielräume und Grenzen herauszuarbeiten. Dabei wird zu zeigen sein, dass eine kpöB als der Prozess der Aufhebung jener herrschaftssichernden Elemen-

te des Bestehenden begriffen werden kann – und damit in den Widerspruch zu ihren eigenen Voraussetzungen gerät.

Welche Schlussfolgerungen können im Anschluss an Horkheimer und Steinert für die Form der konzeptionellen Theoriebildung gezogen werden? Steinert plädiert mit Bezug auf die Soziologie für ein Aushalten von Widersprüchen, das sich so auf die Politikdidaktik übertragen lässt: »Wir können und wollen die professionellen Standards natürlich nicht ignorieren – aber wir werden sie zum Gegenstand der Reflexion machen. Wir können aus der Disziplin und ihren Konkurrenzen nicht aussteigen – aber wir werden sie zum Gegenstand der Forschung machen« (Steinert 2007, S. 13). Für eine kpöb ist es auf Grundlage dieser Überlegungen nicht möglich, an die gängigen Kategorien der Politik bzw. des Politischen, der Gesellschaft und Ökonomie, wie sie zur Bestimmung des Gegenstandsfeldes üblich sind, einfach anzuschließen. Gleiches gilt für Vorstellungen von Mündigkeit oder Emanzipation, die zur Zielbestimmung von Bildungsprozessen gebräuchlich sind. Schließlich sind didaktische Kategorien wie etwa Kompetenzen, Basiskonzepte oder die Einteilung von in Bildungsinstitutionen arbeitenden Menschen in Lehrende und Lernende zu prüfen.

Damit ist bereits ein Grundwiderspruch des vorliegenden Ansatzes aufgeworfen: Er bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der »pädagogischen Kollaboration« mit dem Geschäft der Herrschaft (Gamm 1972, S. 61, Hervorh. entfernt) durch die Anerkennung pädagogischer Institutionen und der Kritik grundlegender gesellschaftlicher und didaktischer Kategorien mit dem Ziel der Öffnung emanzipatorischer bildnerischer Spielräume.

2.2 Monoparadigmatizität als wissenschaftliches Ko-Kriterium?

Wolfgang Sander zufolge bedienen sich didaktische Arbeiten, die sich an nur *einer* wissenschaftlichen Schule orientieren, einer »vorprofessionellen Standpunktlogik«, die ihm als »bevormundend, im Extremfall auch [als] schlichte Indoktrination« gilt (Sander 2013, S. 246). Mit ähnlicher Stoßrichtung warnt Peter Henkenborg kritische politische Bildner:innen davor, hinter die Einsicht in die Notwendigkeit eines Pluralismus in den Wissenschaften zurückzufallen (Henkenborg 2013, S. 114f.). Disqualifiziert sich also schon die hier forschungsleitende Aufgabenstellung, eine didaktische Konzeption im expliziten Anschluss an die *KdpÖ* zu begründen?

Darauf kann zunächst entgegnet werden, dass theoretische Zugriffe angesichts des Überflusses an potentiell konsultierbarem Wissen immer notwendig selektiv bleiben müssen (Hedtke 2022, S. 40). Über den Zuschnitt des Zugangs entscheidet also bereits das zugrunde gelegte Erkenntnisinteresse (Hondrich 1973, S. 8). Angesichts des in der Einleitung skizzierten gesellschaftlichen Problemkontexts erscheint es mir geboten, eine theoretische Basis in Anspruch zu nehmen, »die Auskunft gibt über die Organisation der realen Wirtschaftsgesellschaft, über die Funktionen dieser Gesellschaft wie ihrer einzelnen Einrichtungen, sowie über die Ursachen und Motivationen von Verhaltensweisen der beteiligten Menschen« (Schmiederer 1971, S. 143). Dies leisten die *KdpÖ* sowie an diese anschließende Arbeiten. Sanders Kritik abstrahiert zudem unzulässigerweise von der notwendigen Differenz von Begründungszusammenhang

und Verwendungszusammenhang didaktischer Ansätze (Grammes 2011, S. 34). Für die Beurteilung einer didaktischen Konzeption hinsichtlich ihrer Offenheit für die Einbeziehung pluraler Perspektiven ist ihr Verwendungszusammenhang entscheidend, also das vorgeschlagene methodisch-didaktische Arrangement. Demgegenüber richtet sich der Begründungszusammenhang einer didaktischen Konzeption zunächst an die Bildungspraktiker:innen und legt die leitenden erkenntnis-, gesellschafts- und bildungstheoretische Annahmen offen. (Claußen 1985, S. 282; Giesecke 1980, S. 65f.).[3] Interessanterweise wird die Kritik an der Einseitigkeit v.a. gegen gesellschaftskritische Arbeiten vorgebracht. Didaktischen Ansätzen, die auf explizit auf Prämissen etwa des Pragmatismus (Scherb 2022a) oder des Konstruktivismus (Sander 2008) aufbauen und damit ebenfalls einen einseitigen Standpunkt einnehmen, ohne jedoch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse grundlegend in Frage zu stellen, scheinen nicht in gleichem Maße Widerspruch zu provozieren.

Weder eine standpunktlose politische Bildungsarbeit noch eine standpunktlose fachdidaktische Arbeit sind möglich. Entscheidend ist, dass beide eine »Angriffsfläche zum Widerspruch« bieten, indem sie ihre Ziele und wissenschaftliche Bezugspunkte ausweisen und eine wissenschaftliche Diskussion auf der Metaebene ermöglichen (Salomon 2020, Hervorh. entfernt).[4] In Abgrenzung zu den meisten der von der *KdpÖ* beeinflussten klassischen politikdidaktischen Arbeiten mache ich die Bezüge auf die Marx'schen Arbeiten explizit, um Überprüfungen und konkurrierende Interpretationen des Primärtextes zu ermöglichen. Ziel ist es nicht, eine erneuerte marxistische Orthodoxie auf dem Feld politischer Bildung zu begründen, sondern die Vielfalt bestehender kritischer Ansätze in einer integrativen Konzeption unter materialistischen Prämissen zusammenzuführen.

Noch ein weiterer Kritikpunkt Sanders eignet sich, um die Spezifik des Ansatzes kpöB zu konturieren: Sander wirft kritischen politischen Bildner:innen vor, sie würden »an einen antikapitalistischen Impuls [appellieren], ohne sich aber klar und deutlich auch so bekennen« (Sander 2013, S. 243). Demgegenüber kann hier bereits festgehalten werden, dass die Frage nach der Form und den Möglichkeiten einer nicht-kapitalistischen Einrichtung der Gesellschaft *im Zentrum* einer kpöB stehen muss, die sich wissenschaftlich mit gegenwärtigen Krisen- und Transformationsprozessen auseinandersetzt, für die Interessen junger Menschen als den angenommenen Adressat:innen der Bildungsbemühungen eintritt und/oder die Perspektive der Marx'schen *KdpÖ* einnimmt. Die Alternative bestünde in einer passiven Erduldung der Verhältnisse oder ihrer unkritischen Reproduktion (Salomon 2020).

---

3 Gleichwohl erweist sich der Begründungszusammenhang ebenfalls als prägend für die Wahl von emanzipatorischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (Kap. 2.3). Begründungs- wie Anwendungszusammenhang dieses konzeptionellen Vorschlages sind geleitet vom Anspruch des Ausbaus individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Selbstverfügung und dem Abbau von Herrschaft.

4 An diesem Punkt setzen gängige Kritiken etwa an Ansätzen der ökonomischen und sozioökonomischen Bildung an, die auf deren Mangeln an Begründungen und Bezugstheorien hinweisen (Middelschulte 2023, S. 58–62), angesichts dessen die didaktischen Ausführungen einen Postulatscharakter annehmen.

2.3 Was kennzeichnet eine fachdidaktische Konzeption?

In der Politikdidaktik ist es üblich, über die grundlegenden Arbeiten des Faches, die »in einer systematischen Weise fundamentale Zusammenhänge des politischen Lehrens und Lernens [beschreiben]« (Lange 2021, S. 1) als *Konzeptionen* zu sprechen. Darunter werden üblicherweise die »Klassiker der Politikdidaktik« (May und Schattschneider 2011) gefasst, etwa die Arbeiten von Hermann Giesecke (Giesecke 1965, 1972), Wolfgang Hilligen (Hilligen 1976a, 1985) oder Rolf Schmiederer (Schmiederer 1971, 1977), aber auch jüngere Arbeiten, etwa von Frank Nonnenmacher (Nonnenmacher 1999) oder Wolfgang Sander (Sander 2008) werden unter den Begriff der Konzeption subsumiert[5]. Mitunter werden diese systematischen Arbeiten auch als *Theorien der Politikdidaktik* bezeichnet (Deichmann und Tischner 2013, S. 8; Sander 2013, S. 246). Didaktiker:innen der (sozio-)ökonomischen Bildung kennzeichnen vergleichbare Arbeiten derweil zumeist als *Konzepte* (Hedtke 2023a).

In der Politischen Bildung werden Konzeptionen üblicherweise als »plausibler Gesamtzusammenhang von hypothetisch mehr oder weniger gesicherten Aussagen über Ziele, Inhalte, Unterrichtsorganisation und Bedingungen« (Hilligen 1992, S. 15) des Unterrichts verstanden. Nach Hilligen liefern sie antworten auf die Fragen »Warum, Wozu?«, »Was?«, »Wie?« (Hilligen 1992, S. 6). In Variationen dieser Aussage schlagen Autor:innen der Politischen Bildung die Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte als relevant für Konzeptionen vor. Neben der Angabe von Zielen und Inhalten politischer Bildung reichen die Vorschläge von der Nennung von »Lehr- und Lernformen sowie den Bedingungen des politischen Unterrichts« (Henkenborg 2014, S. 65), von Methoden und verwendenden Medien (Lange 2021), über die Berücksichtigung von »Lernwegen und Bedingungen des politischen Unterrichts« (Pohl 2020, S. 166) bis hin zum Ausweis der zu erwartenden »individuellen und gesellschaftlichen Folgen des Lernprozesses« (Hertelt und May 2016, S. 121). Allen Bestimmungen ist gemein, dass sie Konzeptionen als komplexe Theorien begreifen bzw. als »ein System von Begriffen und Aussagen […], das dazu dient, pU [politischen Unterricht, M.S.] als Praxisfeld zu erhellen und in ihm Handlungen zu ermöglichen« (Gagel 1999, S. 82). Sie sind also »auf den Realitätsbereichs Unterricht/Lehrveranstaltung« bezogene Theorien, die von Bildungs- bis Unterrichtstheorie reichen können (Gagel 1999, S. 82). Die einzelnen Aspekte didaktischer Konzeptionen stehen dabei in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis (Jank und Meyer 2021,

5 Für Übersichten zu den unter den Begriff der didaktischen Konzeptionen gefassten Ansätzen politischer Bildung siehe etwa die Arbeiten von Michael May und Jessica Schattschneider (2011, 2014). Unter Konzeptionen politischer Bildung werden zudem zusätzlich zu den bereits genannten angeführten Arbeiten auch Werke von Eduard Spranger, Theodor Wilhelm, Kurt Gerhard Fischer, Ernst-August Roloff, Karl-Christoph Lingelbach, Klaus Wallraven, Dietrich Eckert und Bernhard Claußen, Walter Gagel angeführt (vgl. Hufer 2021, S. 152; Gagel 1995; Pohl 2020, S. 168). Kerstin Pohl nennt als didaktische Konzeptionen zeitgenössischer Autor:innen zudem die Arbeiten von Joachim Detjen (2007), Sibylle Reinhardt (2020), Tilman Grammes (1998), Petrik und Peter Massing (2011). Für die Sozioökonomiedidaktik muss außerdem auf die Arbeit Reinhold Hedtkes (2023b), hingewiesen werden, der den sozioökonomiedidaktischen Ansatz zum ersten Mal umfassend konzeptionell ausgearbeitet hat. Als Konzeptionen sozialwissenschaftlicher Bildung werden die Arbeiten Thorsten Hippes (2010) und Tim Engartners u.a. (2021) angeführt.

S. 55–60; May und Pohl 2022, S. 30). Trotz der vereinzelt thematisierten Schwierigkeit, trennscharf zwischen didaktischen Konzeptionen und theoretischen Reflexionen zu begrenzten didaktischen Aspekten unterscheiden (Pohl 2020, S. 169; Sander 2005, S. 25), ist in der politikdidaktischen Bezeichnungspraxis von Ansätzen als Konzeptionen eine gewisse Nachsicht hinsichtlich der dargestellten Komplexität und der Tiefe der Bearbeitung der konzeptionellen Fragestellungen zu beobachten[6]. Im Kontrast dazu formuliert Reinhold Hedtke (Hedtke 2023a, S. 15f.) ein klares Set an Kriterien[7], das didaktische Arbeiten erfüllen müssen, um als *Konzeptionen* gelten zu dürfen[8]. Mit Hedtke können Ansätze, denen wesentliche Bestandteile didaktischer Konzeptionen fehlen, diese nur oberflächlich behandeln oder ihrer wissenschaftlicher Begründung entbehren als *Konzepte* bezeichnet werden[9] (Hedtke 2023a, S. 16). Für die ökonomische Bildung stellt Hedtke eine Fokussierung bestehender Ansätze auf einzelne konzeptionelle Teilaspekte fest, sie genügen nicht den Kriterien einer eigenständigen fachdidaktischen Konzeption (Hedtke 2023a, S. 17). Ich schließe mich dem sprachlichen Differenzierungsvorschlag Hedtkes von Konzeptionen und Konzepten an. In einem übergreifenden Sinne bezeichne ich didaktische Zugänge, unabhängig von ihrer systematischen Tiefe oder Komplexität, als *didaktische Ansätze*[10].

Das Kriterien-Set von Hedtke dient, in einer neu strukturierten Fassung, der vorliegenden Arbeit als Orientierung ihres Aufbaus: Eine fachdidaktische Konzeption klärt demzufolge ihre *Intentionen* und ihre *Legitimation*. Sie wählt relevante *Gegenstandsfelder* aus, setzt sie in Beziehung zueinander und analysiert ihre Wirklichkeit. Sie macht ihre *Ziele* und ihre *bildungstheoretische Grundlage* transparent und analysiert *Bedingungen von Schule und Sozialisation*, unter denen der Ansatz realisiert werden soll. Dabei stellt sie das zugrunde gelegte Bild der *Lernenden und Lehrenden* sowie Bezugstheorien und empirische Erkenntnisse zur *Praxis des Lernens und Lehrens* dar. Eine fachdidaktische Konzeption formuliert *Lernziele und -inhalte* sowie *didaktische Prinzipien* der Unterrichtsgestaltung. Sie gibt *Methoden*[11] an und bestimmt *Lernorte*, an denen diese umsetzbar sind. Sie nimmt zu-

6 So bemerkt etwa Dirk Lange lapidar: »[N]icht alle Aspekte des politischen Lehrens und Lernens lassen sich gleichzeitig beantworten« (Lange, 2021, S. 1). Kurt Gerhard Fischer klassifiziert den Anspruch an Fachdidaktiker:innen, über ausgeprägte Kenntnisse der Wissenschaftstheorien, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Psychologie sowie weitere fachliche Aspekte zu verfügen, als »uneinlösbar[]« (Fischer 1980, S. 246). Sie mache das Setzen besonderer Akzente nötig.

7 Eine lange und sehr ausdfifferenzierte ›Check-Liste‹ von relevanten Aspekten der Unterrichtsplanung findet sich zudem bei Holtmann, der jedoch selbst darauf hinweist, dass ihre umfassende Berücksichtigung in der Wirklichkeit nicht möglich ist (Holtmann 1982, S. 163f.).

8 Hedtke formuliert seinen Kriterienkatalog mit Blick auf Ansätze *ökonomischer* Bildung. Er scheint mir darüber hinaus auch zur Strukturierung sozialwissenschaftlicher Konzeptionen im Allgemeinen geeignet.

9 Bildungs*konzepte* beschreiben nach Hedtke Lernen und Lehren meist in vier Dimensionen. Sie umfassen Aussagen zu den Bildungssubjekten, dem Gegenstandsbereich, dem Wissenschaftsbezug sowie der Bildungspraxis (Hedtke 2018b, S. 2).

10 Damit weiche ich von dem Vorschlag ab, die Bezeichnung »Ansatz« reduzierten Aussagenzusammenhängen vorzubehalten (Deichmann und Tischner 2013, S. 8).

11 Aus Perspektive der gegenwärtigen Politischen Bildung scheint die Berücksichtigung von Methoden in einer didaktischen Konzeption naheliegend. Noch bis in die 1980er Jahre war jedoch eine Unterscheidung von Didaktik und Methodik des politischen Unterrichts üblich – exemplarisch

dem Bezug auf die angedachte *Mediennutzung*. Schließlich klärt sie die antizipierten *Folgen* einer Arbeit im Anschluss an die Konzeption[12]. Ein selektives Vorgehen ist in den einzelnen Schritten unausweichlich, muss jedoch begründet werden (Hedtke 2023a, S. 15f.).

Für eine didaktische Konzeption kpöB müssen hier drei weitere Aspekte als Schritte der Ausarbeitung explizit gemacht werden, unter die z.T. jeweils mehrere Kriterien Hedtkes gefasst werden können. Dies sind *erstens* die Bestimmung erkenntnistheoretischer Grundlagen, *zweitens* die Darlegung gesellschaftstheoretischer Grundlagen und *drittens* die Selbstreflexion und -kritik des Ansatzes.

2.3.1 Erkenntnistheoretische Fundierung

Hedtke verweist in seiner Klärung des formellen Rahmens didaktischer Konzeptionen darauf, dass didaktische Konzeptionen auch auf anthropologische und philosophische Arbeiten Bezug nehmen sollten (Hedtke 2023a, S. 16). In Anlehnung an die klassischen Arbeiten der Politikdidaktik[13] halte ich es für relevant, einleitend zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Arbeit zu klären. Sie sind entscheidend dafür, welche Ansprüche an sozialwissenschaftliche Forschung gestellt werden (Cassell und Johnson 2006). Um eine wirkliche Transparenz und damit Kritik der Vorannahmen fachdidaktischer Positionen zu ermöglichen (Claußen 1985, S. 22), muss also auch ihr erkenntnistheoretischer Standpunkt angeführt werden. Die Klärung erkenntnistheoretischer Grundlagen stellt deshalb den ersten Schritt meiner konzeptionellen Ausarbeitung dar (Kap. 3).

2.3.2 Gesellschaftstheoretische Grundlagen

Die von Hedtke anvisierte Auswahl und Analyse des Gegenstandsfeldes erfolgt in der vorliegenden Arbeit durch die Klärung gesellschaftstheoretischer Grundlagen (Kap.

---

bei Giesecke (Giesecke 1976b, 1982). Während es als Funktion der Didaktik galt, Lerninhalte zu bestimmen, so fiel es der Methodik zu, Techniken ihrer Vermittlung zu eruieren (Holtmann 1980, S. 81). Diese dichotome Scheidung von Unterrichtstheorie und -praxis muss aus mehreren Gründen zurückgewiesen werden. So verhindert sie den selbstreflexiven Bezug der Theoriebildung auf die Bedingungen ihrer Umsetzung (Christian 1980, S. 29f.). Form und Inhalt lassen sich nicht trennen: Eine autoritärer Unterrichtsstil kann kritischen Inhalten entgegengesetzt sein und das Erreichen emanzipatorischer Bildungsziele unterlaufen (Christian 1980, S. 35f.; Schmiederer 1971, S. 134). Folglich spricht Herwig Blankertz von einem »nicht hintergehbaren Implikationszusammenhang, der zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht« (Blankertz 1973, S. 93). Dass die Aufhebung dieser Trennung auch sachlich angemessen ist, zeigt etwa die Kopplung von fachdidaktischen Prinzipien an spezifische Methoden ihrer Realisierung bei Sybille Reinhardt (Reinhardt 2020).

12 Interessant wäre es, zu prüfen, inwiefern die gängigerweise als Konzeptionen der politischen Bildung gehandelten Ansätze diesen Ansprüchen einer konzeptionellen Form genügen.

13 Die Diskussion um eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fundierung nahm in den 1960er und 1970er Jahren einen wesentlichen Raum in den fachlichen Debatten und konzeptionellen Ausarbeitungen ein. Sie ist auch aus dem zeitlichen Zusammenhang und der fachlichen und personellen Verbundenheit mit Akteuren des *Positivismusstreits* in der deutschen Soziologie (Adorno et al. 1972) zu erklären.

4). Diese begründet zugleich ein Verständnis des gesellschaftlichen Herrschaftssystems, in denen Bildungsinstitutionen verortet sind und damit der widersprüchlichen Bedingungen der Formulierung von Kritik (Bünger 2013, S. 54) und der Anbahnung formaler emanzipatorischer Bildungsprozesse (Kunert 2021, S. 58f.; Rösen 2024, S. 45f.; Zimmermann 2021, S. 29). Didaktische Begründungszusammenhänge sind auf eine »gesamtgesellschaftliche Theorie« angewiesen, »d.h. auf eine solche, die auf die Totalität des gesellschaftlichen Prozesses in historischer Dimension abhebt« (Giesecke 1982, S. 103).

2.3.3 Selbstreflexion und Prüfung der Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität

In Hedtkes Konzeptions-Modell ist ein selbstreflexives Moment insofern enthalten, als dass es eine Antizipation der Folgen eines Handelns nach den konzeptionellen Vorschlägen vorsieht. In der vorliegenden Arbeit muss diese Reflexivität auf mehrere Ebenen ausgeweitet werden: Zunächst muss sie in den konzeptionellen Schritten die eigene Verstrickung in die Reproduktion jener Herrschaftsverhältnisse reflektieren (Bünger und Pongratz 2008, S. 22) und diese methodisch-didaktisch verarbeiten[14].

Aufgrund ihrer Theorielastigkeit, Praxisferne und realitätsferner Vorannahmen wird die Tauglichkeit didaktischer Konzeptionen für die konkrete Lehrtätigkeit mitunter in Frage gestellt (May und Pohl 2022, S. 35; Weißeno 2020, S. 505). Dem soll hier insofern Sorge getragen werden, als dass in den konzeptionellen Entwicklungsschritten jeweils empirische Untersuchungen in die Überlegungen einbezogen werden. Eine Konzeption kpöB ist darüber hinaus jedoch in dem oben bereits berührten Widerspruch verortet, der die Frage nach der Praktikabilität der Konzeption weiteres Gewicht verleiht: Sie negiert in Teilen die gegenwärtigen institutionellen Bedingungen von Bildung und muss doch gleichzeitig – will sie eine emanzipatorische Wirksamkeit jenseits der Intervention in einen wissenschaftlichen Diskurs entfalten – »auch unter den jetzigen Verhältnissen durchführbar [sein, M.S.], jetzt und in unserem Schulsystem« (Belgrad 1977, S. 14).[15] Um mit Marx gesprochen, tatsächlich eine »rücksichtslose Kritik alles Bestehenden« betreiben zu können, eine Kritik also, die »sich nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikte mit den vorhandenen Mächten« (MEW 1, S. 344, Hervorh. i. O.), darf sich die theoretische Entwicklung jedoch keine Schranken setzen, etwa durch

14 Im Sinne eines kritisch-reflexiven Anspruches muss zudem bereits an dieser Stelle eine erste Reflexionsschleife durchlaufen und die grundlegende didaktische Struktur darauf überprüft werden, ob sie über ihre Rahmung der Konzeption unbotmäßige konzeptionelle Entscheidungen trifft, die nicht als solche gekennzeichnet werden und sich einer Begründung entziehen. Dies scheint mir jedoch nicht der Fall zu sein.

15 Dieses Widerspruchsverhältnis hat historisch viele Bildungstheoretiker:innen davon abgehalten, selbst positive Vorschläge für Bildungsansätze zu formulieren: »Die kargen Bildungsansätze Kritischer Theorie, aber auch Bildungstheorien kritischer Provenienz kapitulieren vor dieser Aufgabe, einerseits weil sie nicht konstruktiv werden wollen, um vor herrschaftlicher Inkorporierung geschützt zu sein, andererseits aus der Angst heraus, durch Elementarisierung ihrer Erkenntnisse einer Popularisierung Vorschub zu leisten, die ihren Intentionen zuwider läuft« (Bernhard 2014b, S. 776).

eine Ausrichtung an curricularen Vorgaben, Bedingungen der Schulstruktur, oder etablierten didaktischen Verfahrensweisen wie einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. Ein solches Vorgehen würde das Ergebnis der Untersuchung in entscheidendem und rational nicht begründbarem Maße präformieren (vgl. Giesecke 1982, S. 203). Dadurch muss zunächst auch offenbleiben, inwiefern sich die Ergebnisse tatsächlich umsetzen lassen. In der vorliegenden Konzeption macht dies eine abschließende Konfrontation der Untersuchungsergebnisse mit den »Realisierungsbedingungen ihres Anspruchs« (Schmiederer 1977, S. 45) nötig[16]. Dies wird sich als ein der hier eingenommenen kritisch-materialistischen Perspektive angemessenes Verfahren erweisen, da kpöB ein Veränderungsanspruch der sie begrenzenden institutionellen Strukturen eigen ist.

Intentionen und Effekte didaktischer Konzeptionen können auseinanderfallen. Im Sinne der Forderungen nach Selbstkritik pädagogischer Ansätze (Borrelli 2003, S. 144; Pongratz et al. 2004, S. 7f.) gilt es deshalb, den »falschen Glauben« abzulegen, bereits »mit einer positiven Programmatik […] zur Verbesserung der Praxis beizutragen« (Dammer 1999, S. 192). Stattdessen muss es Teil der Reflexion sein, etwaige regressive Effekte eines emanzipatorisch intendierten Handelns (vgl. Christian 1980, S. 34; Gläser et al. 2024, S. 59) zu antizipieren und ggf. kreative Vorschläge zu machen, wie diese umgangen werden könnten. Die Prüfung, inwiefern der vorliegende Ansatz kpöB selbst durch die bestehenden schulischen Verhältnisse korrumpiert bzw. verunmöglicht wird und welche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind, erfolgt in einem eigenen Kapitel, das den Abschluss der konzeptionellen Arbeit bildet. Für eine kpöB kann das Reflexionsmoment der Konzeption hinsichtlich ihrer Realisierungsbedingungen reformuliert werden als *Prüfung ihrer Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität* (Kap. 10), die Hürden der Realisierbarkeit und mögliche regressive Effekte einer kpöB in den Blick nimmt.

Auf Grundlage dieses erweiterten konzeptionellen Rahmens kann die didaktische Konstruktion nun in die folgenden logisch aufeinander aufbauenden Schritte gegliedert werden, denen in Klammern die bei Hedtke angegebenen inhaltlichen Aspekte einer Konzeption zugeordnet sind. Eine einleitende Klärung von Intentionen und Legitimation der konzeptionellen Entwicklung ist oben bereits erfolgt:

- Erkenntnistheoretische Grundlagen (Bezugnahme auf anthropologische und philosophische Arbeiten)
- Gesellschaftstheoretische Grundlagen (Identifikation und Analyse des Gegenstandsfeldes)
- Bildungsbegriff (Bildungstheoretische Grundlage, Bedingungen von Schule und Sozialisation, Bild der Lernenden und Lehrenden, Bezugstheorien und Praxis des Lernens und Lehrens, Lernziele und -inhalte)

16 Ein solches Hinterfragen der ökonomischen Rahmenbedingungen und dominanten Interessenkonstellationen, die in den Bildungsarrangements wirksam sind, erfolgt in der Politischen Bildung häufig nur in Ansätzen (Dannemann und Haucke 2024, S. 106). Paul Ciupke sieht einen Mangel der eingehenden Auseinandersetzung mit der Verfasstheit der Bildungsinstitutionen, pädagogischen Prinzipien und gegenwärtigen didaktischen und pädagogischen Praxis auch für die kritische politische Bildung gegeben (Ciupke 2013, S. 61).

- Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen (didaktische Prinzipien, Methoden, Lernorte, Mediennutzung)
- Prüfung der Vereinbarkeit mit der Schul- und Unterrichtsrealität (Folgen)

2.4 Widersprüche der konzeptionellen Form

Gegenüber der Textgattung der didaktischen Konzeption bzw. dem Anspruch einer theoretischen Ableitung von Handlungsempfehlungen in Form einer didaktischen Konzeption werden – unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung – diverse Vorbehalte formuliert. Im Folgenden konfrontiere ich die Zielsetzung der konzeptionellen Ausarbeitung mit einer Auswahl gewichtiger Kritiken. Ziel ist es, eine realistische Erwartungshaltung gegenüber der Leistungsfähigkeit und Funktion fachdidaktischer Konzeptionen zu entwickeln.

2.4.1 Zum Widerspruch von umfassendem Auftrag und beschränktem Umfang einer Konzeption

Der vorliegende Ansatz erhebt den Anspruch, die explizierten Elemente didaktischer Konzeptionen systematisch zu klären. Gleichwohl können sie im beschränkten Rahmen dieser Arbeit nicht immer in der gebührenden Tiefe behandelt werden. Didaktische Konzeptionen weisen Akzentuierungen einzelner konzeptioneller Elemente auf. In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine solche Schwerpunktsetzung zugunsten der Klärung gesellschaftstheoretischer Grundlagen unter relativer Vernachlässigung von methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen. Insbesondere der Aspekt der Mediennutzung bleibt weitgehend unberücksichtigt. Eine solche Beschränkung des Umfangs ist geboten, um die Rezeption der Konzeption nicht bereits durch ihre eigene Form zu verunmöglichen. Sie nimmt die Warnung Hermann Gieseckes ernst, »daß von einem bestimmten Umfang an (z.B. von einer bestimmten Zahl gedruckter Seiten an) ein theoretischer Entwurf nicht mehr ›in den Kopf paßt‹« und er folglich »unpraktisch und überflüssig« wird (Giesecke 1982, S. 216). Es bleibt angesichts dieses Widerspruchs den Leser:innen vorbehalten, zu urteilen, inwiefern der Anspruch, als didaktische Konzeption aufzutreten, in Gänze erfüllt wird.

2.4.2 Die Widersprüche administrativer Planung

Der Anspruch, Kriterien zu erarbeiten, nach denen Unterricht sich zu richten habe, kann mit Klaus Holzkamp, dem Mitbegründer der Kritischen Psychologie, dafür kritisiert werden, dass ihm die »Fiktion schuladministrativer Planbarkeit von Lernprozessen mit dem Lehrer als deren Subjekt« (Holzkamp 1995, S. 555, vgl. 1992) zugrunde liegt. Diese Fiktion abstrahiert von den strukturellen, disziplinierenden schulischen Rahmenbedingungen, die von außen an die Schüler:innen gerichtetet werden. Sie müssen Planungsansprüche scheitern lassen, da sie Widerstände in den Lernenden auslösen (Holzkamp 1995, S. 557). Der Anspruch auf die Kontrolle des Lernens zerstört letztlich »die Grundlagen für sinnvolles, engagiertes Lernen« (Holzkamp 1995, S. 562). Jedes

vorgefertigte Modell schulischer Bildungsprozesse läuft Gefahr, die von Holzkamp bemängelte »administrative Einschränkungen demokratischer Mitwirkungsmöglichkeiten« (Holzkamp 1995, S. 558) und die mit ihr einhergehenden Widerstände zu reproduzieren.

Darüber hinaus kann in der »schuloffizielle[n] Denk- und Praxisform« ein »Lehrlernkurzschluß« erkannt werden, demzufolge »das, was der Lehrer ›lehrt‹ […] automatisch auch von den Schülerinnen/Schülern ›gelernt‹ wird, so daß eine Unterscheidung von Lehren und Lernen hier eigentlich überflüssig erscheint« (Holzkamp 1995, S. 395). *Gesellschaftliche* Erkenntnis ist aber nicht planbar. Sie vollzieht sich nicht »in völlig durchsichtigen Schritten, also in Schritten, deren jeder einzelne einem ganz evident ist, man vom Einfachen zum Komplizierten fortschreitet, […] sondern in gewissen Sprüngen; dass einem, wie man so sagt, plötzlich ein Licht aufgeht« (Adorno 2021a, S. 16). Letztlich muss immer – zumindest in Teilen – unklar bleiben, welche Auswirkungen eine Unterrichtsgestaltung bei den Schüler:innen wirklich zeitigt – das gilt sowohl für eine intendierte »Erziehung zur Anpassung« wie auch für emanzipatorische Bildungsentwürfe (Schmiederer 1971, S. 29).

Es müssen also in der konzeptionellen Entwicklung auch ganz grundsätzlich die Kategorien des ›Lernens‹ und ›Lehrens‹ sowie der ›Lehrer:innen‹ und ›Schüler:innen‹ auf ihre Präformierung durch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse befragt werden. An die Stelle der Setzung eines Lernbegriffs oder die Übernahme von Kompetenzen als Lernziele tritt die Klärung eines Bildungsbegriffes, der aus der *KdpÖ* und an diese anschließenden Arbeiten gewonnen werden kann (Kap.6). An die Stelle der unbefragten Übernahme schulischer Rollenmodelle von Lehrenden und Lernenden tritt die Klärung der Bildungsbedürftigkeit beider Positionen sowie des Umgangs mit dem pädagogischen Verhältnis als Teil des generationalen Herrschaftsverhältnisses (Kap. 6.2). Auf dieser Basis scheint es mir möglich, die Kritik Holzkamps am direktiven Lernverständnis praktisch in Richtung eines Begriffes gemeinsamer Bildungsbemühungen einer Bildungsgemeinschaft zu entfalten, die aus Lehrkräften und Schüler:innen besteht.

2.4.3 Die Komplexität schulischer Verhältnisse

Angesichts der Komplexität schulischer Verhältnisse stellt sich zudem die Frage nach der Leistungsfähigkeit didaktischer Konzeptionen für ihre Gestaltung. Der Gesamtkomplex des Unterrichts und der dort wirksamen Einflussfaktoren ist durch wissenschaftliche Arbeiten kaum zu fassen (Christian 1980, S. 30). Es kann deshalb auch nicht der Anspruch sein, faktisch oder im theoretischen Modell einen eine eindeutige schulische Wirklichkeit herzustellen (Giesecke 1982, S. 223). Gegenüber der Spezifik der Situationen, in denen Lehrkräfte in der Schule handeln, die nie vollständig antizipierbar sind, müssen Handlungsempfehlungen immer abstrakt bleiben und müssen in die je einzigartige Situation immer aufs Neue übersetzt werden (vgl. Koller 2021, S. 11; Meyer 1980, S. 181). Gerade die zahlreichen Einflussfaktoren und Entscheidungszwänge, die mit der Unterrichtspraxis verbunden sind, können jedoch auch für eine Auseinandersetzung mit didaktischen Konzeptionen sprechen: Die Auseinandersetzung mit ihnen kann helfen, eine grundsätzliche Bildungsidee zu entwickeln, die in konkreten Situationen handlungsleitend werden kann (May und Pohl 2022, S. 36). Der vorliegende konzeptionelle Vor-

schlag zielt auf eine Dezentrierung der Lehrkräfte im Planungs- und Umsetzungsprozess von Bildungsvorhaben, sodass jene unmittelbaren Handlungszwänge, die häufig mit einem Lenkungsanspruch des Unterrichts in Zusammenhang stehen, reduziert werden.

2.4.4 Fehlende Ableitbarkeit und subjektiver Anteil

Die einzelnen Schritte der konzeptionellen Entwicklung bauen unmittelbar aufeinander auf und stehen in ihrer Realisierung in einem wechselseitigen Bedingungszusammenhang (Schmiederer 1971, S. 91): Die *erkenntnistheoretische Grundlegung* ist bereits wesentlich an einen gesellschaftlichen Kontext gebunden und steckt den Rahmen der *gesellschaftstheoretischen Prämissen* der vorliegenden Konzeption ab. Die gesellschaftstheoretische Analyse des kapitalistischen Herrschaftssystems beschreibt den Problemzusammenhang, auf den *Emanzipation* als Befreiung von dieser Herrschaft und Zielsetzung kpöB sich zu richten hat. Ein *Begriff der Bildung* fasst neben Regulativen eines solchen Emanzipationsprozesses auch die widersprüchlichen Bedingungen ihrer Realisierung. Die Bestimmung von *Ausgangspunkten* kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse vermittelt die gesellschaftstheoretische Grundlegung mit den Regulativen kpöB. Die *fachdidaktischen Prinzipien* kpöB stellen den Zusammenhang von Ausgangspunkten und *Methoden* kpöB her. Die Methoden wiederum zielen auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen in den von den Regulativen angezeigten Dimensionen.

Das hier dargestellte Verfahren der konzeptionellen Entwicklung nimmt also die Form eines Ableitungszusammenhanges an. Ein solches ableitendes Verfahren ist mindestens hinsichtlich dreier Aspekte problematisch:

Erstens ist bereits durch das Setzen der obersten Prinzipien, hier der erkenntnistheoretischen Prämissen, der weitere Argumentationsgang wesentlich vorgezeichnet. Diese können jedoch kaum als durch einen gesellschaftlichen Konsens abgesichert angenommen werden. Im Anschluss an das oben explizierte Verständnis der Funktion und Legitimation von Konzeptionen ist dies jedoch auch nicht nötig.

Zweitens kann die subjektive Entscheidungsbezogenheit der Ableitungen durch den:die Didaktiker:in und das mit ihnen verbundene, aber nicht explizierte Interesse durch ihre Kennzeichnung als logische Deduktion verschleiert werden (Heintel 1986, S. 157). Der Problematik versuche ich Rechnung zu tragen, indem ich mein forschungsleitendes Interesse transparent mache. Die für jeden Schritt bestehenden Entscheidungsspielräume[17], sollen durch das Aufzeigen alternativer Umsetzungen in konkurrierenden Arbeiten ausgewiesen werden. Der beschrittene Weg selbst ist jeweils

17 Der Entscheidungsspielraum wird im Spektrum der in der Einleitung angeführten sich als herrschaftskritisch verstehenden didaktischen Ansätze deutlich (Kap. 1.2), die von ähnlichen gesellschaftstheoretischen Prämissen ausgehen, aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und unterrichtsmethodischen Schlussfolgerungen aufweisen. Besonders relevant erscheint mir dabei, dass das pädagogische Verhältnis zum Teil von der herrschaftskritischen Reflexion *ausgenommen* wird, die methodisch-didaktischen Vorschläge dementsprechend erheblich voneinander abweichen.

argumentativ plausibel zu machen. So soll eine Verwechslung der Argumentation mit einem naturwissenschaftlich formal-logischem Folgern, das nur *eine* korrekte Umsetzung kennt, vermieden werden (vgl. Giesecke 1982, S. 223).

Drittens kann in Frage gestellt werden, inwiefern die Ableitung von Antworten auf didaktische Detailfragen aus allgemeinen gesellschafts- und bildungstheoretischen Bestimmungen möglich ist (Christian 1980, S. 30). Dem Vorbehalt ist insofern Recht zu geben, als dass eine solche Ableitbarkeit nicht bis ins letzte Detail gegeben ist. Jedoch lassen sich die Rahmenbedingungen m.E. ausreichend präzise im Rahmen eines kohärenten Argumentationszusammenhangs bestimmen, um auf ihrem Boden eine Planung von Unterricht zu ermöglichen[18].

Im Anschluss an die einleitenden Reflexionen zur Form der didaktischen Konzeption muss diese als ein in doppelter Hinsicht notwendig *offener* Vorschlag verstanden werden: Weder erhebt sie den Anspruch einer Detailplanung unterrichtlicher Handlungsabläufe, noch beansprucht sie, alle Effekte ihrer Umsetzung vorhersehen zu können. Der Widerspruch der Entwicklung eines kritischen konzeptionellen Vorschlags für das Handeln innerhalb einer herrschaftlich strukturierten Institution macht im Rahmen der Konzeption eine gesonderte Betrachtung ihrer Hindernisse und Möglichkeiten notwendig.

18 Die Möglichkeiten einer solchen Übertragung gesellschaftstheoretischer Annahmen auf die methodisch-didaktische Ebene wurden – so meine These – auch in der kritischen Politikdidaktik deshalb nicht ausgeschöpft, weil der Charakter der Lernarbeit von Schüler:innen als gesellschaftlich notwendige Arbeit (Kap. 4.5.1) weitgehend ignoriert wurde. Dieser erlaubt methodisch-didaktische Schlussfolgerungen, ohne ein eklektisches Verfahren bemühen zu müssen (Kap. 8.1).

Teil II: Erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Grundlagen

3. Erkenntnistheoretische Grundlagen

Ziel dieses Kapitels ist es, die erkenntnistheoretischen Grundlagen einer kpöB im Anschluss an die *KdpÖ* zu klären. Erkenntnistheorien klären die Beziehung zwischen Denken und Sein. In der didaktischen Theoriebildung im Allgemeinen werden erkenntnistheoretische Annahmen sowohl hinsichtlich des Begründungs- als auch hinsichtlich des Verwendungszusammenhangs einer Konzeption relevant. Sie nehmen Einfluss auf das Verständnis der Gesellschaft als dem *Gegenstandsfeld* politischer Bildung und das Verständnis der *Erkenntnisgegenstände* kpöB. Sie sind darüber hinaus ausschlaggebend für das *Bildungsverständnis*, den Entwurf *didaktisch-methodischer Angebote* und die Angabe von Bedingungen, unter denen Erkenntnis begründeterweise ermöglicht werden kann[1]. Dieser weitreichende Einfluss erkenntnistheoretischer Annahmen, auch auf die Unterrichtsgestaltung[2], führte in der Geschichte politischer Bildung zur Warnung, erkenntnistheoretische Fragestellungen in der didaktischen Theoriebildung vorschnell zu übergehen[3] (Gagel 1980, S. 144) und zur Forderung gegenüber Lehrkräften, den eigenen erkenntnistheoretischen Standpunkt zu klären (George 1978, S. 73–75). Diese Positionen lassen sich mit Blick auf die oben (Kap. 2.1) erfolgte Verortung wissenschaftlicher Theoriebildung in gesellschaftlichen Kämpfen unterstreichen, denn bereits in den unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Positionen sind gesellschaftliche Interessenlagen eingelagert (Markard 2005, S. 26f.).

Für eine kpöB im Speziellen ist die Klärung der erkenntnistheoretischen Grundlage der *KdpÖ* darüber hinaus vor allem deshalb relevant, weil diese als entscheidend für die Interpretation des Marx'schen Werkes angenommen wird (Marcuse 1978c, S. 415). Die *KdpÖ* ist geprägt von theoretischen Ambivalenzen, für deren Auslegung der eingenommene erkenntnistheoretische Standpunkt folgenreich ist (Breda et al. 2017, S. 8f.).

---

1 Ähnlich argumentiert Gerda von Staehr (von Staehr 1973, S. 7f.).

2 George legt eine exemplarische Skizze vor, wie unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionierungen zu sehr verschiedenen unterrichtspraktischen Annäherungen an dasselbe Thema führen können (George 1978, S. 73–75).

3 Ähnlich verweist auch Morus Markard auf den Folgenreichtum der erkenntnistheoretischen Vorstellungen für auf sie aufbauende Theorien (Markard 2005, S. 23).

Der hier darzustellende erkenntnistheoretische Standpunkt ist jener der *materialistischen Dialektik*[4].

Zu Beginn des Kapitels gebe ich einen knappen Überblick über die erkenntnistheoretische Diskussion in der Politikdidaktik im Allgemeinen und zu materialistischer Dialektik im Besonderen (Kap. 3.1). Daraufhin führe ich in zentrale Aspekte materialistischer Dialektik ein (Kap. 3.2) und skizziere, wie Erkenntnisprozesse in ihrem Sinne gedacht werden können (Kap. 3.3). Ich schließe das Kapitel mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse ab (Kap. 3.4).

3.1 Der Stellenwert erkenntnistheoretischer Fragestellungen in der Politischen Bildung

In der traditionellen kritischen Politischen Bildung und ihren konzeptionellen Vorschlägen nahmen erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Überlegungen einen hohen Stellenwert ein. Wichtige Beispiele sind die kritisch-dialektische Fundierung kritischer Politischer Bildung bei Claußen (Claußen 1985) und Holtmann (Holtmann 1976). Gerda von Staehr stellt die Frage nach erkenntnistheoretischen Grundlagen einer kritischen politischen Didaktik in den Mittelpunkt ihrer Arbeit[5] (von Staehr 1973). Bei Hermann Giesecke schlägt sich der Einbezug des kritisch-dialektischen erkenntnistheoretischen Standpunktes der Kritischen Theorie in seinem Kategorienapparat der Konfliktanalyse nieder[6]. Auch in den lerntheoretischen Überlegungen Hilligens (z.B. Hilligen 1976a, S. 34–35) und v.a. Klafkis[7] finden sich dialektische Argumentationsformen (z.B. Klafki 1972, S. 39). Nicht zuletzt liegen auch bei Autor:innen wie Bernhard Sutor, die einer materialistischen Theoriebildung unverdächtig sind, Referenzen an kritisch-dialektisches Denken vor[8].

---

4 Ich verfolge in der erkenntnistheoretischen Fundierung des didaktischen Ansatzes kpöB nicht den Anspruch, einen Überblick über die philosophische Debatte um Dialektik oder eine systematische Darstellung der materialistischen Dialektik zu geben – deren abschließende Möglichkeit indes ohnehin in Frage gestellt wird (Heiligendorff 2023, S. 34). Eine Übersicht über die populärsten Interpretationen des Marx'schen Dialektikverständnisses gibt Wolfgang F. Haug (Haug 1995b). Eine aktuelle Einführung in unterschiedliche Dialektikkonzepte legt Richard Sorg vor (Sorg 2018). Gerhard Stapelfeldt bietet einen Überblick über die Entwicklung der Dialektik von Platon bis Adorno an (Stapelfeldt 2012).

5 Von Staehr diskutiert Schlussfolgerungen für die Politische Bildung aus erkenntnistheoretischen Anschlüssen an die Kritische Theorie Adornos und Horkheimers sowie an die Arbeiten Jürgen Habermas‹.

6 Dies ist insbesondere hinsichtlich der Kategorie des »Funktionszusammenhang[s]« (Giesecke 1982, S. 168) der Fall.

7 Klafki (Klafki 1993a) beansprucht in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik die Integration der hermeneutischen, empirischen und ideologiekritischen wissenschaftstheoretischen Positionen. In jener Integration sieht Gamm den Versuch der Harmonisierung »gesellschaftsbedingt[] unversöhnliche[r] Widersprüche«, die ihm als kennzeichnend für ein »spätbürgerliches Erziehungsverständnis« gilt (Gamm 1972, S. 65).

8 Zum Beispiel in dessen Aufforderung, das empirisch Wahrnehmbare mit Blick auf seine Möglichkeitsbedingungen zu transzendieren, und seiner Bezeichnung des Wahrheitsbegriffes der philosophischen Denkbewegung als »negativ-kritisch« (Sutor 1984a, S. 34).

Obwohl es eine didaktische Grundfrage darstellt, was überhaupt unter den bemühten Begriffen etwa der »›Kenntnis‹, ›Erkenntnis‹, ›Einsicht‹ verstanden werden [soll]« (Fischer 1980, S. 246), bleiben in gegenwärtigen fachdidaktischen Arbeiten erkenntnistheoretische Annahmen weitgehend implizit, ihre Bedeutung für die didaktische Theoriebildung wird kaum zur Sprache gebracht. In den zurückliegenden Auflagen des *Handbuchs politische Bildung* werden Hermeneutik (Juchler 2014, 2022), Pragmatismus (Scherb 2014, 2022b) und Konstruktivismus (Sander 2014, 2022) als wissenschaftstheoretische Grundlagen der Politikdidaktik angeboten – ein entsprechender Grundlagenartikel zu (materialistischer) Dialektik fehlt. Ergänzend schlägt Margit Rodrian-Pfennig für die kritische politische Bildung die Einnahme einer dekonstruktivistischen Perspektive vor (Rodrian-Pfennig 2010). In der Sozioökonomiedidaktik wird im Rahmen der wissenschaftlichen Multiperspektivität auch eine erkenntnistheoretische Multiperspektivität in Anspruch genommen (Hedtke 2018a, S. 206), die weitere erkenntnistheoretische Positionsbestimmungen scheinbar verzichtbar macht. Im gegenwärtigen Überblickswerk zu kritischer politischer Bildung (Chehata et al. 2024b) werden erkenntnistheoretische Fragestellungen nur am Rande gestreift (v.a. bei Gläser und Lösch 2024).

Stefan Müller will dennoch dialektische Positionen in der politischen Bildung wiederentdeckt haben (Müller 2023). Die von Müller als Belege identifizierten Texte, zeigen jedoch nur Referenzen auf punktuell in Anspruch genommene »dialektische[] Denkfiguren« (Müller und Scaramuzza 2024, S. 83). Als wesentlicher Protagonist einer »Wiederentdeckung der Dialektik in der politischen Bildung« (Müller 2023) kann deshalb Müller selbst gelten (Müller 2009, 2011, 2013), der sich unter Rückgriff auf die negative Dialektik Adornos (Adorno 2015) auf Fragen nach Möglichkeiten nicht-dichotomen Denkens und dialektischer Argumentationsformen fokussiert. In Anlehnung an Müller skizziert Elia Scaramuzza (2020) ausgehend von Adorno einen reflexiv-dialektischen Bildungsbegriff. Sowohl Müllers als auch Scaramuzzas Bildungsverständnis bleibt allerdings subjektivistisch und theoretisch-reflexiv beschränkt, konkrete methodisch-didaktische Schlussfolgerungen fehlen.

Explizite Bezugnahmen auf eine *materialistische* Dialektik finden sich, anders als in den fachdidaktischen Arbeiten der 1960er bis 1980er Jahre, in jüngeren Publikationen kaum[9]. Eine Ausnahme stellt die Referenz von Tilman Grammes dar (2017, S. 76f.), der materialistische Dialektik mit einem autoritären und vereinheitlichenden Denkschema der Staatsbürgerkundemethodik der DDR identifiziert. Demgegenüber spricht Müller die Pluralität materialistischer Dialektikverständnisse an, die weder unterbestimmt noch notwendig herrschaftslegitimatorisch sein müssten (Müller 2023, S. 61), ohne jedoch auf aktuelle Arbeiten in der Politikdidaktik verweisen zu können.

Insgesamt kann für die zeitgenössischen Sozialwissenschaften und die Politische Bildung gleichermaßen ein weitgehendes Verschwinden des Rückgriffs auf materialis-

9 Als ursächlich darf eine veränderte Ausrichtung gesellschaftlicher und akademischer Debatten insgesamt angenommen werden. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion finden Diskussionen um (materialistische) Dialektik kaum mehr statt. Auch eine für die Sozialwissenschaften maßgebliche Debatte, wie der vor allem in den 1950er und 1960er Jahren ausgetragene Positivismusstreit in der deutschen Soziologie (Adorno et al. 1972), in der eine dialektische erkenntnistheoretische Perspektive einen Pol darstellte, besteht gegenwärtig nicht.

tische Dialektik als erkenntnistheoretischem Ansatz konstatiert werden (Regier 2023, S. 86; Sorg 2018, S. 28). Für die Politikdidaktik wird der Konstruktivismus als die dominante erkenntnistheoretische Position angenommen (Regier 2023, S. 20).

Eine Ausnahme, in der Dialektik als expliziter erkenntnistheoretischer Bezugspunkt eines fachdidaktischen Ansatzes fungiert, ist Regiers *Soziopolitische Bildung* (2023). Ebenfalls unter Rückgriff auf Adorno fasst Regier den Kern von Dialektik dort als »das Denken in Relationen und Beziehungen gesellschaftlicher Objekte und politikwissenschaftlicher Kategorien« zusammen (Regier 2023, S. 21), eine ausführliche erkenntnistheoretische Diskussion unterbleibt aber auch hier.

3.2 Was ist materialistische Dialektik?

Historisch geht materialistische Dialektik auf den Widerspruch zwischen den neuzeitlichen philosophischen Strömungen des Rationalismus und des Empirismus zurück. Während der Rationalismus die physische Welt aus metaphysischen Prinzipien deduziert, gewinnt der Empirismus durch Induktion ausgehend von der sinnlich-geistigen Erfahrung allgemeine Prinzipien. Der deutsche Idealismus, prominent vertreten durch Wilhelm F. G. Hegel, unternimmt zu Ende des 18. Jahrhunderts den Versuch, diesen jeweils einseitig aufgelösten Widerspruch zwischen Geist und Natur aufzuheben (Stapelfeldt 2012, S. 13f.). Marx kritisiert den Hegel'schen Ansatz dafür, dass auch in diesem Wirklichkeit letztlich als maßgeblich durch das Denken konstituiert angenommen wird (Heiligendorff 2023, S. 21). In dem Marx'schen Verständnis materialistischer Dialektik tritt nun die gesellschaftliche Praxis der Menschen an die Stelle des Denkens und fungiert als erklärendes Moment der Beziehung von Denken und Sein (Heiligendorff 2023, S. 27).

Von Marx selbst liegt keine systematische Auseinandersetzung mit seiner erkenntnistheoretischen Position und forschungsmethodischen Schlussfolgerunen vor. Es finden sich in seinem Werk einige kritische Verhältnisbestimmungen zur Dialektik Hegels, die ein Zentrum der Interpretation der *materialistischen* Dialektik bei Marx bilden. Marx beansprucht dort, in kritischer Weise an »Hegels Methode« anzuschließen, ihre »mystische Form« (MEW 32, S. 547) abzustreifen und ihren »rationellen Kern« zum Vorschein zu bringen (MEW 23, S. 27).[10] Vieles der Marx'schen Kritik an Hegels Dialektik bleibt allerdings implizit, sodass sich diverse interpretative Strömungen materialistischer Dialektik ausbildeten (Haug 1995b, S. 663f.). Ich orientiere mich im Folgenden neben dem Marx'schen Primärtext maßgeblich an der Interpretation, die Herbert Marcuse ausarbeitet (v.a. Marcuse 1967c, 1979).

Der *Erkenntnisgegenstand*, der im kritischen polit-ökonomischen Interesse liegt, ist die menschliche Praxis und ihre durch Herrschaftsverhältnisse strukturierte gesellschaftliche Organisation (Claußen 1985, S. 37; Fietkau 1981, S. 26f.). Materialistische

10 Siehe die Arbeit von Andreas Arndt für eine abweichende Position, die von einer Fehlinterpretation des Hegel'schen Werkes durch Marx sowie von einer Identität der dialektischen Methode Hegels und ihrer Anwendung bei Marx ausgeht (Arndt 2017).

Dialektik zielt auf die Ermöglichung der Erkenntnis jener gesellschaftlichen Verhältnisse – ist allerdings auf die Erkenntnis der Wirklichkeit *in einer kapitalistischen Gesellschaftsform* beschränkt. Sie ist also einerseits historisch gebunden und beschränkt sich andererseits auf die Verhältnisse der Menschen (MEW 23, S. 94; Adorno 2015, S. 22; Heiligendorff 2023, S. 27). Im Folgenden geht es also darum, Elemente materialistischer Dialektik als historischer Theorie der Erkenntnis menschlicher Verhältnisse in einer kapitalistischen Gesellschaft zu erarbeiten. Insofern muss die erkenntnistheoretische Darstellung bereits Elemente des zu Erkennenden beinhalten. Die durch die Kapitelstruktur der vorliegenden Arbeit vorgenommene Trennung erkenntnistheoretischer und gesellschaftstheoretischer Grundlagen ist also notwendig unscharf.

Erkenntnistheoretische Bestimmungen sind nicht unabhängig von anthropologischen Prämissen. Sie beinhalten Vorstellungen vom Menschen, der zur Erkenntnis fähig sein soll und dessen Verhältnisse erkannt werden sollen. Dementsprechend kläre ich zunächst die anthropologischen Annahmen, die der *KdpÖ* zugrunde liegen.

3.2.1 Anthropologische Grundlagen

Vergesellschaftetes Subjekt und Gattungswesen

Im Anschluss an die Aufklärungsphilosophie geht auch materialistische Dialektik von einem vernunftbegabten Menschen aus. Ihm wird die Fähigkeit zugeschrieben, »die Geschichte seiner Existenz zu lenken« und soziale Tatsachen umzugestalten (Claußen 1985, S. 127). Als Unterscheidungskriterium des Menschen zum Tier setzt Marx die Fähigkeit zur bewussten gesellschaftlichen Produktion der Lebensmittel an (MEW 3, S. 21). Durch seine Tätigkeit im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion vergesellschaftet sich der Mensch. Marx spricht von »[i]n Gesellschaft produzierende[n] Individuen« (MEW 42, S. 19) oder von dem »Gesellschaftskörper« als »gesellschaftliche[m] Subjekt, das in einer größren oder dürftigren Totalität von Produktionszweigen tätig ist« (MEW 42, S. 21). Indem die Menschen durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung aufeinander verwiesen sind, besteht unter ihnen eine gegenseitige Abhängigkeit (vgl. MEW 3, S. 33), deren Gesetze ihnen jedoch nicht ersichtlich sind.

Die Form der gesellschaftlichen Produktion ist verbunden mit einer bestimmten Form der umfassenderen Lebensweise (MEW 3, S. 21). Aufgrund dieses prägenden Charakters der gesellschaftlichen Organisation bestimmt Marx das »menschliche Wesen« als das »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse«, in denen Menschen sich reproduzieren (MEW 3, S. 534).

Wenn bei Marx von »dem Menschen« die Rede ist, dann ist damit der Mensch als »Gattungswesen« (MEW 1, S. 366) angesprochen. Der Begriff des Gattungswesens verweist auf das Potential, das der *selbstbewussten* gesellschaftlichen Organisation der Reproduktion innewohnt: Sie könnte die allgemeine Entfaltung der »intellektuellen und körperlichen Anlagen« (Marcuse 1979, S. 243) *aller* Menschen als freie Individuen ermöglichen (MEW 40, S. 451; MEW 3, S. 74). Dem steht jedoch die faktische Organisation der Gesellschaft im Wege, die die Selbständigkeit der Menschen beschränkt (MEW 1, S. 366). Aufgrund des Widerspruchs der menschlichen Fähigkeit zu einer *vernünftigen* gesellschaftlichen Organisation und ihrer realen fremdbestimmten gesellschaftliche Praxis beinhaltet kritische Gesellschaftstheorie einen »Begriff des Menschen, der sich

selbst widerstreitet, solange diese Identität [von Möglichkeit und Wirklichkeit, M.S.] nicht hergestellt ist« (Horkheimer 1988, S. 183).

Die Historizität menschlicher Eigenschaften

Die Arbeitsweise und die darüberhinausgehende, von allgemeiner Konkurrenz gekennzeichnete, Lebensweise prägen den menschlichen Körper, die Sinne und Sehgewohnheiten (MEW 40, S. 540) sowie die menschlichen Triebe und haben dadurch erheblichen Einfluss auf die physischen Bedingungen von Wahrnehmungen (Marcuse 1969, S. 60f., 1973b, S. 76; Schmidt 1970, S. 10; Horkheimer 1988, S. 173–175). Auch die menschlichen Bedürfnisse müssen als historisch bedingt anerkannt werden (Marcuse 1967a, S. 16), »die menschliche Natur ist eine historisch bestimmte Natur und entwickelt sich in der Geschichte« (Marcuse 1967a, S. 24).

Jenseits grundlegender vitaler Bedürfnisse lassen sich dem Menschen also keine fixen Eigenschaften zuschreiben: »Eine eigentliche Natur des Menschen läßt sich nicht ermitteln, weil es den eigentlichen Menschen nicht gibt bzw. weil die Natur von Subjekten ihre historisch bedingte Unnatürlichkeit und das für eigentlich Gehaltene etwas gesellschaftlich Vermitteltes ist« (Claußen 1985, S. 84). Anstelle fester anthropologischer Annahmen muss also von einer widersprüchlichen Potenz des Menschen hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Organisation und seiner individuellen Konstitution ausgegangen werden, deren Entfaltung maßgeblich von den allgemeinen gesellschaftlichen Lebensbedingungen abhängt (Narr 2015, S. 109) und sich in jeweils »historisch-spezifische und damit ebenso sehr vorübergehende Existenzweisen des Menschen« (Heiligendorff 2023, S. 28) niederschlägt. Marx geht davon aus, dass mit einer selbstbewussten gesellschaftlichen Organisation auch eine »Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften« (MEW 40, S. 540) einhergehen würde. Für Marcuse bedeutet dies »das Entstehen eines neuen Menschentyps, der bis in seine Natur, in seine Physiologie hinein verschieden ist von dem menschlichen Subjekt der Klassengesellschaft« (Marcuse 1973b, S. 78). Im Rahmen einer materialistisch dialektischen Analyse ist der Mensch also in seiner Entwicklung zu fassen und nach seinen unverwirklichten Möglichkeiten zu fragen.

Der Mensch als Teil der Natur

Der menschliche Körper ist selbst Teil der Natur (MEW 40, S. 516). Durch ihre »körperliche Organisation« sind die Individuen ganz grundlegend ins »Verhältnis zur übrigen Natur« (MEW 3, S. 21) gesetzt. Auch die materiellen Bedingungen der gesellschaftlichen Produktion sind durch die Natur bedingt (MEW 40, S. 515f.). Es besteht eine »Priorität der äußeren Natur« (MEW 3, S. 44), der Natur- und Umweltbedingungen, unter denen die Menschen ihr Zusammenleben organisieren. Dabei findet jede Generation ein überliefertes »materielles Resultat« (MEW 3: 38) der vorhergegangenen Generationen vor, die Ausgangspunkt ihrer eigenen Lebensbedingungen sind. Das jeweils konkrete materielle Resultat wird durch die menschliche Bearbeitung der Natur durch den Menschen erzeugt. Der Prozess der Herstellung von Lebensmitteln kann in diesem Sinne als ein »Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur« (MEW 23, S. 57) verstanden werden, in dem der Mensch verändernd auf die Natur einwirkt und gleichzeitig *selbst* verändert wird. Mensch und nicht-menschliche Natur werden in der kapitalistischen Produktion gleichermaßen »ein Instrument destruktiver Produktivität« (Marcuse 2014, S. 251). Ähnlich

wie die Rohstoffe und angewendeten Produktionsmittel wird auch das Individuum im Produktionsprozess verzehrt (MEW 42, S. 25, 671f., 674). Die kapitalistische Produktion, so Marx, »[untergräbt] zugleich die Springquellen alles Reichtums […]: die Erde und den Arbeiter« (MEW 23, S. 529f.). Die gesellschaftlichen Verhältnisse, lässt sich mit Marx zusammenfassen, sind also immer auch Naturverhältnisse (MEW 6, S. 407).

3.2.2 Gesellschaftliche Praxis als Grundlage von Gedankenformen

Die erkenntnistheoretische Perspektive materialistischer Dialektik geht von der Annahme aus, dass die gesellschaftliche Praxis der Menschen wesentlichen Einfluss auf die Bedingungen gesellschaftlicher Erkenntnis nimmt. Aus »ihrem wirklichen Lebensprozeß« heraus (MEW 3, S. 26) entstehen gesellschaftliche Kategorien, die das Denken der Menschen und ihre Bezugnahme aufeinander leiten. Diese gesellschaftlichen »Ideenformationen«, die »theoretischen Erzeugnisse und Formen des Bewußtseins«, müssen also »aus der materiellen Praxis« erklärt werden (MEW 3, S. 38). Die Pointe der Perspektive materialistischer Dialektik ist nun, dass weder die gesellschaftliche Praxis eine von den Menschen *bewusst* organisierte ist noch das allgemein ausgebildete Bewusstsein über diese Praxis ein adäquates ist (MEW 23, S. 85–98). Durch die gesellschaftlich nicht bewussten Praxisformen selbst werden also Denkformen erzeugt, die die Erkenntnis der gesellschaftlichen Praxis verstellen[11].

Daraus folgert Marx, dass eine nachhaltige Veränderung der Bewusstseinsformen nicht durch Reflexion oder »geistige Kritik« (MEW 3, S. 38) zu haben ist, sondern einer *Veränderung der gesellschaftlichen Praxis* ihrer materiellen Reproduktion bedarf (MEW 3, S. 27, 38; MEW 23, S: 94f.). Diese Veränderung ist grundsätzlich möglich, da die gesellschaftlichen Verhältnisse das Bewusstsein nicht vollends determinieren, sondern eine »konditionierte Pluralität von Ideen und Meinungen« (Fuchs 2008, S. 100) ermöglichen. Auch schließen sie ein Handeln, das mit der etablierten gesellschaftlichen Praxis bricht, nicht aus, sie beinhalten immer einen »Spielraum der Gestaltung, des Begründens und des Entscheidens« (Jaeggi 2013, S. 120).

3.2.3 Komplexität und Totalität

Dialektisches Denken steht in einem Kontrast zur formalen Logik als der traditionellen wissenschaftlichen Methode. An ihrem Gegensatz lässt sich das Wesen einer dialektischen Perspektive herausarbeiten. Die traditionelle formale Logik geht von der Existenz fester und eigenständiger Subjekte aus, denen Prädikate als zufällige Eigenschaft einer sonst starren Substanz zugeschrieben werden. Ihr gelten isolierte Sätze als wahr, sofern sie ihren Gesetzen (Widerspruchsfreiheit, Satz der Identität) gehorchen (Marcuse 1979, S. 97, 118).

Im Gegensatz dazu geht eine dialektische Perspektive davon aus, dass die Wirklichkeit aus einer Fülle antagonistischer Beziehungen besteht: Jede besondere Form kann nur durch die Totalität jener antagonistischen Beziehungen bestimmt werden, in der

11 Das Argument muss an dieser Stelle noch abstrakt bleiben. Eine Konkretisierung der Praxisformen und Denkkategorien erfolgt im folgenden Kapitel (Kap. 4).

sie existiert. Denn Eigenschaften, die einem Ding zukommen, schließen andere Eigenschaften aus, negieren sie. Ein Ding ist aber auch mehr als diese Beziehungen, es ist auch eine Einheit an und für sich (Marcuse 1979, S. 34). Erst durch seinen Gegensatz zu anderen Dingen wird ein Ding es selbst, als »Einheit seiner selbst und seines Gegenteils oder seines Fürsichseins und seines Seins für anderes« (Marcuse 1979, S. 103). Ein einzelner Satz ist in seiner Struktur und Bedeutung deshalb immer abhängig vom dialektischen System als Ganzen (Marcuse 1979, S. 97): »Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen« (MEW 13, S. 632).

Auf die gesellschaftlichen Verhältnisse übertragen bedeutet das, dass alle Teile des gesellschaftlichen Ganzen nur in vielfältigen Vermittlungen durch menschliche Beziehungen und soziale Formen bestehen (Bannerji 2005, S. 146). Die gesellschaftlichen Teile stehen also in einem konstitutiven Verhältnis zueinander. Adorno spitzt dieses allseitige Vermittlungsverhältnis zur Aussage zu, dass Gesellschaft zu begreifen sei als »eine Art Gefüge zwischen Menschen, in dem alles und alle von allen abhängen« (Adorno 1956, S. 22).

Materialistische Dialektik geht davon aus, dass dieser gesellschaftliche Gesamtzusammenhang von einem bestimmenden Moment beeinflusst ist. In einem dialektischen Ganzen gilt »jedes besondere Moment als die ›Selbstentfaltung‹ des Allgemeinen« (Marcuse 1979, S. 146). Ein Wandel des Prinzips des Ganzen wirkt sich entsprechend auf Inhalt und Funktion all seiner besonderen Momente aus (Marcuse 1979, S. 146f.). Totalität beschreibt den spezifisch kapitalistischen Zustand der Herstellung eines abstrakten, gesamtgesellschaftlichen Zusammenhanges[12] (Giddens 1995, S. 237; Adorno et al. 1972, S. 19f.; Martín 2019, S. 460). Im Kapitalismus ist dieses »allgemeine Prinzip […], das die Bewegung des Ganzen bestimmt« (Marcuse 1979, S. 146), *das Kapital* – es prägt alle gesellschaftlichen Beziehungen (Marcuse 1979, S. 242) und die Bedeutung, die einzelne Gegenstände oder Institutionen in der Gesellschaft einnehmen[13] (Marcuse 1967c, S. 102). Diese gesellschaftliche Totalität besteht aber nicht unabhängig und außerhalb der Menschen als ideelles Konzept, sondern beschreibt einen Zusammenhang, der in und durch die gesellschaftliche Praxis der Menschen erst hergestellt wird (McNally 2017, S. 106). Die Menschen und ihre gesellschaftlichen Einrichtungen sind also konstitutiver und funktionaler Teil dieses kapitalistischen Ganzen, das bestimmend auf sie wirkt[14] (Adorno 1956, S. 22;

12 Die Beschreibung des konkreten Inhalts dieser Totalität ist Gegenstand des folgenden Kapitels (Kap. 4).

13 Marx illustriert diese Kontextabhängigkeit der Bedeutung eines Gegenstandes am Beispiel einer Spinnmaschine: »Eine Baumwollspinnmaschine ist eine Maschine zum Baumwollspinnen. Nur in bestimmten Verhältnissen wird sie zu Kapital. Aus diesen Verhältnissen herausgerissen, ist sie so wenig Kapital, wie Gold an und für sich Geld oder der Zucker der Zuckerpreis ist.« (MEW 6, S. 407)

14 Nicos Poulantzas macht ausgehend von einem solchen Totalitätsverständnis darauf aufmerksam, dass sich transhistorische theoretische Formulierungen einer Theorie der Ökonomie oder des Staates ›an sich‹ verbieten (Poulantzas 2002, S. 48). Innerhalb zweier unterschiedlicher Gesellschaftssysteme nehmen vermeintlich übereinstimmende Elemente eine vollkommen verschiedene Funktion ein. Poulantzas pointiert: »Es gibt keine allgemeine Theorie des Staates, weil es sie nicht geben kann« (Poulantzas 2002, S. 49).

vgl. Hirsch 1992, S. 218; McNally 2017, S. 100). Die spezifische Form der Organisation ihrer Tätigkeiten zum Zwecke der Kapitalakkumulation bringt die gesellschaftliche Gliederung beständig hervor (MEW 3, S. 25).

3.2.4 Prozesshaftigkeit und Entwicklungspotentiale

Mit der Perspektive materialistischer Dialektik ist ein Denken in Bewegungen verbunden, das in der Negativität von Gegenständen gründet. Gegenüber fixierenden positivistischen Zugriffen auf die Wirklichkeit zeigt Hegel, dass Dinge nur existieren, insofern sie entstehen und vergehen. Das Sein ist also ein Werden (Marcuse 1979, S. 121). Ein Gegenstand ist insofern immer *negativ*, als dass er Eigenschaften ausschließt, die ihm *nicht* zukommen (s.o.). Die Möglichkeiten dieses Gegenstandes werden von den Bedingungen, unter denen er existiert, eingeschränkt (Marcuse 1979, S. 67f.). Die *Negation* dieser Bedingungen realisiert die im Gegenstand angelegten Möglichkeiten und treibt ihn über seine bisherige Form hinaus. Ein Gegenstand hat insofern eine *prozesshafte Identität,* sein Wesen besteht im Prozess seines Formwandels, in dem er unterschiedliche Erscheinungen annehmen kann (Marcuse 1979, S. 135). Dialektische Begriffe fassen jenen Prozesscharakter der Wirklichkeit und führen »Formen und Beziehungen der Wirklichkeit auf den tatsächlichen Prozeß […] [zurück, M.S.], auf dem sie beruhen« (Marcuse 1979, S. 144).

Marx erarbeitet in seiner *KdpÖ* einen solchen dialektischen Begriff des Kapitals. Er vollzieht auf diese Weise den Verwertungsprozess des Kapitals in seinen Formwechseln nach: »Das Resultat, wozu wir gelangen, ist nicht, daß Produktion, Distribution, Austausch Konsumtion identisch sind, sondern daß sie alle Glieder einer Totalität bilden, Unterschiede innerhalb einer Einheit« (MEW 13, 630). Über die allgemeine Bestimmung des »beständigen Wechsel[s] der Formen« (MEW 23, S. 169) des Kapitals hinaus, die Marx in den drei Bänden des *Kapitals* beschreibt, kann ein *historischer* Entwicklungsprozess des Kapitalismus angenommen werden. Die Steigerung der gesellschaftlichen Produktivkräfte schlägt sich in veränderten Produktionsformen, veränderten Beziehungen im Arbeitsprozess und schließlich veränderten allgemeinen Lebensverhältnissen nieder (MEW 6, S. 408). Die kapitalistische Gesellschaftsformation stellt einen »sich selbst ständig revolutionierenden und transformierenden Organismus« dar (Demirović 2008b, S. 19).

Gesellschaftliche Erkenntnis ist also erstens auf das Nachvollziehen des *Prozesscharakters* der Wirklichkeit angewiesen und zweitens wesentlich mit dem *Erkennen der unverwirklichten Möglichkeiten* ihres Gegenstandes verbunden – sie richtet sich explizit gegen eine gedankliche Fixierung der Gegenstände als unveränderliche (Adorno 2015, S. 157). Diese Bewegungen beruhen auf *gesellschaftlichen Widersprüchen*, die ich im Folgenden skizziere.

3.2.5 Die kapitalistische Gesellschaft als Einheit von Widersprüchen

Während das formallogische Denken Widersprüche untersagt, sind diese konstitutiver Teil eines dialektischen Zugangs zur Welt (Sorg 2018, S. 18): »Die kapitalistische Gesellschaft ist eine Einheit von Widersprüchen« (Marcuse 1979, S. 273). Diese Widersprüchlichkeit ist auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt:

Materialistische Dialektik geht ganz *grundlegend* davon aus, dass ein Widerspruch zwischen der Wirklichkeit der gesellschaftlichen Praxis und der Form besteht, in der sich diese Praxis den Menschen in ihrem Bewusstsein darstellt[15] (s.o.; MEW 23, S. 85–98; Sorg 2018, S. 138f.). In gesellschaftlichen Praxisformen wie Arbeit oder Tausch treten dabei konkreter Inhalt und abstrakte gesellschaftliche Geltung in widersprüchlicher Weise auseinander (MEW 23, S. 50, 86f.; Stapelfeldt 2012, S. 148f.) (Kap. 4.2).

Ein Gegenstand ist im komplexen gesellschaftlichen Ganzen immer in vielfältige Beziehungen eingebunden. In diesen *Konstellationen* können Veränderungen eines Gegenstandes gleichzeitig unterschiedliche Beziehungen und Gegenstände beeinflussen, bewusste Handlungen können nicht-intendierte, widersprüchliche Effekte nach sich ziehen. Diesen Aspekt versuchen die oben angesprochenen dialektischen Denkfiguren zu fassen, indem sie die innere Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Phänomene beschreiben, z. B. hinsichtlich gleichzeitiger Emanzipations- und Repressionspotentiale von Bildungsarrangements.

In einer *formalen* Hinsicht ist eine gesellschaftliche Form immer schon insofern widersprüchlich, als dass sie durch den Ausschluss anderer möglicher Formen negativ bestimmt ist (s.o.). Im Kapitalismus ist damit der Widerspruch zwischen der grundsätzlichen Fähigkeit der Menschen zur vernünftigen, selbstbewussten Organisation ihrer gesellschaftlichen Praxis und der realen *Verselbständigung* ihrer Praxis verbunden (MEW 42, S. 722; Horkheimer 1988, S. 174). Die historisch enorme Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte hat zu dem Widerspruch geführt, dass ein solches gesellschaftlich selbstbewusstes Leben ohne materielle Entsagungen und übermäßige Mühsal der Arbeit möglich wäre, dieses Leben jedoch real zugunsten der Kapitalverwertung verhindert wird (MEW 23, S. 430; Marcuse 2014, S. 264, 266f.). Dies umfasst den Widerspruch der *Möglichkeit* einer allseitigen Entfaltung menschlicher Anlagen und ihrer realen Beschränkung sowie der Beschränkung der menschlichen Handlungsmöglichkeiten (s.o.).

Auch der *Prozess der Kapitalverwertung* ist von Widersprüchen gekennzeichnet: Das Kapital durchläuft in seinem Verwertungsprozess Metamorphosen, in denen es die Formen von Geld, Produktionsmitteln und Waren in einem steten Prozess immer aufs Neue negiert, also sich widersprechende Formen annimmt (MEW 24, S. 31–153; Sorg 2018, S. 133–135). Im Verwertungsprozess tritt das Kapital zudem auf widersprüchliche Weise mit seinen materiellen Bedingungen – Mensch und nicht-menschliche Natur – in Beziehung, deren Existenzbedingung es durch die kapitalistische Produktionsweise untergräbt (MEW 23, S. 529f.; Harvey 2015, S. 287–306; Konicz 2020). Der Akkumulationsprozess des Kapitals ist darüber hinaus auch diverse krisenhafte ökonomische und politische Entwicklungen immanent, die die gesellschaftliche Reproduktion von Leben gefährden (Marcuse 1979, S. 145f., 274; Sorg 2018, S. 141–152; Klauke 2022).

Angesichts dessen bringt die kapitalistische Gesellschaft widersprüchliche Interessenpositionen gesellschaftlicher Akteur:innen hervor, die sich in *Konflikten* manifestieren

15 Auch die kapitalistische *Realisierung* der normativen Ideale der Aufklärung führt in Widersprüche: Die liberale Freiheit führt zur Unfreiheit der Lohnabhängigen, die Gleichheit als Bürger:innen zur realen Ungleichheit der Lebensbedingungen, die vermeintliche Realisierung von Gerechtigkeit im Tausch zur faktischen Ungerechtigkeit der Ausbeutung (vgl. Marcuse 1979, S. 273f.; Horkheimer 1988, S. 220; Ruschig 2020, S. 40, Fn 26; MEW 42, S. 174).

können. So weisen Unternehmer:innen und Lohnabhängige unterschiedliche Interessen etwa hinsichtlich Lohnhöhe und Arbeitsbedingungen auf, die sich u.a. in Arbeitskämpfen niederschlagen (MEW 23, S. 249, 430, 526, 665f., 669f.). Auch Lohnabhängige (MEW 23, S. 665, 733) und Unternehmer:innen geraten in der allgemeinen Konkurrenz *untereinander* in Interessenwidersprüche (MEW 23, S. 335, 618, 654f.). Schließlich ist der kapitalistischen Gesellschaft der Widerspruch ihrer eigenen *Endlichkeit* immanent (vgl. Sorg 2018, S. 25). Die kapitalistische Wirklichkeit verweist auf eine durch ihre Existenz negierte Form der gesellschaftlichen Einrichtung, die erst durch eine emanzipatorische menschliche Praxis durchgesetzt werden muss (MEW 23, S. 512, 526, 791; MEW 43, S. 373).

Der oben als konstitutiv für die materialistische Dialektik angenommene Prozesscharakter der Wirklichkeit geht wesentlich auf diese widersprüchliche Struktur der Wirklichkeit zurück. Die Anerkennung dieser Widersprüchlichkeit erweist sich als zentraler Aspekt gesellschaftlicher Erkenntnis.

3.2.6 Die Negativität der Wirklichkeit und ihre Wahrheit

Die erkenntnistheoretische Perspektive materialistischer Dialektik ist mit einem normativen Standpunkt verbunden: Die Negativität, auf die sie fokussiert, ist die Negativität der gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber dem Menschen, der an gelingender Kooperation und der Entfaltung seiner Möglichkeiten gehindert wird (Marcuse 1979, S. 277, 1967c, S. 121). Das Ziel ist die »Negation der Negation« (MEW 23, S. 791), die Negation der Bedingungen also, die die Entfaltung des Menschen negieren. Diese Negation muss sich vollziehen durch die Etablierung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung (Marcuse 1978d, S. 442, 1979, S. 276; Horkheimer 1988, S. 214, 218, 219).

Mit dieser negativen Perspektive auf die Wirklichkeit ist ein spezifischer Begriff der Wahrheit verbunden. Wahrheit ist weder unabhängig von der geschichtlichen Wirklichkeit noch »eine Region ewig gültiger Ideen« (Marcuse 1979, S. 276). Vielmehr ist *der durch Negation herzustellende gesellschaftliche Zustand »›die Wahrheit‹* des alten« (Marcuse 1979, S. 276, vgl. 1967c, S. 111, 116). Die Suche nach Wahrheit im Sinne materialistischer Dialektik ist also gegen die bestehenden Verhältnisse gerichtet (Marcuse 1967c, S. 117) und führt unweigerlich über sie hinaus – sie ist nur *im Ganzen der negierten Totalität* zu finden (Marcuse 1979, S. 274), in der das bestimmende Moment der Kapitalverwertung aufgehoben ist und dadurch auch die übrigen gesellschaftlichen Momente ihre Form verändern[16].

Die emanzipatorische, die Negativität der Wirklichkeit negierende, Praxis ist »Ausgang, Grund und Ziel« (Marcuse 1978b, S. 516) kritisch-materialistischer Forschung[17]

16 Damit kontrastiert der dialektische Wahrheitsbegriff etwa den kommunikativen Wahrheitsbegriff des Pragmatismus, der auf die interpersonelle Überprüfung von Aussagen als Wahrheitskriterium verweist (Scherb 2014, S. 66), oder die poststrukturalistische Annahme der sprachlichen Konstitution von Wahrheit (Freytag 2019, S. 69).

17 Die oben (Kap. 2.1) vorangestellte normative Selbstverortung kpöB erweist sich hier als erkenntnistheoretisch begründet.

(vgl. Horkheimer 1988, S. 218). Die befreiende Praxis setzt Selbsterkenntnis und Gegenstandserkenntnis der Menschen voraus, zu der sie beitragen will. Kritische Gesellschaftstheorie nimmt die »Wahrheit über das Ganze der gesellschaftlichen Verhältnisse mit Blick auf eine mögliche und neue Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung« (Demirović 2008a) in den Blick[18]. Die transzendiere Perspektive ist jedoch nicht theoretisch-reflexiv beschränkt – sondern mit dem Anspruch der Realisierung von Wahrheit durch selbstbewusstes menschliches Handeln verknüpft[19] (Marcuse 1967c, S. 125, 1979, S. 276). Entscheidend für die Wahrheit ist nicht »die schwierige[] Denkarbeit« – sondern die »geschichtliche[] Aktivität« der Menschen (Horkheimer 1988, S. 196): »Richtig interpretiert ist die Welt erst dann, wenn sie auch verändert wird« (Hawel 2006, S. 102).

Auf Grundlage der umrissenen Charakteristika der gesellschaftlichen Wirklichkeit stelle ich im Folgenden Abschnitt materialistisch-dialektische Ansätze gesellschaftlicher Erkenntnisprozesse vor, die kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen zugrunde gelegt werden können. Einführend vollziehe ich das Verfahren kategorialer Abstraktion nach (Kap. 3.3.1) und expliziere daraufhin die bestimmte Negation als Modus der Kritik kapitalistischer Kategorien (Kap. 3.3.2). Nach der Beschreibung dialektischer Begriffsbildung (Kap. 3.3.3) lege ich die sinnliche Dimension von Erkenntnisprozessen (Kap. 3.3.4) und das Ineinander-Fallen von Selbst- und Gesellschaftserkenntnis in materialistisch-dialektischen Erkenntnisprozessen dar (Kap. 3.3.5).

3.3 Materialistisch-dialektische Erkenntnisprozesse

3.3.1 Erkenntnis durch kategoriale Abstraktion

Für eine gesellschaftliche Erkenntnis im Sinne materialistischer Dialektik muss ein Gegenstand als »Produkt der allgemeinen gesellschaftlichen Praxis« (Horkheimer 1988, S. 173) untersucht werden (vgl. Kunert 2021, S. 62). Kategorien, verstanden als Abstraktionen der gesellschaftlichen Praxis, dienen dieser Reflexion (Krahl 1979, S. 17). Sie sind »der theoretische Ausdruck jener materiellen Verhältnisse«, die über die Menschen herrschen, also ihrer gesellschaftlichen Beziehungen, die sich ihnen gegenüber verselbständigt haben und als sachliche Abhängigkeitsverhältnisse gegenübertreten (MEW 42, S. 97). Als geeignete Instrumente materialistischer Dialektik können Kategorien deshalb gelten, weil sie die Konstitutionsbedingungen eines Gegenstandes aufdecken: Sie führen ihn auf Formen gesellschaftlicher Praxis zurück, in denen er seine Bedeutung gewinnt, und öffnen die Wirklichkeit für ihre Veränderung (Heiligendorff 2023, S. 270).

---

18 Ein solches Wahrheitsverständnis, das Wahrheit in einem anderen gesellschaftlichen Zustand verortet, kann als ›utopistisch‹ denunziert werden. Marcuse hält dem entgegen, dass »[s]olche Transzendenz […] nicht gegen, sondern für die Wahrheit [spricht]« (Marcuse 1967c, S. 111). Das »Festhalten an der Wahrheit gegen allen Augenschein« macht gerade die »echte Qualität philosophischen Denkens« aus (Marcuse 1967c, S. 111).

19 Die Möglichkeit der Aufhebungsbewegung einer gesellschaftlichen Totalität kann historisch an der Entstehungsgeschichte des Kapitalismus als der Geschichte der Negation der feudalen Gesellschaftsordnung (MEW 23, S. 741–791) nachempfunden werden: »So ist das Kapital selbst ›erste Negation‹« (Haug 1973, S. 174).

Materialistische Kategorien bezeichnen also immer zweierlei: die gesellschaftlichen Formen, in denen sich Menschen im Kapitalismus reproduzieren, und die Denkformen, in denen sich ihr Sinn für die Menschen konstituiert (Mollenhauer 1972, S. 172; Heiligendorff 2023, S. 270). Sie bezeichnen die »bestimmende[n] Faktoren der menschlichen Existenz« (Marcuse 1979, S. 243). Die Abstraktion ereignet sich aber nicht erst in der gedanklichen Reflexion, sondern beschreibt einen realen Prozess der gesellschaftlichen Praxis: Sie ist eine »Realabstraktion« (Sohn-Rethel 1970, S. 38), die gedanklich reproduziert wird (Marcuse 1979, S. 275).

In diesen Zusammenhang fällt auch die dialektische Unterscheidung von *Wesen und Erscheinung*[20]. Durch den Abstraktionsprozess von einer konkret wahrnehmbaren gesellschaftlichen Erscheinung kann ihre »wesentliche[], aber verhüllte[] Kerngestalt« (MEW 25: 219), ihre »wesentliche Struktur« (Marcuse 1979, S. 268) gewonnen werden. Als Abstraktionen subsumieren Strukturkategorien einen »unendlichen geschichtlichen Reichtum« unter sich und stellen gleichzeitig eine sprachliche »Abkürzung für ganze Prozesse« dar (Adorno 2021a, S. 53).

Die Gesellschaft als System und ihre Strukturierung der menschlichen Tätigkeiten und Denkweisen werden nicht unmittelbar erfahren. Die Erkenntnis der Gesellschaft muss deshalb rekonstruktiv erfolgen (Markard und Kaindl 1996, S. 23; vgl. Adorno 2021a, S. 37).[21] Eine solche Rekonstruktion kann durch Abstraktions- und Konkretionsprozesse geleistet werden. Dabei folgt die kritische Analyse zunächst den Abstraktionen der gesellschaftlichen Praxis kapitalistischer Gesellschaften (bei Marx etwa Ware, Tauschwert usw.) und bezieht diese dann auf den konkreten Gegenstand als ihrer realen gesellschaftlichen Erscheinung zurück (MEW 42, 34f.; Marcuse 1979, S. 275). Die gesellschaftlichen Bewegungsgesetze existieren nicht unabhängig von ihren Erscheinungen[22]. Sie müssen *in den* realen Phänomenen interpretativ aufgedeckt werden (Adorno 2021a, S. 41) und »haben Gültigkeit nur so weit, wie sie tatsächlich in sozialen Phänomenen sich ausdrücken, und nicht, wenn sie im Sinn einer bloß deduktiven Ableitung aus reinen Begriffen […] sich erschöpfen.« (Adorno 2021a, S. 42; vgl. Horkheimer 1988, S. 199f.; Zelený 1970, S. 78). Nach Marx und Engels ist ein kritisches polit-ökonomisches Analyseverfahren dadurch gekennzeichnet, eben jene Zusammenhänge zwischen empirischen Beobachtungen, ihren gesellschaftlichen und politischen Kontexten und der gesellschaftlichen Produktion auszuweisen (MEW 3, S. 25).

3.3.2 Kategoriale Kritik und bestimmte Negation

Marcuse versteht die Herbeiführung einer »nicht-repressiven Gesellschaft« als die »*bestimmte Negation* des Kapitalismus« (Marcuse 1979, S. 370f.). Bereits die Formulierung der

20 In der zeitgenössischen Politischen Bildung wird bisweilen die Einsicht, dass »Herrschaftsverhältnisse, […] hinter den Erscheinungen liegen« (Henkenborg 2013, S. 111), rezipiert. Dabei bleibt jedoch unklar, wie das angesprochene Verhältnis von Wesen und Erscheinung zu konzipieren ist.

21 Diese Differenz macht wissenschaftliche Erkenntnis überhaupt erst nötig: »[A]lle Wissenschaft wäre überflüssig, wenn die Erscheinungsform und das Wesen der Dinge unmittelbar zusammenfielen« (MEW 25, S. 825).

22 Darauf wies bereits Hegel hin, indem er klarstellte: »*Das Wesen muß erscheinen*« (Hegel 2020b, S. 124, Hervorh. i. O.).

»nicht-repressiven Gesellschaft« deutet das Verfahren bestimmter Negation zur Generierung gesellschaftlicher Erkenntnis an: aus der negativen Wirklichkeit der repressiven Gesellschaft wird auf ihre Negation geschlossen, die gleichwohl von der schlechten Wirklichkeit ausgeht und diese noch begrifflich als *nicht*-repressive Gesellschaft in sich aufgehoben hat[23]. Wird unter bestimmter Negation mehr verstanden als eine abstrakte Zurückweisung des Kapitalismus und eine damit einhergehende abstrakte Forderung des ›ganz Anderen‹, muss geklärt werden, welche *bestimmten* Elemente der Vergesellschaftungsweise zu bewahren und welche zu überwinden sind (Krüger 1990, S. 202; Holzer 2017, S. 179, 340). Bestimmte Negation ist mit einer »Unterscheidungsfähigkeit zwischen festzuhaltenden und zu verneinenden Momenten an den Verhältnissen« verbunden (Haug 1995a, S. 187), also auch in der Lage, positive Anteile im bestehenden Negativen zu erkennen. Sie kennzeichnet, »welche bereits vorhandenen Errungenschaften unverzichtbar sind und darum nicht preisgegeben werden dürfen« (Claußen 1985, S. 46, Horvorh. entfernt). Es muss also zunächst darum gehen, die »alten und repressiven *Prinzipien*« zu identifizieren, um aus ihrer Aufhebung neue *Prinzipien* der Vergesellschaftung zu gewinnen und praktisch zu verwirklichen[24] (Marcuse 1979, S. 371, Hervorh. M. S.).

Die bestimmte Negation kann als Modus der von Marx praktizierten *kategorialen Kritik* verstanden werden. Die *negativen* Kategorien, die die Hindernisse einer freien gesellschaftlichen Organisation anzeigen (Haug 1973, S. 159), erlangen im Rahmen einer kategorialen Kritik der kapitalistischen Verhältnisse gleichzeitig eine *positive, konstruktive* Funktion (Marcuse 1967c, S. 113; vgl. Claußen 1985, S. 45). Die kategoriale Bestimmung der wesentlichen Merkmale der kapitalistischen Produktionsweise durch Marx erfolgt unter der Fragestellung, wie eine freie Gesellschaft zu bewerkstelligen sei:

> »Seine Kategorien sind negativ und zur gleichen Zeit positiv: sie schildern einen negativen Zustand im Licht seiner positiven Aufhebung, wobei sie die wahre Situation der gegenwärtigen Gesellschaft als ein Vorspiel ihres Übergangs in eine neue Form enthüllen. Alle Marxschen [sic!] Begriffe spannen sich sozusagen in diese beiden Dimensionen aus, von denen die erste in dem Komplex der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse besteht und die zweite in dem Komplex der Elemente, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit innewohnen und deren Transformation in eine freie Gesellschaftsordnung den Weg bereiten« (Marcuse 1979, S. 260f.).

Die Analyse der gesellschaftlichen Strukturkategorien in der *KdpÖ* erfolgt also immer bereits unter konstitutiver Bezugnahme auf diesen gesellschaftlichen Emanzipationsprozess (Horkheimer 1988, S. 218; Marcuse 1967c, S. 113), in dem die Wirklichkeit in ihrer Wahrheit aufgehoben wird. *Aufhebung* hat hier im Anschluss an Hegel eine dreifache Bedeutung: Sie ist zu verstehen als die *Negation* des Bestehenden, sowie als seine gleichzeitige *Aufbewahrung* in veränderter Form und seine *Erhöhung*, im Sinne eines besseren Zustands (Hegel 2020a, S. 49). Unter der Prämisse dieses negativen Schlussprinzips sind

23 Entsprechend heißt es bei Horkheimer, dass »die kritische Anerkennung der das gesellschaftliche Leben beherrschenden Kategorien zugleich ihre Verurteilung [enthält]« (Horkheimer 1988, S. 182).

24 Marx spricht davon, »der Welt aus den Prinzipien der Welt neue Prinzipien« zu entwickeln (MEW 1, S. 345).

Entwürfe positiver Bilder einer befreiten Gesellschaft auf eine Analyse der bestehenden Verhältnisse angewiesen.

Die Praxisdimension bestimmter Negation

Die Kategorien materialistisch-dialektischer Gesellschaftsanalyse haben ihren Sinn in der gesellschaftlichen Veränderung (Horkheimer 1988, S. 192), ihre Kritik beinhaltet immer ein praktisches Moment (Horkheimer 1988, S. 185; Kunert 2021, S. 62). Ein theoretisches Risiko kritischer Theoriebildung seit Marx ist die Tendenz, Emanzipation auf eine geistige Aktivität zu beschränken, die von sozialen Kämpfen unabhängig ist (vgl. Genel 2019, S. 39). Marx selbst verstand die radikale »Negation der bisherigen Gesellschaftszustände« als eine praktisch zu erkämpfende (MEW 3, S. 48). Bestimmte Negation setzt also zwingend die bewusste, die Verhältnisse aufhebende menschliche Praxis voraus (Marcuse 2014, S. 234f.; Wolf 1974, S. 100). Das Handeln nach den gewonnenen positiven Prinzipien kann eine neue Form materieller gesellschaftlicher Reproduktion etablieren (vgl. Marcuse 1967c, S. 133f.). Das Prinzip der bestimmten Negation kann aber auch auf niedrigerer Abstraktionsstufe als jener allgemeiner gesellschaftlicher Strukturkategorien angewendet werden. Es richtet sich dann auf konkrete Bedingungen, die ein vernünftiges Handeln unmittelbar situativ einschränken[25].

Widersprüche einzelner Veränderungen in der zu negierenden Totalität

Marx betont, dass die »*völlige Wiedergewinnung des Menschen*« (MEW 1, S. 390) nur durch eine umfassende Revolutionierung der gesamten Gesellschaft möglich ist (MEW 1, S. 388, 390). Erst die Negation des gesamten Gesellschaftssystems als die bestimmte Negation *aller* Strukturkategorien führt schließlich zur Etablierung einer Gesellschaft von gänzlich anderer Qualität als der gegenwärtigen (Marcuse 1967a, S. 11, 1978b, S. 516, 536, 1979, S. 254; Horkheimer 1988, S. 223). Da alle einzelnen gesellschaftlichen Kategorien eine Funktion im gesellschaftlichen Ganzen erfüllen, führt ihre selektive bestimmte Negation zu neuen gesellschaftlichen Widersprüchen (vgl. Adorno 1997, S. 793; Harvey 2015, S. 325).

Adorno warnt vor einem vorschnellen Positivieren des Ergebnisses bestimmter Negation. Es gelte stattdessen anzuerkennen, dass eine negierte Partikularität weiterhin im negativen Ganzen verortet bleibt, dessen »Bann« sich weiter geltend mache (Adorno 2015, S. 161; vgl. auch Holzer 2017, S. 404). Adornos Ausspruch, »nichts Einzelnes findet seinen Frieden im unbefriedeten Ganzen« (Adorno 2015, S. 156), verweist auf eben jene Schwierigkeit gesellschaftlicher Transformation. Insofern kann auch eine einzelne bestimmte Negation in keine widerspruchslose gesellschaftliche Konstellation eingehen[26].

---

25 In einem solchen Sinne versteht Daniela Holzer mit dem Bezug auf Weiterbildungsverhältnisse ihr Konzept des *Weiterbildungswiderstandes* als »bestimmte Negation von bisherigen Eingrenzungen […]: Negiert werden können Inhalte, Lernformen, Erwartungen, Zwänge, Vorhaben« (Holzer 2017, S. 404).

26 Marx nimmt in den *Ökonomisch-philosophischen Manuskripten* mit seiner Beschreibung des »rohen und gedankenlosen Kommunismus« (MEW 40, S. 534) die Kritik am Staatskommunismus als einer gescheiterten, weil unvollständigen Aufhebung kapitalistischer Kategorien vorweg – die sich im von Adorno kritisierten Sinne positiviert. Im Anschluss an Marx diskutiert Marcuse den Staatskom-

Exemplarisch vollziehe ich diese Problematik der Widersprüchlichkeit der selektiven bestimmten Negation einzelner kapitalistischer Strukturkategorien hier am Beispiel der Kategorie des Warentausches nach: Der allgemeine Warentausch vermittelt in kapitalistischen Gesellschaften den Zugang zu unterschiedlichen, durch Privatarbeiten hergestellte Gebrauchswerte. Die Negativität der Kategorie zeigt sich im Ausschluss der Menschen von Waren, welche sie benötigen; sie schließt Menschen vom Tauschgeschehen aus, die selbst keine Ware anzubieten haben; Produkte, die nicht getauscht werden, werden unbrauchbar. Die bestimmte Negation der Kategorie des Warentausches hebt sie in die Prinzipien des *freien* gesellschaftlichen Zugangs zu Produkten und des *freien* Beitragens zu den gesellschaftlichen reproduktiven Tätigkeiten auf. Diese Prinzipien treten jedoch in Konflikt zu weiteren Kategorien der kapitalistischen Totalität u.a. zum Geld als allgemeinem Zahlungsmittel, der Lohnarbeit als dominanter Form der materiellen Produktion, damit auch der durch diese realisierte Ausbeutung und Kapitalakkumulation.

Daraus können vier Schlussfolgerungen gezogen werden: *Erstens* zeigt das Beispiel die Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Begriffsbildung (s.u.) und einer gesamtgesellschaftlichen Veränderungsbedürftigkeit über die Aufhebung eines einzelnen Kritisierten hinaus[27] (Dammer 1999, S. 194). *Zweitens* verdeutlicht sie, dass es der Reflexion der widersprüchlichen Bedingungen emanzipatorischen Handelns bedarf. Dabei ist *drittens* zu berücksichtigen, dass nie alle wirksamen Bedingungen abschließend bestimmt werden können (Holtmann 1976, S. 15f.). »[E]ine selbstgewiß-verbindliche Beschreibung unabdingbarer detaillierter Handlungsschritte oder gar organisatorischer Determinismen« (Claußen 1985, S. 104) zur Aufhebung der kapitalistischen Gesellschaft ist aufgrund der nicht bis ins Detail zu antizipierenden Widersprüchlichkeit eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses nicht angemessen. *Viertens* führt das Beispiel bereits in den Widerspruch individueller und gesamtgesellschaftlicher Veränderung hinein (siehe Kap. 5). Der Versuch, entgegen den Prinzipien des Warentausches zu leben, muss, solange er vereinzelt unternommen wird, misslingen, da der Bedarf des täglichen Überlebens kaum ohne Warentausch zu realisieren ist. Das Gelingen eines solchen Handelns setzt also einen gewissen Verallgemeinerungsrad voraus, um die Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturgesetze gegenüber den Einzelnen zu brechen[28].

Es ist diese Widersprüchlichkeit der (raum-zeitlich begrenzten) Aufhebung partikularer Aspekte der Herrschaft, die Gegenstand von Revolutions- und Transformationsentwürfen ist und sich etwa in Debatten um die Möglichkeit der Transformation durch die sukzessive Ausweitung von Commons (Drau und Klick 2024; Helfrich und Heinrich-Böll-Stiftung 2015), nicht-kapitalistischen ›Keimformen‹ (Sutterlütti und Meretz 2018,

---

munismus als Beispiel der Negation nur einzelner Momente der kapitalistischen Produktionsweise, in dem ihr wesentlicher Charakter erhalten bleibt (Marcuse 1978b, S. 515).

27 Beispiele für theoretische Modelle der gesellschaftlichen Koordinierung der Arbeit ohne Tausch liegen vor (z.B. Habermann 2016, S. 141–173, 2018). In ähnlicher Weise bestehen sozialwissenschaftliche Diskussionszusammenhänge hinsichtlich der bestimmten Negation anderer kapitalistischer Strukturkategorien, etwa des Privateigentums und postkapitalistischer Eigentumsordnungen (Dyk et al. 2024; Nuss 2019).

28 Reflexionen zu Umsetzungspotentialen tauschlogikfreier Projekte angesichts dieses Widerspruches finden sich bei Janoschka (Janoschka o.J.).

S. 201–242) oder einer Care-Revolution (Winker 2015) spiegelt. Letztlich ist sie verbunden mit einer grundsätzlichen Organisationsfrage (Neupert-Doppler 2021).

Das Formulieren positiv-konstruktiver Prinzipien muss also immer darauf überprüft werden, ob es fälschlicherweise »unreflektierte positive Handlungsoptimismen« erzeugt (Holzer 2017, S. 405). Kritisch intendierte Praxen laufen Gefahr, sich vereinnahmen und befrieden zu lassen, während sie sich selbst als emanzipatorisch und fortschrittlich stilisierten (Holzer 2017, S. 405). Im obigen Beispiel der bestimmten Negation des Warentausches wäre dies zum Beispiel der Fall, wenn Menschen sich in die ehrenamtliche Wohlfahrtsproduktion der »Mitleidsökonomie« einbinden lassen, aufgrund des unentgeltlichen Charakters ihrer Tätigkeit und des freien Zugangs durch die Klient:innen dies als kapitalismustranszendierende Praxis imaginieren, während sie faktisch eine »Armutsverwaltung zugunsten des Kapitals« betreiben (Eberle 2022, S. 59).

Offenheit und Vorläufigkeit gesellschaftlicher Erkenntnis

Die nicht im Einzelnen zu antizipierende Widersprüchlichkeit eines Handelns nach Prinzipien einer nicht-kapitalistischen Praxis spricht jedoch nicht grundsätzlich gegen den Versuch des Handelns. Es verweist vielmehr auf die Notwendigkeit, nicht-kapitalistische Praxis im Handeln »versuchsweise spekulativ und utopisch« zu erkunden (Holzer 2017, S. 401). Dabei ist die Konkretisierung von Handlungsprinzipien durch bestimmte Negation erforderlich, um eine emanzipatorische Praxis zu orientieren. Abstrakte Negation, als grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber dem Bestehenden, entbehrt einer solchen Handlungsorientierung (vgl. Holzer 2021, S. 124, 126). Die bestimmte Negation kapitalistischer Strukturkategorien muss jedoch eingebunden bleiben in einen ständigen Prozess des Überprüfens des Standes gesellschaftlicher Emanzipationsprozesse und ihrer Reorientierung (Marcuse 1967c, S. 114, 1988, S. 99):

> »Die Theorie hat die Tendenzen dargelegt, welche zum Erreichen einer vernünftigen Einrichtung des Lebens führen, die Bedingungen, sie herzustellen, sowie die ersten Schritte, die zu gehen sind. […] Alles weitere bleibt die Aufgabe der eigenen befreiten Tätigkeit des Menschen. Die Theorie begleitet die Praxis in jedem Augenblick, indem sie die sich verändernde Situation analysiert und dementsprechend ihre Begriffe formuliert.« (Marcuse 1979, S. 282)

Orientierende, durch bestimmte Negation gewonnene, Grundsätze einer solchen Praxis und Vorschläge von ersten Schritten werden von Wissenschaftler:innen und Aktivist:innen vorgelegt. Sie finden sich zum Beispiel in Form der Prinzipien einer *solidarischen Lebensweise* (I. L. A. Kollektiv 2019, S. 15–23), Prinzipien einer *geschlechtslosen und sorgezentrierten Gesellschaft* (Beier 2023a) oder Prinzipien eines *demokratisch geplanten Postkapitalismus* (Sorg 2022).

Da sich in diesem Prozess auch der Mensch als das »Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« (MEW 3, S. 534) verändert, ist eine endgültige Aussage über die Gestalt einer befreiten Gesellschaft unmöglich: »Niemand weiß genau, niemand weiß es ein für allemal, was ›wahre‹, was ›gute‹ Gesellschaft, was ›wahres‹, was ›gutes‹ menschliches Leben sei« (Narr 2015, S. 111).

3.3.2 Erkenntnis durch Begriffsbildung

Ein Problem in der gesellschaftlichen Erkenntnis eines Gegenstandes ist dessen Konstitution durch die Vielzahl seiner Beziehungen zu anderen Gegenständen[29]. Eine Kategorie bezeichnet immer nur *einzelne* Formbestimmungen der kapitalistischen Wirklichkeit bzw. Existenzbestimmungen eines Gegenstandes. Gleichzeitig ist das Ganze der kapitalistischen Gesellschaft immer schon vorausgesetzt – auch ohne alle relevanten Praxen im Einzelnen benennen oder analysieren zu können (vgl. MEW 42, S. 40)[30]. Eine einzelne Kategorie und ein einzelner Gegenstand erhalten ihren Sinn also erst im Gesamtzusammenhang der Kategorien (Heiligendorff 2023, S. 270, 272).

Die Einordnung eines erscheinenden Einzelnen in diesen Kontext des sich entwickelnden gesellschaftlichen Ganzen geschieht durch Begriffsbildung. Der dialektische Begriff begreift jedes Besondere als Teil der Selbstentfaltung des Allgemeinen, des die Totalität beherrschenden allgemeinen Prinzips der Kapitalverwertung (Marcuse 1979, S. 146f.). Begriffe fassen das gesellschaftliche Werden, die Transformationen des Ganzen in ihrer Komplexität und Dynamik (Marcuse 1978c, S. 414, 1979, S. 33; McNally 2017, S. 103). Sie stellen also einen »übergreifende[n] theoretische[n] Zusammenhang« (Adorno 2021a, S. 47) dar, innerhalb dessen gesellschaftliche Phänomene auf ihr verursachendes Wesen zurückgeführt werden können (vgl. Gamm 1970, S. 118). Dialektische Erkenntnis ist mit dem Anspruch verbunden, das komplexe Netzwerk gesellschaftlicher Prozesse und Beziehungen zu erkennen, in dem ein Gegenstand verortet ist und das die Bedingungen seiner Existenz konstituiert (Bhattacharya 2017, S. 2). Es geht bei materialistisch-dialektischer Erkenntnis also weder um die Aneignung einer »historisch-chronologische[n] Vollständigkeit der Ereignisse«, noch um »Wissensenzyklopädismus«, sondern um »das Erkennen von Ursachen, Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten« (Priester 1975, S. 30, zit.n. Claußen 1985, S. 159).

Das Marx'sche *Kapital* operiert in diesem Sinne mit den Kategorien von Ware, Tauschwert, Geld, Lohn etc., die erst in ihrem Gesamtzusammenhang den Begriff des Kapitals entfalten (Heiligendorff 2023, S. 272; Marcuse 1979, S. 274f.). Dieser fasst den Prozess seiner Bewegung und Umschläge, seiner Formwechsel (MEW 23, S. 169). Eine Erscheinung zu begreifen, bedeutet dann,

> »ihren Ort und ihre Rolle innerhalb des Systems der in Wechselwirkung stehenden Erscheinungen erhellen […]; heißt gerade die Besonderheiten erhellen, vermöge derer diese Erscheinung eben diese Rolle in einem Ganzen spielen kann. Eine Erscheinung begreifen heißt die Weise ihres Auftretens erhellen, die ›Regel‹, nach der dieses Auftre-

29 Marx verdeutlicht dies am Beispiel des Tauschwertes. Dieser »unterstellt Bevölkerung, Bevölkerung produzierend in bestimmten Verhältnissen; auch gewisse Sorte von Familien- oder Gemeinde- oder Staatswesen etc. Er kann nie existieren außer als abstrakte, einseitige Beziehung eines schon gegebnen konkreten, lebendigen Ganzen« (Marx 1857: 22; MEW 42: 35f.)

30 Hier geraten der dialektische Anspruch der komplexen Erschließung von Realität und seine notwendige Beschränkung in einen auch für Bildungsprozesse maßgeblichen Widerspruch (Meyer und Meyer 2007, S. 64), dem in der bildungstheoretischen Reflexion kpöB Rechnung zu tragen ist (siehe Kap. 6.5.1).

> ten sich mit einer Notwendigkeit vollzieht […]; heißt schließlich eben die Bedingungen des Auftretens der Erscheinung analysieren« (Iljenkow 1970, S. 118f.).

Eine Erscheinung zu *erklären*, heißt also, sie als Teil der Totalität zu erkennen (Lefèbvre 1970, S. 169). Marcuse verdeutlicht den materialistisch-dialektischen Erkenntnisprozess am Beispiel der konkret erscheinenden Beziehung eines Kindes zu seinem Vater. Mithilfe von Kategorien kann die einzelne Beziehung in der Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse verortet werden, die ihre negative Beschränkung zum Ausdruck bringt: der Vater nimmt innerhalb patriarchaler Lohnarbeitsverhältnisse eine autoritäre Rolle als Familienernährer ein; er ist gezeichnet von allgemeinen gesellschaftlichen Konkurrenzverhältnissen; gleichzeitig ist er deformiert durch die Unterwerfung im Lohnarbeitsverhältnis (Marcuse 1979, S. 146); – diese Aufzählung ließe sich weiter fortsetzen und insbesondere um die Positionsbeschreibung des Kindes erweitern. Entscheidend ist hier, dass die Vater-Kind-Beziehung durch Kategorien als Teil des gesellschaftlichen Ganzen der kapitalistischen gesellschaftlichen Reproduktion begriffen wird. Im Rahmen der materialistisch-dialektischen Analyse würden darüber hinaus der Prozesscharakter der Beziehung u.a. in Verbindung mit dem Alterungsprozess von Vater und Kind relevant werden. Außerdem würde die Frage nach der Wahrheit ihrer Beziehung in den Blick geraten, die durch die bestimmte Negation als relevant erkannter Strukturkategorien anvisiert werden kann.

3.3.3 Sinnliche Anteile der Erkenntnis

Mit materialistischer Dialektik ist ein Vernunftbegriff verbunden, der auf eine Erweiterung von individueller und gesellschaftlicher Selbstverfügung drängt (Claußen 1985, S. 128). Wirkliche Vernunft – als realisierte Selbstverfügung – ist erst durch eine gesellschaftliche Einrichtung zu gewinnen, »in der die Individuen nach ihren Bedürfnissen gemeinsam ihr Leben regeln« (Marcuse 1967c, S. 109, vgl. S. 103, 110, 115) und in ein anderes Verhältnis zur nicht-menschlichen Natur treten (Marcuse 1973b, S. 106). Dieser Vernunftbegriff geht nicht nur über die individualisierende Vernunft-Vorstellung der idealistischen Philosophie hinaus, die die Freiheit des Subjekts in der Unabhängigkeit von allem und allen Anderen erblickt (Marcuse 1967c, S. 106). Er überwindet ebenso die dualistische Entgegensetzung zur Natur, wie sie auch in dominanten politikdidaktischen Ansätzen geläufig ist[31]. Jener Dualismus ist deshalb problematisch, weil er Geist und Natur als zwei hierarchisch gegliederte Entitäten versteht. Das aktive, rationale, männliche, *Weiße* Subjekt repräsentiert die Geist-Seite des Dualismus', welche der passiven, irrationalen, weiblichen, Schwarzen Natur entgegengesetzt wird. Zur Erlangung von Autonomie muss das vernünftige Subjekt sich die Natur unterwerfen. Diese Konstruktion ist

31 Dominante politikdidaktische Ansätze werden über ihre konzeptionellen Differenzen hinweg durch den Rückgriff auf die idealistische Aufklärungsphilosophie und mit explizitem Verweis auf Immanuel Kant (Kant 1991, S. 53) philosophisch begründet (z.B. Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S. 13; Weißeno et al. 2010, S. 27).

grundlegend für die Entwicklung des Kapitalismus und der ihm inhärenten Herrschaftsverhältnisse[32].

Ein adäquates Verständnis von Erkenntnisprozessen wird durch diesen Dualismus verstellt. Aus Perspektive materialistischer Dialektik sind in gesellschaftlichen Erkenntnisprozessen sinnlich-körperliche Momente in mehrerlei Hinsicht wirksam:

Erstens dienen sinnlich-körperliche Momente als normativer Ausgangspunkt von Erkenntnis, die auf eine Aufhebung unmenschlicher Verhältnisse zielt – mit anderen Worten: auf die »Abschaffung des Leidens« (Adorno 2015, S. 203). Menschliches körperliches und emotionales Leiden ist Ausgangspunkt kritischer Forschung und weltverändernder Praxis gleichermaßen (Holzer 2017, S. 175). Adorno bezeichnet menschliches Leiden deshalb auch als »Maß« der Erkenntnis[33] (Adorno 2015, S. 172). Emotionale Äußerungen können dabei als objektive Urteile gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen verstanden werden (Helfritzsch und Müller Hipper 2021, S. 9). Gefühle wie Wut und Empörung dienen als Anzeiger unerfüllter Bedürfnisse oder zu lindernden Leides[34] (Salzwedel 2021, S. 316).

Zweitens ist auch das Erkenntnissubjekt mit seinen körperlichen Empfindungen Teil der Erkenntnispraxis (Holzer 2017, S. 176). Das Denken selbst ist nicht vorstellbar ohne einen Körper, der dieses Denken vollzieht (Adorno 2015, S. 194) – »[a]lles Geistige ist modifiziert leibhafter Impuls« (Adorno 2015, S. 202). Über diese körperlichen Voraussetzungen jeder kognitiven Leistung hinaus erfolgt auch die Wahrnehmung eines untersuchten Gegenstandes »auf den Wegen der Empfindung, Wahrnehmung, des Denkens und Sprechens« (Ritsert 2019, S. 285), sie ist also immer schon körperlich vermittelt. Innerhalb von Forschungsprozessen können körperliche Reaktionen gegenüber Wahrnehmungen – etwa Abwehrreaktionen – Überlegungen und Handlungen beeinflussen (vgl. Holzer 2017, S. 130).

Erkenntnisprozesse können also als ein Zusammentreten von verstandesmäßigen und sinnlich-körperlichen und emotionalen Momenten verstanden werden (Holzer 2017, S. 130, 175). In materialistisch-dialektischen Forschungsprozessen müssen deshalb »emotionale Zustände, sinnliche Erfahrungen in allen Facetten« mit einbezogen werden – »[n]icht zuletzt ist die konsequente Berücksichtigung der forschenden Person […] Teil der Erkenntnispraxis« (Holzer 2017, S. 176).

---

32 Die implizite Überhöhung des Subjekts und die Ent-Würdigung der Natur rechtfertigen den im Rahmen des Gesellschaftssystems nötigen Zugriff des Kapitals auf letztere (Ruschig 2020, S. 24f.). Postkoloniale Theorien verweisen auf die Funktion der Aufklärungsideale von Rationalität und Mündigkeit als »koloniale Rechtfertigungsnarrative« (Dhawan 2016, S. 253). Öko-feministische Autor:innen arbeiten die Gender-Dimension des ‹Geist-Natur-Dualismus‹ als maßgeblich für das patriarchale Herrschaftsverhältnis heraus (Plumwood 1993).

33 Adorno verdeutlicht diesen Zusammenhang an anderer Stelle: »Aller Schmerz und alle Negativität, Motor des dialektischen Gedankens, sind die vielfach vermittelte, manchmal unkenntlich gewordene Gestalt von Physischem so wie alles Glück auf sinnliche Erfüllung abzielt und an ihr seine Objektivität gewinnt.« (Adorno 2015, S. 202)

34 »Das leibhafte Moment meldet der Erkenntnis an, dass Leiden nicht sein, dass es anders werden solle« (Adorno 2015, S. 203).

3.3.4 Einheit von Selbst- und Gesellschaftserkenntnis

Individuen sind durch den Vollzug gesellschaftlicher Praxisformen in die Reproduktion der kapitalistischen Totalität eingebunden. Gleichzeitig verselbständigen sich diese Praxisformen ihnen gegenüber und prägen sie bis »ins Innerste hinein« (Adorno 2021a, S. 69). Ein dialektischer Gesellschaftsbegriff fasst diese Wechselwirkung zwischen Individuen und gesellschaftlichen Praxisformen (vgl. Adorno 2021a, S. 69).

Durch Vermittlung von Individuum und Gesellschaft fallen gesellschaftliche Erkenntnis und Selbsterkenntnis in Eins – »das erkennende Subjekt [gehört] seinem Gegenstand selbst an« (Stapelfeldt 2004, S. 208): Die Erkenntnis der eigenen Position ist nur durch die Erkenntnis der Strukturkategorien im komplexen gesellschaftlichen Ganzen möglich, innerhalb der das Selbst verortet ist. Das gesellschaftliche Ganze wiederum wird nur dann wirklich erkannt, wenn die *eigene* Rolle in der Reproduktion der Kategorien Rechnung getragen wird. Eine kritisch-reflexive Forschung versteht den Forschungsprozess deshalb als »dialogischen Aufklärungsprozeß, bei dem die Erforschung – das Verstehen – des Erkenntnisobjekts mit dem Sich-selber-Verstehen des Erkenntnissubjekts zusammenfällt« (Stapelfeldt 2004, S. 33). Tatsachen werden darin als Produkte auch der eigenen menschlichen Praxis, als Gewordenes und Veränderbares kenntlich (Stapelfeldt 2004, S. 281).

Gesellschaftliche Erkenntnis- und Forschungsprozesse zielen auf die individuelle und gesellschaftliche Selbstverfügung im Rahmen einer selbstbewusst gestalteten gesellschaftlichen Organisation, sind also Teil gesellschaftlicher Transformationsprozesse der Aufhebung kapitalistischer Verhältnisse. Eine vollständige gesellschaftliche Erkenntnis ist erst dann gegeben, wenn die gesellschaftlichen Praxisformen unmittelbar einsichtig sind. »Insofern ist die Forschung erst dann abgeschlossen, wenn jene Verhältnisse abgeschafft sind. So koinzidiert wissenschaftliche Wahrheit mit der Verwirklichung einer wahren Gesellschaft« (Stapelfeldt 2004, S. 33f.).

3.4 Zusammenfassung

Ich habe in diesem Kapitel in zentrale Aspekte eines materialistisch-dialektischen Verständnisses der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis eingeführt, das leitend für die weitere konzeptionelle Entwicklung ist[35]. Es erweist sich insbesondere über die Begriffe der To-

35 Die hier als leitend formulierte Orientierung an materialistischer Dialektik schließt nicht aus, dass Überschneidungen mit anderen erkenntnistheoretischen Positionen bzw. den aus ihnen in der Politischen Bildung gezogenen Schlussfolgerungen bestehen und auch implizit über referierte Autor:innen Eingang in die konzeptionelle Entwicklung finden. Dabei sind insofern Spannungsverhältnisse möglich, als dass ein Widerspruch zu den eigentlichen erkenntnistheoretischen Annahmen vorherrscht, während Ähnlichkeiten hinsichtlich der politikdidaktischen Schlussfolgerungen bestehen können. Dies gilt etwa hinsichtlich der Praxisorientierung des Pragmatismus (Bloch 1973, S. 92; zur Kritik siehe Horkheimer 2008, S. 63) sowie der aus dem Konstruktivismus (zur Kritik siehe Rodrian-Pfennig 2010, S. 159f.) gefolgerten Position von Lehrkräften als Lernbegleiter:innen. Eine differenzierte Verhältnisbestimmung erscheint mir lohnenswert, ist aber auf einen anderen Rahmen verwiesen.

talität und der gesellschaftlichen Praxis als entscheidend für das im folgenden Kapitel (weiter) zu entfaltende Verständnis von Gesellschaft. Die erkenntnistheoretischen Prämissen stellen ebenso die Weichen für das Emanzipationsverständnis und die bildungstheoretische Grundlegung einer kpöB. Aus Perspektive materialistischer Dialektik sollten Bildungsprozesse so angelegt werden, dass Lernende die Möglichkeit haben, Abstraktionsprozesse der gesellschaftlichen Praxis nachzuvollziehen, ihre Wirklichkeit als Teil der negativen Totalität zu erkennen, an der sie selbst aktiv Teil haben. Darüber hinaus sollten sie in die Lage versetzt werden, durch kategoriale Kritik – eingedenk der Widersprüchlichkeit eines solchen Verfahrens – konstruktive Schlüsse für den Aufbau einer selbstbewusst gestalteten Gesellschaft zu ziehen und diese umzusetzen. Von besonderer Relevanz ist hierbei die Rolle, die der menschlichen inneren Natur und Sinnlichkeit in Folge der Aufhebung des Geist-Natur-Dualismus' zugeschrieben wird.

Auf dieser erkenntnistheoretischen Grundlage können unterschiedliche Forschungsmethoden für eine kritisch-reflexive »Erforschung der Wirklichkeit [, die] vermittelt ist durch die Selbsterforschung der Menschen« (Stapelfeldt 2012, S. 430), im Rahmen kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Sie stehen in einem Implikationszusammenhang u.a. zur Bestimmung des Gegenstandsbereiches, dem zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und den fachdidaktischen Prinzipien kpöB, die zuvor darzulegen sind.

4. Gesellschaftstheoretische Grundlagen

Die Klärung ihres Gesellschaftsbegriffes ist für eine Konzeption kpöB ein in mehrerlei Hinsicht entscheidender Schritt. *Erstens* bestimmt der Gesellschaftsbegriff das Gegenstandsfeld kpöB und differenziert es aus. Damit legt er *zweitens* die Basis eines Emanzipationsbegriffes kpöB (Wallat 2018, S. 287). *Drittens* wird auf seiner Grundlage die Verortung kpöB innerhalb des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhanges möglich und damit auch die Reflexion auf den widersprüchlichen Anteil von Bildungspraxen und -institutionen an der Reproduktion gesellschaftlicher Herrschaft und auf Spielräume des emanzipatorischen Handelns in ihnen. *Viertens* berührt der Gesellschaftsbegriff die Bedingungen, unter denen Schüler:innen als Subjekte konstituiert werden. Diese sind grundlegend für den Entwurf eines kritischen Bildungsbegriffes (Gamm 1972, S. 57; Kunert 2021, S. 59).

Ich beginne dieses Kapitel mit einem knappen Überblick über konkurrierende Gesellschaftsbegriffe in der Politischen und (sozio-)ökonomischen Bildung (Kap. 4.1). Anschließend expliziere ich einen komplexen kritischen polit-ökonomischen Gesellschaftsbegriff als Konkretisierung der in Kapitel 3 noch abstrakt gebliebenen Annahme einer gesellschaftlichen Totalität des Kapitalismus und lege zentrale Kategorien der Marx'schen *KdpÖ* als gesellschaftsstrukturierende Praxisformen dar, die den dialektischen Begriff des Kapitals entfalten (Kap. 4.2). Die Marx'sche Theorie umfasst zwar eine detaillierte Darlegung *sachlicher* Herrschaft, die aus der Form der unmittelbaren materiellen gesellschaftlichen Reproduktion hervorgeht, entbehrt aber einer Analyse der Diversität realer Herrschaftsverhältnisse und ihrer Wirkungsdimensionen in der gesellschaftlichen Breite (Kap. 4.3). Um das Gegenstandsfeld kpöB über die kapitalistische Produktionsweise hinaus zu bestimmen, differenziere ich deshalb Formen der Macht und Herrschaft (Kap. 4.4). Auf dieser Grundlage entwickele ich einen kritisch-materialistischen Herrschaftsbegriff, der Herrschaftsverhältnisse als kapitalistische Re-/Produktionsverhältnisse fasst und differenziere ihn für zentrale Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdimensionen aus (Kap. 4.5; Kap. 4.6). Die Herrschaftsdimensionen und -verhältnisse fasse ich in einer Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* zusammen (Kap. 4.6.9). Ich arbeite den historischen Charakter des Herrschaftssystems heraus (Kap. 4.7) und ziehe Schlussfolgerungen für eine Neujustierung des Klassenbegriffes für die kpöB (Kap. 4.8).

4.1 Gesellschaftsbegriffe Politischer und (Sozio-)Ökonomischer Bildung

Dirk Lange konstatiert einen andauernden Dissens über die »begrifflichen Grundlagen der Politischen Bildung« (Lange 2021, S. 1f.). In der Politischen Bildung ist der Gesellschaftsbegriff selbst selten ein expliziter Diskussionsgegenstand, während er in den 1960er und 1970er Jahren noch im Zentrum der Debatte stand. Strittig ist vielmehr, wie der Begriff der Politik bzw. des Politischen zu fassen ist, mit dem sich politische Bildung dem Namen nach beschäftigt. Auch die Politikbegriffe kommen gleichwohl ohne gesellschaftstheoretische Prämissen nicht aus – deren Klärung jedoch häufig ausbleibt.

Ein enger Politikbegriff, der »Politik als ein[en] kollektive[n], konflikthafte[n] und demokratische[n] Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen« versteht (GPJE 2004, S. 10), wird für seine Staats- und Institutionenzentriertheit (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 163), das Ausblenden der »Gesellschaft als Sphäre des Politischen« (Regier 2023, S. 52; vgl. Salomon 2015, S. 115), seine fehlenden Eignung zur Thematisierung realer Partizipations- und Herrschaftsformen (Lösch und Eis 2018, S. 506; de Moll et al. 2013, S. 294; Regier 2023, S. 58) sowie für sein Behindern von Debatten über gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse (Salomon 2015, S. 115) durch ein affirmatives »technische[s] Verständnis von Politik als Regierungs- und Verwaltungshandeln durch (demokratisch mehr oder weniger legitimierte) Repräsentanten und Expertinnen« (Eis 2020, S. 119) kritisiert[1]. Die Beschränkung des Gegenstandfeldes politischer Bildung durch den engen Politikbegriff reproduziert ein beschränktes, auf das repräsentative parlamentarische System orientiertes Demokratieverständnis (Hammermeister 2024, S. 304; Regier 2023, S. 63). Sie produziert damit ein Bild junger Menschen von sich selbst als unpolitisch, gesellschaftlich irrelevant und machtlos (Kohl und Calmbach 2012, S. 23) und deutet gesellschaftliche Herrschaft und Aushandlungsprozesse zu einem gemeinwohlorientierten Handeln um[2] (Regier 2023, S. 63). Gesellschaft wird dabei – exemplarisch bei Weißeno et al. (Weißeno et al. 2010, S. 31) – als nationalstaatliche Gemeinschaft gedacht, die sich erst durch den Staat konstituiert.

Wird stattdessen ein weiter Politikbegriff bemüht, »der sich auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht« (GPJE 2004, S. 10), so ist klärungsbedürftig, worin dieser gesamtgesellschaftliche Zusammenhang zwischen den Menschen besteht, der »sowohl Voraussetzung als auch Objekt von Politik« (GPJE 2004, S. 11) ist, wie er begrifflich gefasst werden kann und wie er sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen niederschlägt. Politikdidaktiker:innen, die sich an einem weiten Politikbegriff orientieren, unterteilen den Gegenstandsbereich politischer Bildung in die Bereiche »Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht« (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 165; vgl. GPJE 2004, S. 14, 16, 19), in diesem wird allgemein eine Interdependenz von Politik und Wirtschaft angenommen (GPJE 2004, S. 10). Im von der *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) 2004 vorgelegten Entwurf für Bildungsstandards in der poli-

1 Methodisch-didaktisch schlägt sich der enge Politikbegriff in Instrumenten wie dem Politikzyklus und den drei Dimensionen des Politischen nieder (Massing 1995).

2 Für eine ausführliche Kritik des engen, staatszentrierten Politikbegriffes und dem damit verbundenen Demokratieverständnis siehe die Arbeit Regiers (2023, S. 51–76).

tischen Bildung werden »Kernkonzepte« der »Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung« angeführt, worunter Grundrechte, Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, repräsentative und plebiszitäre Demokratie, Parteiendemokratie, Sozialstaatsprinzip, Pluralismus, Grundprinzipien der Marktwirtschaft gefasst werden (GPJE 2004, S. 21), die als Annäherung an das zugrundeliegende Gesellschaftsverständnis gelesen werden können. Auch diese Auflistung zeugt von einer staatszentrierten Perspektive.

Zusammenfassend kann für dominante Ansätze der Politikdidaktik angenommen werden, dass der Gesellschaftsbegriff weitgehend ungeklärt ist. In der Politikdidaktik gilt es als weitgehender Konsens, dass zur Bearbeitung politischer Fragen »mehrere gesellschaftliche Teilsysteme« (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 168) in die Betrachtung einbezogen werden müssen. Wie diese miteinander zusammenhängen, bleibt unklar. Regier kritisiert aus kritisch-materialistischer Perspektive angesichts dieses Status' der Profession, die Politische Bildung verliere ihren didaktischen Gegenstand; die Gesellschaft[3] (Regier 2023, S. 60).

In der jüngeren Vergangenheit wurde von kritischen politischen Bildner:innen zudem der Versuch unternommen, die radikaldemokratische Demokratietheorie u.a. im Anschluss an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, für die Politische Bildung fruchtbar zu machen (Rodrian-Pfennig 2010; de Moll et al. 2013; Lösch und Rodrian-Pfennig 2014). Aus radikaldemokratischer Perspektive wird die Festschreibung des Politischen auf bestimmte Orte oder Verfahren kritisiert (Flügel-Martinsen 2021, S. 26), stattdessen wird darauf hingewiesen, dass »das Politische nicht abschließbar […], sondern selbst immer Gegenstand des ›Streithandels‹« sei (Lösch und Eis 2018, S. 514). Auch die radikale Demokratietheorie liefert für das Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenhangs jedoch keine Hilfestellung – Gesellschaft wird in ihrem Rahmen in einen diskursiven Effekt aufgelöst[4] (Séville 2020, S. 17), ihre materielle Realität kann nur unter dem Primat des sie deutenden Diskurses gedacht werden (Kistner 2018, S. 231).

Für die ökonomische Bildung wird die Klärung ihres Gesellschaftsbegriff und des Verhältnisses von Wirtschaft und Gesellschaft als fachdidaktisches Desiderat beschrieben (Middelschulte 2023, S. 59). In Anlehnung an die universitäre Wirtschaftswissenschaft liegt hier der Fokus auf einer methodologisch-individualistischen Perspektive, die ihre Gegenstände isoliert betrachtet und zur abstrakten Modellbildung und Mathematisierung neigt. Das tendenzielle Ausblenden des gesellschaftlichen Zusammenhangs in der ökonomischen Bildung wird durch die Einflussnahme gesellschaftlicher Interessenverbände, die an einem »Separieren von Wirtschaft einerseits, Politik und Gesellschaft andererseits« (Hedtke 2023b, S. 26) interessiert sind, unterstützt.

---

3 Der weitgehende Verlust eines Gesellschaftsbegriffes in der politischen Bildung im Verlaufe der vergangenen Jahrzehnte kann durch veränderte gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, einem damit einhergehenden Bedeutungsverlust der Soziologie als Bezugsdisziplin der Politikdidaktik und deren maßgeblichen Neuorientierung an der institutionenorientierten Politikwissenschaft erklärt werden (Regier 2023, S. 56–60).

4 »Es gibt ›die‹ Gesellschaft also nicht. Sie bildet keine Einheit, keine umfassende Totalität, kein stabiles Objekt; sie hat keinen Grund, kein Fundament, keine Essenz – sie ist daher ›unmöglich‹. In dieser Unmöglichkeit und genuinen Unbestimmtheit aber liegt gerade das Wesensmerkmal von Gesellschaft« (Séville 2020, S. 17)

Sozioökonomische Bildung richtet sich auf den Gegenstandsbereich bzw. den »spezifischen Realitätsbereich Wirtschaft« (Hedtke 2023b, S. 257). Wirtschaft bezeichnet hier »in erster Linie das Produzieren, Verteilen und Konsumieren von Gütern und Dienstleistungen in einer Gesellschaft« (Hedtke 2014, S. 92). Als ihren Gegenstandsbereich bestimmt sie »Wirtschaft in der Gesellschaft×Gesellschaft in der Wirtschaft, der auch Politik in und gegenüber der Wirtschaft umfasst« (Hedtke 2018a, S. 55). Die Sozioökonomiedidaktik formuliert dabei den Anspruch, den gesellschaftlichen, bzw. politischen Charakter wirtschaftlicher Fragestellungen explizit zu machen (Haarmann 2022, S. 502), sie in breitere »gesellschaftlich-politische und räumlich-historische Kontexte« (Hedtke 2018a, S. 57) einzubetten. Wirtschaft wird als gesellschaftlicher Teilbereich verstanden, demgegenüber die demokratische Gesellschaft einen Gestaltungsauftrag habe (Haarmann 2014, S. 206, 2022, S. 502; Hedtke 2019b, S. 13).

Dabei nehmen Autor:innen der Sozioökonomiedidaktik eine widersprüchliche Verhältnisbestimmung von Wirtschaft und Gesellschaft vor. Einerseits wird Wirtschaft *innerhalb* der Gesellschaft verortet (Hedtke 2014, S. 92) und als »(teil-)*autonomes* Teilsystem der Gesellschaft« (Hedtke 2014, S. 92, Hervorh. i. O.) oder »*gesellschaftliches Subsystem*« (Haarmann 2014, S. 206, Hervorh. i. O.) verstanden. Andererseits wird Gesellschaft selbst als ein solches Teilsystem adressiert, das *neben* der Wirtschaft steht. Zur Beschreibung von Teilbereichen der Wirklichkeit wird gemeinhin die Trias von »Gesellschaft, Wirtschaft und Politik« (Hedtke 2023b, S. 53 vgl. S. 259, 285, 298, 361) bemüht. Das dabei implizierte Verständnis von »Gesellschaft und Wirtschaft als interdependente[n] Systeme[n]« (Hedtke 2014, S. 94) steht jedoch in einem ungeklärten Spannungsverhältnis zu der Auffassung von »Wirtschaft in der Gesellschaft« (Hedtke 2023b, S. 242). Letztlich bleibt für die Sozioökonomiedidaktik unklar, wie die den Subsystemen zugeordneten Handlungsformen hervorgebracht werden und worin der Zusammenhang des Sozialen besteht (Suhr et al. 2024, S. 133). Die grundsätzliche Trennung der gesellschaftlichen Teile wird nicht hinterfragt.

Diese gängigen didaktischen Formen der Bezugnahme auf Politik und Wirtschaft können nicht klären, worin ihr Gesamtzusammenhang überhaupt bestehen soll (Salomon 2015, S. 99) – sie entbehren letztlich eines Begriffes von Gesellschaft. Ein Zerreißen des Gesellschaftlichen in unterschiedliche Subsysteme, die vermeintlichen Eigenlogiken unterliegen, verdeckt nicht nur den Zusammenhang dieser Bereiche, sondern legitimiert gleichzeitig den Ausschluss von Forderungen der demokratischen Gestaltung des *ökonomischen* Subsystems (Salomon 2015, S. 99). Sie fungieren als »Trennmodelle« (Nullmeier 2013, S. 428), die eine politische Funktion ausüben, indem sie den Bereichen vermeintlich naturhafte Funktionsmodi und Legitimitätskonzeptionen zuweisen (Salomon 2015, S. 99f.; Nullmeier 2013, S. 428).

Kritische politische Bildner:innen fordern angesichts des hier skizzierten defizitären Gesellschaftsverständnisses der Didaktiken, den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang durch die Bezugnahme auf kritische Kapitalismusanalysen aufzuklären (Chehata et al. 2024a, S. 14). Für die politische Bildung bringen insbesondere David Salomon (2015) und Sascha Regier (2023) sowie aus Perspektive gewerkschaftlicher Bildungsarbeit Wolfgang Veiglhuber (2018) einen kritischen polit-ökonomischen Standpunkt ein, der den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ihrer sogenannten Subsysteme fokussiert. Diverse gesellschaftliche und didaktische Problemstellungen werden in der kri-

tischen politischen Bildung dementsprechend explizit vor dem Hintergrund des Kapitalismus als modernem Vergesellschaftungszusammenhang analysiert und diskutiert (z.B. Lösch und Eis 2024; Rodrian-Pfennig und Wilhelm 2024; Brand und Preiser 2024; Kalmbach und Niggemann 2024).

Der Blick auf das gesellschaftliche Ganze ist für eine kapitalismustranszendierende Politische Bildung essenziell. Die gesellschaftliche Grenzziehung zwischen Politik und Ökonomie, die sich in der schulischen und didaktischen Fachstruktur spiegelt, lenkt Fragen der Transformation auf eben jene begrenzten Formen bzw. ihr Verhältnis, ohne dass die Frage nach dem Gesamtsystem gestellt wird (Holloway 2006, S. 114). Ebene jene gilt es im Rahmen kpöB zu rezentrieren. Auch für ein Verständnis der Einbindung von Individuen und Gruppen in gesellschaftliche Verhältnisse, lässt sich mit Gudrun-Axeli Knapp argumentieren, bedarf es des Begriffs eines gesellschaftlichen Gesamtzusammenhanges, »um überhaupt fundierte Vorstellungen des spezifischen Gewichts, der Einbettung und der historischen Relationalität der Elemente zu gewinnen, die das Ganze konstituieren« (Knapp 2008, S. 142). Auf erkenntnistheoretischer Grundlage materialistischer Dialektik (Kap. 3.2.3) können die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche als Teile des kapitalistischen Gesellschaftssystems expliziert werden. Im Folgenden stelle ich das »zerspaltene[] Gesellschaftsganze[]« (Horkheimer 1988, S. 193) in seiner inneren Einheit dar und führe die begriffliche Teilung der Gesellschaft in gegeneinander abgegrenzte Bereiche von Wirtschaft, Politik, Recht, Gesellschaft auf gesellschaftliche Praxisformen zurück.

4.2 Die kapitalistische Produktionsweise

Im Anschluss an Marx beschreibt das Wort Kapitalismus zweierlei: *einerseits* eine spezifische Produktionsweise, *andererseits* eine umfassende Gesellschaftsordnung[5] (Küttler 2008, S. 238). Als Ausgangspunkt der hier angestrebten Darstellung der Gesellschaftsordnung dient mir die Entwicklung des dialektischen Begriffs des Kapitals, den Marx in seinem Hauptwerk, *Das Kapital* (MEW 23–25), entfaltet. Ich gehe also von der Darstellung der kapitalistischen Produktionsweise aus. Dazu skizziere ich zunächst die konstitutiven Kategorien des Kapitalbegriffs (Kap. 4.2). Daraufhin weite ich den Blick auf das Ganze der Gesellschaftsform (Kap. 4.3). Ein umfassender Gesellschaftsbegriff, der die Diversität der Herrschaftsformen und -dimensionen fassen will, kann an dieser Stelle nicht stehen bleiben. Deshalb entwickle ich im Anschluss einen kritischen polit-ökonomischen Herrschaftsbegriff, der dies leistet (Kap. 4.5).

Das Problem der Darstellung einer dialektischen Totalität, vor die sich bereits Marx im *Kapital* gestellt sah, wiederholt sich hier: Aus Perspektive materialistischer Dialektik setzen Kategorien, als Teile eines gesellschaftlichen Ganzen, immer bereits das entwickelte Ganze voraus. Das bedeutet am Beispiel der Kategorie der Ware, dass diese sich erst im Rahmen allgemeiner, geldvermittelter Tausch- und Lohnarbeitsverhältnisse, der

5 Zur Geschichte der Begriffsentwicklung im Marx'schen Werk und der Rezeptionsgeschichte siehe den Überblickstext Wolfgangs Küttlers (Küttler 2008).

Verwertungsbewegung des Kapitals, einer diese absichernde politischen Form etc. konstituiert. Die textliche Darstellung der Totalität muss allerdings von einem Punkt ausgehen, von dem aus der Gesamtzusammenhang in zunehmender Komplexität entwickelt wird. Der Begriff der kapitalistischen Gesellschaft, wie er hier entfaltet werden soll, besteht also nur im Zusammenhang der Gesamtheit der Kategorien, die einander wechselseitig vorausgesetzt sind.[6] In der Darstellung der einzelnen Kategorien führt dieser Gesamtzusammenhang zudem zu einigen Redundanzen, die mir jedoch unabdingbar erscheinen, um die Verhältnisse der Kategorien zueinander abbilden zu können. Zum Teil verweise ich explizit auf spätere Abschnitte, in denen die Klärung eines vorausgesetzten Zusammenhanges erfolgt.

Im Folgenden bestimmte ich die Kategorien Arbeit, Tausch und Geld, Kapital, allgemeine Konkurrenz und Fetischismus.

4.2.1 Arbeit

Im Gegensatz zu feudaler Herrschaft, die sich durch persönliche, angeborene Abhängigkeitsverhältnisse der Untertanen von einem Herrscher auszeichnete, sind die Individuen im Kapitalismus formal frei. Marx prägte hierfür den Begriff der doppelt freien Lohnarbeit. Die Freiheit ist deshalb eine doppelte, da Menschen einerseits frei von einem direkten Zwang zum Gehorsam gegenüber einem Herrscher sind, andererseits ebenfalls frei von der Möglichkeit, sich unabhängig von der Lohnarbeitstätigkeit am Leben zu erhalten (MEW 23, S. 183). Kritische Feminist:innen haben darauf hingewiesen, dass der Marx'sche Begriff der doppelt freien Lohnarbeit einer patriarchalen Perspektive entspringt. Sie abstrahiert davon, dass die Aufnahme einer historisch in überproportionalem Maße durch Männer ausgeübten Lohnarbeit zusätzlich der Freiheit von der Ausübung reproduktiver Tätigkeiten Bedarf. Lohnarbeit muss insofern als frei in einem dreifachen Sinne verstanden werden (Aulenbacher 1991, S. 31).

Der faktische Zwang zur Aufnahme einer Lohnarbeit resultiert schließlich in erneuter Unfreiheit der Lohnabhängigen am Arbeitsplatz. Sachlich vermittelt ist Herrschaft im Kapitalismus also in dem Sinne, dass sie sich in einer »sachliche[n] Abhängigkeit von der Verfügung über Geld« niederschlägt, »durch die der Geldbesitzer Macht über den erhält, der kein Geld besitzt« (Heinrich 2012, S. 25). Unternehmer:innen erwerben durch den Kauf der Arbeitskraft einer Person das Recht, diese zeitlich begrenzt einzusetzen: Sie bestimmen einerseits über den *Inhalt* der Produktion, also darüber *was* produziert werden soll. Andererseits verfügen sie über die *Bedingungen*, unter denen die Arbeit stattfindet, über ihre Organisation und ihren Ablauf (vgl. MEW 23, S. 350; MEW 40, S. 510–522; Demirović 2005, S. 60; Goldschmidt 2015, S. 1495f.). Menschen, die ihre Arbeitskraft nicht verkaufen können, sind in ihrer vitalen Reproduktion gefährdet, sie sind auf zwischenmenschliche oder staatliche Unterstützung angewiesen (Jantzen 1976, S. 433f.). Insofern ist der kapitalistischen Produktionsweise ein *Ausschluss Unverwertbarer* eigen, »die das Arbeitssystem nicht nutzen kann oder will« (Young 1990, S. 53).

6 Auch in der Gesamtschau der hier vorgenommenen Darstellung muss sie notwendig unabgeschlossen bleiben, da nie alle relevanten Einflussgrößen benannt werden können.

Das Besondere der kapitalistischen Form gesellschaftlicher Reproduktion *durch Arbeit* ist, dass von ihrem konkreten Inhalt abstrahiert wird. Die gesellschaftlichen Tätigkeiten werden nicht zu dem Zwecke koordiniert, vernünftig bestimmte menschliche Bedürfnisse zu befriedigen, sondern sie werden dem Zweck der Kapitalverwertung untergeordnet. Für diesen Zweck ist die konkrete Arbeit »zufällig, daher gleichgültig« (MEW 42, S. 38), die menschliche Tätigkeit ist »Mittel zum Schaffen des Reichtums überhaupt geworden« (MEW 42, S. 38) – sie gilt hier, hinsichtlich ihrer wertbildenden Funktion, als »abstrakte, gesellschaftliche Arbeit überhaupt« (MEW 23, S. 215).

Arbeit nimmt, je nach Positionierung in den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, unterschiedliche Formen an. Gleich ist diesen Formen, dass sie unter wesentlich fremdbestimmten Bedingungen stattfinden (vgl. MEW 40, S. 510–522). Die Marx'sche Untersuchung beschränkt sich auf die Analyse der Lohnarbeit, die unmittelbar in den kapitalistischen Verwertungsprozess einbezogen ist. Darüber hinaus ist die gesellschaftliche Reproduktion jedoch u.a. auf Sorgetätigkeiten (Haller 2024, S. 111f.) und Lernarbeit (Hengst und Zeiher 2000a, S. 10) angewiesen, die die Arbeitskraft erst herstellen, und umfasst ferner unfreie Formen der Arbeit (Boatcă 2013, S. 223). Ein Begriff des kapitalistischen Gesellschaftssystems ist entsprechend zu weiten (Kap. 4.5.1).

Die gesellschaftliche Arbeitsteilung beinhaltet die Möglichkeit der ungleichen Verteilung von Arbeiten und Produkten unter Individuen (MEW 3, S. 32). In der Teilung der Arbeit ist sogleich die Möglichkeit angelegt, dass bestimmte Individuen die Verfügung über fremde Arbeitskraft erlangen, sich durch die von ihr geleistete Arbeit erhalten und Reichtum erlangen können. Entsprechend verwendet Marx auch »Teilung der Arbeit« und »Privateigentum« als »identische Ausdrücke – in dem Einen wird in Beziehung auf die Tätigkeit dasselbe ausgesagt, was in dem Andern in Bezug auf das Produkt der Tätigkeit ausgesagt wird« (MEW 3, S. 32). Bereits Marx stellt fest, dass die konkrete Form der gesellschaftlichen Arbeitsteilung mit weiteren Herrschaftsverhältnissen verschränkt ist.[7]

Arbeitsverhältnisse werden durch den kapitalistischen Staat reguliert. Bereits der Arbeitsvertrag muss den Bedingungen des staatlichen Arbeitsrechts entsprechen (Müller-Jentsch 1997, S. 32). Es schützt einerseits Lohnarbeitende, es formalisiert andererseits die Klassengegensätze und macht sie kontrollierbar (Regier 2023, S. 194f.). Unternehmen und Staat bemühen darüber hinaus unterschiedliche »Arbeitskraftstrategien«, um Menschen zur Aufnahme von Lohnarbeiten zu bewegen und die Lohnarbeitenden effektiver auszubeuten (Georgi et al. 2014, S. 211f.). Diese reichen u.a. von der Vergrößerung des gesellschaftlichen Drucks zur Aufnahme bestimmter Lohnarbeiten, über die Integration zuvor ausgeschlossener Gruppen in den Arbeitsmarkt bis hin zur räumlichen Verlagerung von (Re-)Produktionsprozessen. Diese politische Regulation ist entscheidend dafür, wie sich der Zwang zur Lohnarbeit jeweils historisch konkretisiert.

---

7 Siehe etwa Marx‹ Bemerkung zu den patriarchalen Familienverhältnissen: »Mit der Teilung der Arbeit […] ist zu gleicher Zeit auch die Verteilung, und zwar die *ungleiche*, sowohl quantitative wie qualitative Verteilung der Arbeit und ihrer Produkte gegeben, also das Eigentum, das in der Familie, wo die Frau und die Kinder die Sklaven des Mannes sind, schon seinen Keim, seine erste Form hat« (MEW 3, S. 32, Hervorh. i. O.).

4.2.2 Tausch und Geld

Der *Warentausch* ist das wesentliche Prinzip der gegenseitigen Bezugnahme von Individuen aufeinander (MEW 23, S. 74). Er stellt den Modus der Verteilung der arbeitsteilig hergestellten Produkte dar (MEW 40, S. 453). Gleichzeitig bindet der Tausch die Individuen in das Kapitalverhältnis ein (Mollenhauer 1972, S. 188). Produkte werden in der Regel[8] unter der Prämisse hergestellt, dass sie profitabel verkauft werden können, sie nehmen damit die Form einer *Ware* an (MEW 23, S. 87f.). Der *Wert* einer Ware bestimmt sich über die Menge an Arbeit, die für ihre Produktion *gesellschaftlich durchschnittlich* notwendig ist (MEW 23, S. 53)[9] – er ist also ein »gesellschaftliches Verhältnis« (MEW 23, S. 86), das die individuell verausgabte Arbeit mit der gesamtgesellschaftlich verausgabten in Beziehung setzt. In der Produktionsplanung ist jedoch weder abschließend voraussagbar, wie groß die Nachfrage nach einer Ware zum Zeitpunkt ihres Verkaufes wirklich sein wird, noch, wie groß der Arbeitsaufwand der Konkurrenz zur Herstellung vergleichbarer Waren und damit deren im Wettbewerb ermittelter Preis ist. Es bleibt also unsicher, zu welcher Zahl und zu welchem Preis produzierte Waren überhaupt veräußert werden können. Deshalb kann bereits die Warenproduktion als im Kern spekulativ gekennzeichnet werden (vgl. MEW 23, S. 89, 100f., 117, 121f., 127f.). Ausdruck dessen sind die regelmäßig skandalisierten Vernichtungen funktionstüchtiger, aber nicht mehr rentabel verkaufbarer Produkte. Die Wertbestimmung im Kapitalismus ist also mit dem Doppelcharakter der Ware verknüpft. Der *Tauschwert*, der sich im Preis ausdrückt, wird nur realisiert, wenn es für den Nutzen oder *Gebrauchswert* der Ware eine zahlungskräftige Nachfrage gibt (MEW 23, S. 49ff.).

Auch die menschliche Arbeitskraft nimmt im Kapitalismus die Form einer Ware an, die an Unternehmen verkauft wird und dieser ihre Anwendung für einen vertraglich vereinbarten Zeitraum ermöglichen. Bereits über den *Verkauf ihrer Arbeitskraft* im Rahmen ihrer Lohnarbeit sind Menschen also in ein allgemeines Tauschverhältnis eingebunden. Die oben konstatierte Unsicherheit des Warenverkaufes besteht nicht allein hinsichtlich des Absatzes der hergestellten Produkte – auch die Ware Arbeitskraft ist darauf angewiesen, profitabel eingesetzt werden zu können. Eine veränderte Nachfrage nach ihren Produkten oder technische Produktivitätsfortschritte können Unternehmen zur vermehrten Einstellung oder zur Entlassung von Lohnarbeitenden veranlassen. Angesichts veränderter Produktionsabläufe etwa aufgrund technologischer Sprünge können zudem im Rahmen ihrer Ausbildung erworbene Fähigkeitsprofile von Lohnabhängigen entwertet werden. Sie verlieren so unter Umständen ihre unmittelbare Verwertbarkeit (MEW 23, S. 430, 461–465, 661f., 665, 668f.).

---

8 Zur Diskussion über die anhaltende Relevanz von Bedarfsökonomien im Kapitalismus und ihr Verhältnis zu kapitalistischen Vergesellschaftungsprozessen siehe (Graf, 2022a, 2022b).

9 Der Preis einer Ware kann um diesen Wert je nach Marktlage schwanken (MEW 23, S. 180f., Fn 37). Jedoch ist einsichtig, dass die Menge verausgabter Arbeit im gesellschaftlichen Normalfall den wesentlichen Faktor der Preisbemessung darstellt. Böte ein Unternehmen seine Waren grundsätzlich zu einem niedrigeren Preis an, als es an zu entlohnendem Arbeitsaufwand bzw. Produktionskosten hatte, wäre es auf Dauer nicht überlebensfähig.

Der abstrakte Tauschwert einer Ware wird durch ihren Preis ausgedrückt und im Tausch gegen *Geld* realisiert. Ausschlaggebend für den Zugang zu Waren sind nicht menschliche Bedürfnisse, sondern die Verfügungsmacht über Geld, das als allgemeine Repräsentanz von Wert fungiert (MEW 23, S. 109). Geld ist in der kapitalistischen Gesellschaft in Abhängigkeit vom Standpunkt der Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sehr ungleich verteilt. Sie schlägt sich in einer ungleichen Einkommens- und Vermögensverteilung nieder (Butterwegge 2020), die ausschlaggebend für den geldvermittelten Zugang zu Waren wie Lebensmitteln, Wohnraum usw. ist. Diese Ungleichheit führt zur Paradoxie des »Nebeneinander[s] von Überflußproduktion und Vernichtung der Waren« und »Millionen hungernder Menschen« (Gamm 2012b, S. 204).

Das reale Zahlungsmittel, Geld, wird durch den Staat bereitsgestellt *(Demirović* 2005, S. 57). Die Aufgabe des Geldes, als allgemeiner Wertmaßstab zu dienen, setzt ein allgemeines Vertrauen in seine langfristige Stabilität voraus. Es muss also davon ausgegangen werden können, dass das Geld seinen Wert behält, um auch in der Zukunft Waren mit ihm erwerben zu können. Zu diesem Zwecke wird es *staatlich reguliert*. Den staatlichen Zentralbanken kommt die Aufgabe zu, diese Stabilität des Geldwertes zu sichern (Wullweber 2021, S. 36–49).

Die Verfügbarkeit über Kapital kann zudem zur *finanziellen Einflussnahme* gebraucht werden. Einerseits liegt eine solche durch den gesellschaftlichen Einfluss der Investitions- und Produktionsentscheidungen von Vermögenden vor, die häufig enorme Auswirkungen auf menschliche Arbeits- und Lebensbedingungen und das ökologische System haben. Die Verfügbarkeit über Geld ermöglicht zudem die gesellschaftliche Einflussnahme über die gezielte Unterstützung politischer Parteien etwa durch Parteispenden (Eschmann und Lange 2024), aber auch verdeckte Einflussnahmen über Bestechungen und Korruption (Transparency International Deutschland e.V. 2024) und nicht zuletzt über die Aktivitäten von Unternehmens- und Interessenverbänden (Stiehler 1997, S. 176).

4.2.3 Kapital

Treibendes Motiv des kapitalistischen Gesellschaftssystems ist die Akkumulation von *Kapital*, sowohl auf der Ebene des einzelnen Unternehmens als auch auf der Ebene staatlicher Wirtschaftspolitik. Unternehmen müssen hinter das Prinzip der Gewinnorientierung alle anderen Erwägungen zurücktreten lassen. Im Zweifelsfall erweisen sich (gute) Entlohnung, Arbeits- und Umweltschutz hier als störende Kostenfaktoren. Kapital, verstanden als sich selbst verwertender Wert, erscheint in Form einer stetig wachsenden Geldmenge (MEW 23, S. 169). Es basiert auf der *Ausbeutung* von Arbeitskräften, die mit ihrer Arbeit den Wert produzieren, jedoch nur einen Teil in Form des Lohnes selbst erhalten: Der Arbeitstag von Lohnarbeitenden kann analytisch in zwei Teile geschieden werden: in »notwendige Arbeitszeit« und »Surplusarbeitszeit«. Den während der notwendigen Arbeitszeit durch »notwendige Arbeit« geschaffenen Wert bekommt die arbeitende Person als Lohn ausgezahlt, den in der Surplusarbeitszeit durch Verausgabung von »Mehrarbeit« geschaffenen Wert, den Mehrwert, eignen sich die Kapitalist:innen als Profit an (MEW 23: 231). Während eines Arbeitstags verschwimmen zeitlich gesehen die geleistete Mehrarbeit und notwendige Arbeit ineinander (MEW 23: 251). Wie groß der Anteil von notwendiger Arbeit und Mehrarbeit am Arbeitstag ist, wie sich also Lohn und

Profit zueinander verhalten, ist abhängig von Kräfteverhältnis zwischen Lohnarbeitenden und Unternehmen (MEW 23, S. 249, 545). Der Grad der Ausbeutung variiert je nach Branche und Ländern und ist u.a. abhängig von der Verhandlungsmacht und dem Organisationsgrad der Lohnarbeitenden (MEW 23, S. 185, 545). Der Grad der Ausbeutung wird als Mehrwertrate oder Ausbeutungsrate bezeichnet und als Verhältnis bezahlter notwendiger zu unbezahlter Mehrarbeitszeit bestimmt (MEW 23, S. 226–244).

Das Lohnniveau ist zudem wesentlich von gesellschaftlichen Geschlechter- und Familienverhältnissen beeinflusst. Die Lohnarbeitenden werden in einer Höhe entlohnt, welche die »Erhaltung der Arbeiterfamilie« ermöglicht (MEW 23, S. 185). Die Formen der familiären Reproduktion schwanken historisch jedoch stark – mit entsprechenden Auswirkungen auf das Lohnniveau: Durch die gesellschaftlich etablierte Lohnarbeit mehrerer Familienmitglieder kann der Lohn der einzelnen Person entsprechend reduziert und die Ausbeutungsgrad der Familie gesteigert werden (MEW 23, S. 416f.).[10]

Das Kapital ist also ein »gesellschaftliches Produktionsverhältnis« (MEW 6, S. 408), ein Verhältnis zwischen den gesellschaftlichen Klassen der Eigentümer:innen von Unternehmen und Lohnabhängigen. Kapitalistischen Gesellschaften ist deshalb eine Klassenstruktur inhärent (MEW 23, S. 161ff.). Der Prozess der Kapitalverwertung kann deshalb als »Betätigung eines Klassenverhältnisses von Besitzenden und Nichtbesitzenden« (Haug 1973, S. 175, Fn. 60) verstanden werden. Dieses Klassenverhältnis wird durch die Praxis des Tausches ideologisch verdeckt (Adorno 2021a, S. 61). Lohnarbeitende erhalten den vertraglich vereinbarten Lohn im Tausch für ihre Arbeitskraft, werden also scheinbar adäquat entgolten. Der Lohn scheint der Wert der am ganzen Tag geleisteten Arbeit auszudrücken (MEW 23, S. 562). Es ist diese Ausbeutungsbeziehung, die dem kapitalistischen Grundwiderspruch zu Grunde liegt: Der gesamtgesellschaftlich produzierte Reichtum wird zu großen Teilen durch wenige Menschen angeeignet und dient der fortgesetzten Unterwerfung seiner Produzent:innen (MEW 23, S. 181ff.; MEW 6, S. 410). Die Arbeitenden selbst produzieren durch ihre Arbeit das Kapital als die sie »beherrschende und ausbeutende Macht« (MEW 23, S. 596).

Im Verlauf des Akkumulationsprozess wechselt das Kapital beständig seine Form. Zu Beginn liegt es in Form von Geld vor, das in Produktionsmittel und Arbeitskräfte investiert wird. Im Produktionsprozess werden von den Lohnarbeitenden Waren erzeugt, die zum Verkauf gestellt werden. Aus dem Verkauf der Waren resultiert eine Geldsumme, die der um den Profit gewachsene ursprünglich verausgabten Summe entspricht (MEW 23, S. 170). Ein erfolgreicher Akkumulationsprozess des Kapitals ist Ausgangspunkt immer neuer Verwertungsprozesse – der »stetige[n] Reproduktion des Kapitalverhältnisses und seine[r] Reproduktion auf stets erweiterter Stufenleiter« (MEW 23, S. 649). Diese Verwertungsbewegung beschreibt eine allgemeine gesellschaftliche Bewegung. Die konkrete Verwertungsbewegung eines einzelnen Unternehmens kann an jedem Punkt

10 Diese Entwicklung lässt sich historisch an der Erosion des fordistischen »starke[n] Ernährermodell[s]« nachvollziehen, in dem der Familienvater einen Familienlohn bezog und Frauen von regulären Arbeitsverhältnissen weitgehend ausgeschlossen waren (Winker 2007, S. 23). Es differenzierten sich in der Folge unterschiedliche Familienmodelle heraus, mit der Tendenz zur Lohnarbeitstätigkeit beider erwachsenen Familienmitglieder (Winker 2007, S. 37–43)

seiner Formwechsel scheitern – die Verwertung ist also störungsanfällig[11]. Da die gesellschaftliche Produktion in Form voneinander unabhängiger Privatproduzent:innen geschieht, zeitigt sie gesamtgesellschaftliche Effekte, die den Einzelnen nicht einsichtig sind und die in allgemeinen *Krisenprozessen* resultieren können.[12] Diese Krisenprozesse haben sowohl eine ökonomische als auch eine soziale und ökologische Dimension (Kap. 7.3.2).

Der Konkurrenzdruck zwischen Unternehmen zwingt diese zur Steigerung ihrer Produktivität. Durch die Verringerung der Produktionskosten erlangen sie einen temporären Wettbewerbsvorteil gegenüber der Konkurrenz und können höhere Profite erzielen. Da ein allgemeiner Zwang zur Rationalisierung herrscht, verallgemeinert sich ein individueller Produktivitätsvorsprung jedoch gesamtgesellschaftlich zu einem neuen Produktivitätsstandard – der Wettbewerbsvorteil verpufft und der Kampf um die technische Vormachtstellung beginnt von Neuem (MEW 23, S. 335ff.). Bei gleichbleibendem Verwertungsanspruch geht eine steigende Produktivität mit einem tendenziell steigenden Ressourcenaufwand einher: Mit dem gleichen Aufwand werden mehr Waren produziert. Der Zwang zur Produktivitätssteigerung reflektiert sich im Zwang eines *notwendig* steigenden Ressourcenverbrauchs, der seinen Ausdruck in Klimawandel und Umweltzerstörung Ausdruck findet (Konicz 2020, S. 79). Die wachsenden Warenmengen sind zudem mit Absatzkrisen verbunden (Sablowski 2011, S. 32–39).

Der kapitalistische Akkumulationsprozess tendiert zur Einbeziehung von immer mehr Tätigkeiten in das Kapitalverhältnis. Marx unterscheidet dabei eine formelle von einer reellen Subsumption des Kapitals. Die *formelle Subsumtion* beschreibt den Einbezug von zuvor nicht kapitalistisch organisierten Tätigkeiten als Lohnarbeiten in Kapitalkreisläufe, ohne ihre Form zu verändern (Marx 2018, S. 99–103). Ziel ist hier die Ausbeutung von Arbeitskräften in zuvor nicht vom Kapital durchdrungener Bereiche (MEW 23, S. 533). *Reelle Subsumtion* (Marx 2018, S. 104–121) meint demgegenüber die »kontinuierliche Neugestaltung der technischen und organisatorischen Aspekte des Arbeitsprozesses durch das Kapital« (Mau 2021, S. 685) und kann sich auf »Technologien, Organisationsstrukturen, Energiequellen, die Formen der Arbeitsteilung und Spezialisierung, Rhythmen, Maßstäbe, Überwachungssysteme, Arbeitsabläufe« (Mau 2021, S. 686) beziehen. Die reelle Subsumtion der Tätigkeiten unter das Kapital beinhaltet auch die aktive Umgestaltung natürlicher Prozesse (etwa durch die biotechnologische Manipulation von Pflanzen) und die räumliche Beziehung von Produzent:innen (durch die Veränderung von Kommunikations- und Transportmitteln) (Mau 2021, S. 687f.). Produktivitätsfortschritte können Unternehmen zudem durch die Verdichtung von Arbeitsabläufen und die Ausweitung von unbezahlter Arbeitszeit erzielen (Marx 2018,

11 Schon der erste Formwechsel, von Geld zu Produktionsmitteln und Arbeitskräften ist prekär – es ist nicht garantiert, dass ein Unternehmen die zur Produktion notwendigen Waren und Arbeitskräfte auf dem Markt vorfindet. Der Produktionsprozess selbst kann durch Arbeitskräfte etwa durch Arbeitskämpfe gestört werden. Schließlich ist auch der Absatz der fertiggestellten Waren nicht gesichert.

12 Je nachdem, wodurch diese verallgemeinerten Krisen der Kapitalverwertung verursacht wurden, wird von Unterkonsumtionskrisen (zu geringe Nachfrage), einer Unter- bzw. Überproduktionskrisen (zu geringe oder zu große Warenmenge) oder Überakkumulationskrisen (fehlende Anlagesphären des Kapitals) gesprochen (Sablowski 2011).

S. 100), die negative Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden der Lohnarbeitenden zeitigen (Remor 2023; Demirović 2022, S. 40; Hien 2022, S. 267f.).

Der Profitabilitätszwang des Kapitals geht auf diese allgemeine Konkurrenz zwischen den Einzelunternehmen zurück. Die einzelnen Unternehmer:innen sind gezwungen, ihr »Kapital fortwährend auszudehnen, um es zu erhalten« (MEW 23, S. 618). Investieren sie nicht in neue wissenschaftliche und technische Innovationen, gehen sie in der Konkurrenz unter[13] (Knoll 2015, S. 296). Unternehmen konkurrieren darüber hinaus um Kapitalgeber:innen, insbesondere um periodische Produktivitätssprünge realisieren zu können. Entscheidendes Kriterium ist dabei, inwiefern die Kreditgeber:innen die Rückzahlung von Zins und Kreditsumme und Anleger:innen auf dem Aktienmarkt die Zahlung von Dividenden erwarten können (MEW 25, S. 250, 356, 358, 363–369, 485).

Nicht zuletzt stehen die leitenden Personen des Unternehmensmanagements unter Druck, Profitabilitätsansprüche der Eigentümer:innen zu erfüllen (Bakker 2000, S. 50). Relevant ist hier grundsätzlich, dass die Positionen von Kapital*eigentum* und Kapital*besitz* auseinanderfallen können (MEW 25, S. 452). Während *Eigentum* die rechtlich abgesicherte Herrschaft über Vermögensgegenstände beschreibt und das Recht auf Aneignung des produzierten Profits beinhaltet, bezeichnet *Besitz* die tatsächliche unmittelbare Verfügung über das Kapital, etwa mit der Anleitung des Produktionsprozesses oder des Managements (vgl. Nuss und Stützle 2010, S. 125). Das Eigentum über Kapital beinhaltet das Recht, die Form der Produkte und ihrer Herstellung, den Ort der Produktion zu bestimmen (Demirović 2005, S. 60), kann aber an die Kapitalbesitzer:innen übertragen werden. Bei großen Unternehmen ist das Eigentum meist geteilt, seine Struktur wird in der Regel über Aktiengesellschaften organisiert (MEW 25, S. 168, 273), wird aber von leitenden Manager:innen verwaltet, also temporär in Besitz genommen.

Der kapitalistische *Staat* greift *planend und regulierend* in die Verwertungsprozesse ein, er schafft die Bedingungen der allgemeinen Kapitalakkumulation, unter denen alle Unternehmen in den Wettbewerb miteinander treten (etwa Rechtsschutz, Transportwege, ausgebildete und disziplinierte Bevölkerung usw.) (Demirović 2005, S. 57; Regier 2023, S. 193–194, Kap. 4.6.2).

4.2.4 Allgemeine Konkurrenz

Eine *allgemeine Konkurrenz* kann als weitere Strukturkategorie kapitalistischer Gesellschaften gelten. Im Kapitalismus treten alle Menschen als Warenbesitzer:innen auf – zumindest von der Ware Arbeitskraft (Mollenhauer 1972, S. 185). Als Tauschpartner:innen sind sie vereinzelt zueinander in Konkurrenz gesetzt, jede:r muss rücksichtslos gegen andere und allein nach dem eigenen Vorteil handeln, das ist der Standpunkt des warentauschenden Subjekts (Sohn-Rethel 1970, S. 48). Lohnabhängige sind darauf angewiesen, ihre als Ware angebotene Arbeitskraft zu verkaufen, und werden dabei in ein kompetitives Verhältnis zu anderen Lohnabhängigen gesetzt, mit denen sie um die besten Arbeitsplätze konkurrieren. Unternehmen versuchen, ihr Überleben durch den

13 Dieser Wachstumszwang durch den globalen Wettbewerb schlägt sich empirisch auch in entsprechenden Angaben von Unternehmen in Befragungen nieder (Bakker 2000).

Absatz möglichst vieler Produkte in der Konkurrenz von Wettbewerber:innen zu sichern (MEW 23, S. 476).

Die industriell getriebene, koloniale Expansion europäischer Staaten hat mit dem *Weltmarkt* historisch einen globalen Konkurrenz-Zusammenhanges *hergestellt*, der erheblichen Einfluss auf die jeweils nationalen Wirtschaften hat (MEW 4, S. 463f., 466). Historisch wurden so globale Verwertungsketten etabliert, die von einer Extraktion von Rohstoffen und günstiger Arbeitskraft aus dem globalen Süden zugunsten des globalen Nordens geprägt waren und weiterhin sind (Brand und Wissen 2017; Herr et al. 2020). Hinzu treten globale Sorgeketten durch die Übernahme von Reproduktionsarbeiten im Gobalen Norden durch Migrant:innen aus dem globalen Süden (Skornia 2014; Wichterich 2023; Yeates 2009). Der Weltmarkt ermöglicht den globalen Absatz von Waren, die globale Beschaffung von Rohstoffen, die Verlagerung von Produktionsstätte in Profitabilität versprechende Regionen. Gleichzeitig universalisiert er die Konkurrenz unter Unternehmen und Arbeitskräften auf globaler Ebene (Demirović 2005, S. 51). Durch Auslagerungen von Produktionsstätten sowie durch reguläre und illegalisierte Migration internationalisierte Arbeitsmärkte führen zu einer verschärften Konkurrenz unter Lohnabhängigen und haben eine disziplinierende Wirkung auf diese (Gerstenberger 2007, S. 193).

Unternehmen und Kapitaleigentümer:innen lassen sich unterschiedlichen *Kapitalfraktionen* zuordnen, die eine relative Interessengleichheit erwartbar machen. Demirović schlägt drei Unterscheidungskriterien vor: die »Funktion innerhalb des Kapitalkreislaufs«[14], »das Niveau der Arbeitsteilung und der Grad der Verwissenschaftlichung« der Produktion, die auf den Stand der Produktivkaftentwicklung zurückgehen[15] sowie der »Grad des akkumulierten Kapitals (Unternehmensgröße)« und »das Gewicht von Branchen oder Einzelkapitalen auf dem Weltmarkt« (Demirović 2005, S. 62). Als viertes Kriterium halte ich die Branche der Unternehmen bzw. die besondere Qualität der Waren für entscheidend[16]. Die Unterscheidung in Kapitalfraktionen kann hilfreich sein, um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu verstehen, die um die Interessen bestimmter Kapitalfraktionen angeordnet sein und deren Gräben zwischen unterschiedlichen Kapitalfraktionen verlaufen können (z.B. hinsichtlich sozial-ökologischer Transformationskonflikte). Kapitalfraktionen konkurrieren hier auch um staatliche Ressourcen, die auf

14 Hier kann unterschieden werden in »Industrie-, Geldhandels- und Warenkapital« sowie als Eigentümer:innen von Boden »Immobilien- und Großgrundbesitzer, Bauern, Rohstoffeigentümer« (Demirović 2005, S. 62).

15 Demirović führt hier als idealtypische Pole eine »handwerklich-patriarchale Form der Kooperation« und eine »wissensbasiert[e] und unter Einsatz von modernsten Hochtechnologien« erfolgende Produktion an (Demirović 2005, S. 62).

16 So ist es unmittelbar einleuchtend, dass hinsichtlich einer sozial-ökologischen Transformation erhebliche Interessenunterschiede zwischen sog. ›grauen‹ Unternehmen bestehen, die an der Förderung fossiler Energien beteiligt und auf diese angewiesen sind, und ›grünen‹ Unternehmen, deren Geschäftsmodell auf der Förderung regenerativer Energie besteht. Auch innerhalb einer Branche können diesbezüglich konträre Interessen vorherrschen, etwa wenn ein Automobil-Unternehmen ausschließlich Elektro-Autos herstellt, ein anderes ausschließlich Verbrenner. Deshalb ist für dieses Kriterium der Zusatz der besonderen Qualität der Waren wichtig.

unterschiedlichen Wegen[17] förderlich für die eigene Kapitalakkumulation sein können. Außerdem kämpfen sie um die Verallgemeinerung der für sie profitablen Modi der Ausbeutung von Arbeitskräften (Demirović 2005, S. 63). Die allgemeine Konkurrenz der Kapitale untereinander tritt bei Fragen der allgemeinen Verwertungsbedingungen jedoch hinter die geteilten Interessen des Kapitals gegenüber den konkurrierenden Interessen der Lohnabhängigen zurück. Die Einzelkapitale bilden dann eine »praktische Brüderschaft« (MEW 25, S. 263).

Staaten greifen strategisch in die globale Kapitalverwertung ein, häufig, um dabei national ansässige Unternehmen zu unterstützen. Dazu haben sie diverse Instrumente, die vom Erlass nationaler Gesetze und der Festlegung von Normen für Waren, Zölle oder die Errichtung von Infrastrukturen reichen (Demirović 2005, S. 52). Die Regulation von Märkten erfolgt darüber hinaus auf inter- bzw. transnationaler Ebene. Transnationale Organisationen wie die World Trade Organization (WTO) und ihr institutionelles Umfeld bilden besondere Netzwerk heraus, die den Raum transnationaler Konfliktbearbeitung strukturieren (ten Brink 2007, S. 212; Wissel 2007). Internationale bzw. supranationale politische Organisationen, wie der Internationale Währungsfonds (IWF) oder die Weltbank, organisieren u.a. durch Strukturanpassungsprogramme sowie die Durchsetzung von Maßnahmen der Deregulierung und Privatisierung die globale Ausweitung und Öffnung von Märkten im Interesse von Unternehmen (ten Brink 2007, S. 213; Harvey 2005, S. 180). Notfalls können jene Marktöffnungen auch mit militärischer Gewalt durchgesetzt werden (ten Brink 2007, S. 24; Wood 2006, S. 21). Auch der militärische Staatsapparat ist eingebunden in internationale Organisationen, etwa die North Atlantic Treaty Organization (NATO), die eine internationale Sicherheitsstruktur herausbilden (ten Brink 2007, S. 205).

Im Manifest der Kommunistischen Partei beschreiben Marx und Engels den Kapitalismus als Epoche der »ewige[n] Unsicherheit und Bewegung« (MEW 4, S. 465). Diese *Unsicherheit* gilt einerseits für das eigene Auskommen durch Lohnarbeit – sowohl der Stand des beschäftigenden Unternehmens ist in der Konkurrenz gefährdet als auch die Rolle des:der einzelnen Lohnabhängigen im Unternehmen, das zu Neuausrichtungen und Produktivitätsfortschritten gezwungen ist, die mit Entlassungen als Rationalisierungen einher gehen können (MEW 23, S. 476). Angesichts dessen entwickeln sich neue Anforderungen an das einzelne Subjekt, das sich als »zeitgemäße Arbeitskraft« (Atzmüller et al. 2015a) produzieren muss. Im Neoliberalismus werden die Subjekte durch die Erosion des fordistischen wohlfahrtsstaatlichen Klassenkompromisses in noch weiter flexibilisierte Konkurrenzverhältnisse gesetzt, die u.a. neue Anforderung an lebenslange Bildungs- und Qualifikationsprozesse zur Aufrechterhaltung der Verwertbarkeit beinhaltet (Atzmüller et al. 2015b, S. 10f.; Holzer 2017).

Im Kapitalismus erlangt das Konkurrenzverhältnis eine Relevanz über die unmittelbare Konkurrenzsituation um einzelne Arbeitsplätze hinaus und wird zum Prinzip des In-Beziehung-Setzens zu anderen schlechthin. In alle zwischenmenschlichen Verhältnisse wandern Tauschlogik und Konkurrenzverhältnis ein – »[d]er Warencharakter

17 Zu diesen Wegen können der Erlass von Gesetzen und die Förderung bestimmter Forschungsrichtungen ebenso gehören wie direkte Subventionierungen oder das Führen von Kriegen (Demirović 2005, S. 63).

durchdringt alle übrigen Beziehungen« (Gamm 2012b, S. 202). Die *Kleinfamilie* tritt in dieser allgemeinen Konkurrenz als begrenzter Freiraum auf, sie bildet eine *Wettbewerbseinheit*[18]. Auch die Form familiärer Beziehungen bleibt vom gesellschaftlichen Konkurrenzdruck jedoch nicht unberührt. Vor allem Gesellschaften mit starken sozialen Ungleichheiten sind von einer Intensivierung von Elternschaft gekennzeichnet. Eltern bemühen sich darum, durch einen anforderungsreichen Erziehungsstil ihren Kindern Wettbewerbsvorteile in der späteren Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen (Walper 2022, S. 7f.). In den sozial entsicherten Lebensverhältnissen des Neoliberalismus wird ein Rückzug auf die Familie als »soziale Zelle der Reproduktion« bei sinkender Relevanz kollektiver Organisationsformen (Parteien, Gewerkschaften, Kirchen) sichtbar (Ludwig und Woltersdorff 2018, S. 48; Mullis 2024, S. 17), die auch als »[r]egressive Individualisierung« (Mullis 2024, S. 257) beschrieben wird. Die Familie ist dabei, darauf weisen schon Marx und Engels hin, von männlicher Herrschaft zuungunsten von Frauen und Kindern durchzogen (MEW 3, S. 32). Familiäre Beziehungen und romantische Liebesbeziehungen sind zudem geprägt von der kapitalistischen Eigentumsform, die sich in der Exklusivität von und Eigentumsansprüchen gegenüber Partner:innen und Familienangehörigen ausdrücken (Gotby 2024).

4.2.5 Fetischismus

Eine besondere Leistung der Marx'schen Analyse ist es, zu zeigen, dass die kollektiven kapitalistischen Praxisformen Gedankenformen hervorbringen, die einer unmittelbaren gesellschaftliche Erkenntnis der Verhältnisse behindern[19]. Diesen Zusammenhang von kollektiver Praxis und Denkform beschreibt Marx mit dem Begriff des »Fetischismus« (MEW 23, S. 85–98). Die kapitalistischen Formen von Ware, Preis, Kapital, Lohn usw. werden in diesem Denken naturalisiert, sie verlieren ihren Charakter als besondere historische Phänomene im Alltagsverstand ebenso wie in wissenschaftlichen Arbeiten[20]. Die Kategorien von Wert, Geld und Kapital erscheinen den Menschen als eine »über ihnen stehende, *fremde* gesellschaftliche Macht« (MEW 42, S. 127), nicht als Effekte ihres gesellschaftlich-verallgemeinerten Handelns auf der Grundlage von Privateigentum, Lohnarbeit und Warentausch.

Das alltägliche Handeln im Kapitalismus ist ein Handeln in Sachzwängen zum Zweck der Sicherung des eigenen Überlebens. Indem Menschen nach den Prinzipien von Eigentum, Tausch und Arbeit handeln, reproduzieren sie das Kapital als gesellschaftliches Verhältnis und damit das System, das sie unterwirft (MEW 23, S. 181ff.; MEW 6, S. 410). Für die faktische Geltung der Kategorien ist unerheblich, ob die Individuen diesen dialektischen Zusammenhang erkennen. So lange in der gesellschaftlichen

18 Marx und Engels sprechen von der »Trennung der Gesellschaft in einzelne, einander entgegengesetzte Familien« (MEW 3, S. 32).

19 Diesen Zusammenhang habe ich oben als zentrale erkenntnistheoretische Position materialistischer Dialektik expliziert (Kap. 3.2.2).

20 Sinnbildlich dafür steht die Neoklassische Theorie, die Phänomene wie das Ausbleiben des Profits in Wirtschaftskrisen auf ›externe‹ Faktoren zurückführen muss und nicht als systemische Effekte einer nicht bewusst koordinierten gesellschaftlichen Praxis denken kann (Heinrich 2001, S. 160).

Praxis diese Handlungsformen als allgemeine hervorgebracht werden, müssen sie sich in ihnen bewegen.

Charakteristisch für den kapitalistischen Herrschaftsmodus ist seine *sachliche Vermittlung*. Das kapitalistische Herrschaftssystem funktioniert ohne eine personifizierte Verkörperung der Herrschaft wie noch im Feudalismus (MEW 23, S. 91). Zwar existieren unterschiedliche Positionen im Ausbeutungsverhältnis, die unmittelbar die Kapitallogik vollstreckenden Menschen sind aber austauschbar, sie handeln als »ökonomische Charaktermasken« (MEW 23, S. 100). Der Fetischismus bildet jedoch die Grundlage folgenreicher Projektionen der nicht-fassbaren Herrschaft des Kapitals auf Menschen, die sich etwa im Herrschaftsverhältnis des Antisemitismus ausdrückt (Kap. 4.5.1).

4.3 Kapitalismus als Gesellschaftsform

Marx fasst die Einheit der kapitalistischen Gesellschaft mit dem Begriff des »organischen Ganzen« (MEW 42, S. 21). Die von Marx bemühte Metapher des Organismus dient hier der Verdeutlichung der allseitigen Abhängigkeit der einzelnen Bestandteile des gesellschaftlichen Ganzen (McNally 2017, S. 102). Die Totalität des kapitalistischen Gesellschaftssystems umfasst neben den oben skizzierten Kategorien, die eine unmittelbare Nähe zur materiellen gesellschaftlichen Reproduktion des Lebens aufweisen, auch politisch-rechtliche und ideologische Formen, die konstitutiv für die Form gesellschaftlicher Reproduktion sind (Wood 2010, S. 32, 39, 68f.). Marx spricht davon, dass »die Produktion in der Tat ihre Bedingungen und Voraussetzungen hat, die Momente derselben bilden« (MEW 42, S. 32). Als Teil dieses »organisch Zusammengehörende[n]« führt er »Rechtsverhältnisse, Regierungsform etc.« an (MEW 42, S. 23). Diese Teile des Gesellschaftsganzen stehen in einen Wechselwirkungsverhältnis zueinander und bedingen die jeweils konkrete Gestalt einzelner Momente (MEW 42, S. 34; MEW 25, S. 799). Familie, Gemeinschaften, Natur, Territorialstaaten, politische und zivilgesellschaftliche Organisationen, unbezahlte Formen der Arbeit sind Teile der gesellschaftlichen Totalität, welche die Kapitalakkumulation ermöglicht (Arruzza et al. 2019, S. 64). Mit dieser Perspektive rücken auch Tätigkeiten in den Blick, die zwar nicht unmittelbar in den Verwertungsprozess von Unternehmen eingebunden, aber dennoch wesentlich für das Gelingen der Kapitalverwertung sind.

Das gesellschaftliche Ganze bildet einen widersprüchlichen Zusammenhang, der sich durch *Prozesse der Trennung und des Zusammenschlusses* konstituiert (Knapp 2012, S. 230): »Zusammenschluß bei gleichzeitiger Trennung, Interdependenz bei relativer Selbständigkeit. Einerseits erhält sich das Ganze nur durch die Bezogenheit aller gesellschaftlichen Teilbereiche aufeinander, andererseits erfüllen diese ihre Funktionen nur als separate, gegeneinander abgegrenzte« (Becker-Schmidt 1991, S. 4).

Aus kritisch-materialistischer Perspektive können gemeinhin getrennte gesellschaftliche Sphären in ihrem konstitutiven inneren Zusammenhang als Teile der kapitalistischen Totalität rekonstruiert werden: Lohnarbeit ist auf Sorgetätigkeiten angewiesen, die die Arbeitskraft reproduziert und neue Arbeitskräfte produziert. Ihre Trennung in separate Sphären ist ein spezifisch historisches Phänomen des kapitalistischen Verwertungsprozesses (Arruzza et al. 2019, S. 68, 70; Bhattacharya 2017, S. 9).

Auch »Produktion, Distribution, Austausch, Konsumtion« von Waren »[bilden] Glieder einer Totalität […], Unterschiede innerhalb einer Einheit« (MEW 42, S. 34). Schließlich bildet die kapitalistische Produktionsweise »einen Kreislauf von Kreisläufen aus Natur, Ökonomie, Politik und Kultur […]; sie ist ein Ganzes, das sich in viele autonome Bereiche mit je eigenen sozialen Widersprüchen, eigenen sozialen Rhythmen und Kämpfen gliedert« (Demirović 2022, S. 37).

4.3.1 Einheit durch Trennung: Wirtschaft und Politik

Als ein besonderer Zusammenhang, dessen Missachtung zu den einleitend im Kapitel beschriebenen Problemen der Bestimmung des Gesellschaftsbegriffes führt, muss das Verhältnis von Wirtschaft und Politik geklärt werden. Im Feudalismus fallen Ausbeutung und Herrschaft in der Leibeigenschaft noch zusammen, der Lehnsherr verfügte auch über die Rechtsprechung und die Durchsetzung von Zwang (Demirović 2005, S. 60). In der Etablierung des Kapitalismus gehen dann die »*Konstitution des politischen Staats*« und die Vereinzelung der Lohnabhängigen als »unabhängige[] *Individuen* – deren Verhältnis das *Recht* ist« (MEW 1, S. 369, Hervorh. i. O.) – miteinander einher. Die spezifische Handlungsform Politik und die ihr eigene Subjektform des *citoyen* oder Staatsbürgers entstehen historisch erst durch die bürgerlichen Revolutionen. Die Form Politik steht in Abgrenzung und Ergänzung zur von jeglicher Selbstbestimmung befreiten Handlungsform der Wirtschaft und der ihr eigenen Subjektform des *bourgeois* oder des Wirtschaftsbürgers. Der durch die gesellschaftliche Arbeitsteilung bedingten sozialen Ungleichheit der Wirtschaft wird so eine sie legitimierende politische Sphäre der Gleichheit zur Seite gestellt. Der Staat lässt die durch die Arbeitsteilung bedingten Ungleichheitsverhältnisse wirken, er setzt sie logisch in seiner besonderen Allgemeinheit und Gleichheit sogar als sein Anderes voraus, in dessen Abgrenzung er sich erst konstituiert (MEW 1, S. 354), und stellt sie als seine Grundlage auf Dauer (MEW 1, S. 369). Die Form Politik kennzeichnet also den Ausschluss der Menschen von der Verfügungsgewalt über die materielle gesellschaftliche Re-/Produktion. Die tendenzielle Trennung des Politischen vom Ökonomischen durch den bürgerlichen Staat ist die *Voraussetzung* der kapitalistischen Produktionsweise.

Dabei handelt es sich aber nie um eine vollständige Separation »eine[r] rein ökonomische[n] Sphäre« vom Politischen: »Uneingeschränktes Privateigentum, das Vertragsverhältnis zwischen Produzent und Aneigner, der Prozess des Warentauschs – all das verlangt rechtliche Formen, die Kontrollfunktionen des Zwangsapparates Staat« (Wood 2010, S. 39).[21] Es existiert kein abgeschlossener Bereich des Ökonomischen, der eigenständig gegenüber dem Staat wäre und in den der Staat lediglich von außen intervenieren könnte (Poulantzas 2002, S. 45). »Diese Trennung ist nur die bestimmte Form, die im Kapitalismus die konstitutive Präsenz des Politischen in den Produktionsverhältnissen und ihrer Reproduktion annimmt« (Poulantzas 2002, S. 47, Hervorh. entfernt). Diese ist historisch insofern variabel, als dass Dynamiken und Transformationen von Staatlichkeit und der Beziehung von Staat und Wirtschaft bestehen, die »transformierte Formen«

21 Für die Differenzierung der Funktionen von Staatlichkeit im kapitalistischen Gesellschaftssystem siehe Kapitel 4.6.2.

der Trennung von Politik und Wirtschaft hervorbringen – ohne sie jedoch gänzlich aufheben zu können (Poulantzas 2002, S. 47).[22] Gegeneinander gewinnen die Sphären eine relative Autonomie, bleiben aber stets aufeinander verwiesen (Demirović 2005, S. 59).

In Abhängigkeit der übrigen gesellschaftlichen Momente kann die Staatsform »unendliche Variationen und Abstufungen in der Erscheinung zeigen […], die nur durch Analyse dieser empirisch gegebnen Umstände zu begreifen sind« (MEW 25, S. 800). Der Grenzverlauf der relativen Trennung von Politik und Ökonomie ist historisch flexibel, Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und resultiert in einer jeweils bestimmten Gestalt der kapitalistischen Gesellschaftsformation, die vom liberalen Nachtwächterstaat über den autoritären Staat, den Wohlfahrtstaat, bis hin zum globalisierten Arbeits- und Wettbewerbsstaat reicht (Demirović 2005, S. 60). Je nach Konstellation der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse können die dem Kapitalismus inhärenten Widersprüche in Formen der »verschwenderischen und destruktiven Konsumgesellschaften, in autoritären oder totalitären Systemen« (Negt 1971, S. 93) prozessiert werden. Repressive autoritäre und liberale Spielformen der Demokratie sind zwei Erscheinungen der gleichen sozialen Form (Scholz 2018). Im Gegensatz zu Staatsgewalt und Rechtsform ist die liberale Demokratie für die kapitalistische Produktionsweise verzichtbar (Wallat 2018, S. 294f.).

4.3.2 Ideologische Effekte der Form Politik

Auch die gesellschaftliche Praxisform Politik führt zu einem fetischisierten Verständnis des menschlichen Handelns. Durch die Trennung von Wirtschaft und Politik wird den Menschen ihr »gesamtgesellschaftliche[r] Zusammenhang […] unverfügbar und unüberschaubar« (Loick 2014, S. 298). Wirtschaft und Familie scheinen unpolitisch zu sein (Fraser 1994, S. 257; Loick 2014, S. 298). Durch die Anrufung als individualisierte Staatsbürger:innen werden kollektive Klassenzugehörigkeiten desorganisiert und eine Gleichheit unter den Menschen (als Staatsbürger:innen) wird suggeriert (Wallat 2018, S. 294; Demirović 2014, S. 475; Teschke 2007, S. 142). Die Gesellschaft imaginiert sich in Form der Politik als Kollektivsubjekt, hinter der die realen Kräfteverhältnisse und Mittel der Organisation von Konsens und Zwang verschwinden (Demirović 2014, S. 476).

Politik kann deshalb als »ideologische Form« (Demirović 2014, S. 472) gelten, die Veränderungsansprüche und -hoffnungen von Menschen kanalisiert, obgleich in dieser Form keine wesentlichen Veränderungen der Gesellschaftsform möglich sind[23] (MEW 1, S. 402; Demirović 2014, S. 476f.). Die mit der gesellschaftlichen Trennung der Sphären Politik und Ökonomie verbundene Kennzeichnung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse als *politische* verengt den Blick möglicher gesellschaftlicher Veränderung auf das Politische und dethematisiert die für eine wesentliche gesellschaftliche Veränderung

22 Die geschilderte Trennung blieb historisch zunächst den Staaten des globalen Nordens vorbehalten. In den europäischen Kolonien blieb die für die Zentren des globalen Kolonialsystems charakteristische Trennung von Politik und Wirtschaft aus: »Solange Arbeitsverhältnisse unmittelbar kolonialer Herrschaft integriert blieben, blieb auch der sich dort entwickelnde Kapitalismus insgesamt kolonialer Staatsgewalt integriert« (Gerstenberger 2017b, S. 325).

23 »Der *politische* Verstand ist eben *politischer* Verstand, weil er *innerhalb* der Schranken der Politik denkt« (MEW 1, S. 402, Hervorh. i. O.).

zentrale Sphäre der Ökonomie (Holloway 2006, S. 114). Sie verhindert so ein Denken über die kapitalistische Gesellschaftsform hinaus (Salomon 2015, S. 100). Für eine kpöB ist das ein zentraler Punkt, um Denken und Handeln offen zu halten: So wenig wie die übrigen Kategorien kapitalistischer Vergesellschaftung dürfen die Formen von Politik und Ökonomie ontologisiert, also als allgemein und transhistorisch gültige Formen des menschlichen Zusammenlebens angenommen werden (MEW 42, S. 39f.; Postone 2014, S. 372; Poulantzas 2002, S. 48f.).

4.4 Formen der Macht

Die bisherigen Ausführungen folgten wesentlich der Struktur des Marx'schen *Kapitals*. Sie führten Kategorien eines dialektischen Begriffs des Kapitals als sich selbst verwertendem Wert zusammen. Das Kapital bildet hier das Zentrum einer abstrakten Herrschaft über die Menschen, die ihren Ursprung in ihrer eigenen gesellschaftlichen Praxis findet. Der Begriff des Kapitalismus *als Gesellschaftsform* geht über diese unmittelbaren Formen des Verwertungsprozesses hinaus – er umfasst die Gliederung des gesellschaftlichen Ganzen (Demirović 2005, S. 51). Als einen wesentlichen Aspekt dieser Gliederung habe ich in das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Politik und Ökonomie eingeführt.

Eine didaktische Konzeption kritischer polit-ökonomischer Bildung, die dem Anspruch gerecht werden will, »Herrschaftskritik und Machtanalyse« zu ermöglichen (Lösch und Eis 2024), drängt auf die Ausweitung der Perspektive, um die Vielfalt gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse begrifflich fassen zu können (Meißner 2013, S. 261). Eben jene Vielgestaltigkeit macht eine Klärung erforderlich, was genau mit den Begriffen von Macht und Herrschaft bezeichnet werden soll (Schwietring 2018, S. 221).

Für dieses Unterfangen kann nicht einfach auf einen ausgearbeiteten Begriff aus der *KdpÖ* zurückgegriffen werden. In den Arbeiten von Marx und Engels werden die Termini Macht und Herrschaft nicht klar unterschieden, sie werden mithin austauschbar und synonym auch mit jenen von Gewalt und Autorität verwendet (Goldschmidt 2015, S. 1486). Entsprechend wird für ihr Werk, aber auch für direkt an sie anschließende Autoren wie Lenin oder Gramsci, das Fehlen theoretischer Macht- und Herrschaftsbegriffe bemängelt (Poulantzas 1975, S. 97). Ambivalent sind auch die Aussagen von Marx und Engels hinsichtlich einer potenziellen Endlichkeit von Herrschaft (MEW 1, S. 385; MEW 3, S. 34). In der gegenwärtigen Rezeption wird Herrschaft im Marxschen Sinne mit Phänomenen der »Unterdrückung, Ausbeutung, Über- und Unterordnung, auch Entfremdung« (Lösch und Eis 2024, S. 41) in Zusammenhang gebracht. Will eine an Marx anschließende Theorie kpöB weder auf die Begriffe Macht und Herrschaft verzichten noch sie einer beliebigen Interpretation preisgeben, sieht sich mit der Aufgabe konfrontiert, ihren Inhalt zunächst möglichst präzise zu bestimmen und beide Begriffe klar gegeneinander abzugrenzen.

Im Folgenden skizziere ich jene Formen von Macht, deren Unterscheidung mir notwendig erscheint, um eine kritische Reformulierung der Begriffe von Macht und Herrschaft zu fundieren. Ich orientiere mich an der elaborierten Differenzierung Hartwig

Schucks (Schuck 2012). Auf der so gewonnenen Grundlage lassen sich in einem nächsten Schritt Aspekte eines kritisch polit-ökonomischen Herrschaftsbegriffs ergänzen (Kap. 4.5).

Macht zu

Macht kann zunächst als notwendige Bedingung gesellschaftlichen menschlichen Handelns verstanden werden, als ein Aspekt, der allen sozialen Beziehungen zugrunde liegt (Schuck 2012, S. 44). Als *Macht zu* beschreibt sie ein Potential wirksamen Handelns (Schuck 2012, S. 46) und kann als »konstitutive[r] Grundaspekt menschlicher Existenzweise« verstanden werden, das einer *kooperativen* gesellschaftlichen Reproduktion von Leben zugrunde liegt. *Macht zu* betont die positiven produktiven Potentiale der Handlungsermächtigung (Sauer 2015, S. 1531) und verweist auf die Möglichkeiten von Menschen, selbständig zu sprechen und zu agieren, handelnd auf die Umwelt und die eigene Lebenssituation einzuwirken[24] (Pettit 2021, S. 279).

Macht über

Gegenüber der zunächst als *individuelles* Vermögen gedachten *Macht zu* bezieht sich das Konzept einer *Macht über* (power over) auf ein Verhältnis mindestens zweier Personen, das sich durch eine ungleiche Verteilung von Handlungspotentialen zugunsten einer Seite auszeichnet. Die dominante Partei kontrolliert dabei (in unterschiedlichem Maße) die Bedingungen, unter denen die subordinierte Partei handelt – erstere hat Macht über letztere (Schuck 2012, S. 48f.). Die Machtbeziehung konstituiert dabei die Handlungsbedingungen *beider* Parteien des Machtverhältnisses, sowohl im Sinne von vorhandenen Handlungs*möglichkeiten* als auch im Sinne gegebener Handlungs*beschränkungen (Schuck 2012, S. 52)*.

Herrschaft

Eine solche Perspektive auf *Macht über*, die auf die Beziehung zweier (oder einer begrenzten Zahl von) Menschen fokussiert, beschränkt Macht jedoch unmittelbar auf die (handelnden) dominierenden und dominierten Akteur:innen. Um Macht als ein *gesellschaftliches* und vom individuellen Handeln relativ unabhängiges Phänomen zu verstehen, müssen strukturelle Faktoren als wesentlich für Machtbeziehungen berücksichtigt werden. Jene strukturellen Faktoren schaffen ein Macht*potential*, das zunächst unabhängig davon ist, ob es aktiv durch Macht*handeln* realisiert wird (Schuck 2012, S. 57f.). Thomas Wartenberg zufolge ist es dieser strukturelle gesellschaftliche Kontext, der die Beziehungen weiterer gesellschaftlicher Akteur:innen am Handeln der dominanten Akteurin ausrichtet und koordiniert und *Macht über* als *strukturelle* Form der *Herrschaft* hervorbringt. Den

24 Pettit führt als weitere Machtform eine *innere Macht* (»*power within*«), als »capacity to value oneself, think independently, challenge assumptions, and seek fulfilment« (Pettit 2021, S. 279, Horvorh. i. O.). Diese erscheint mir als Bedingung eines eigenständigen Handelns unproblematisch unter *Macht zu* subsumierbar zu sein.

koordinierten gesellschaftlichen Kontext, der es einer Akteurin erlaubt, ihr Machtpotential gegenüber einer anderen Akteurin zu realisieren, bezeichnet Wartenberg als »social alignment« (Wartenberg 1990, S. 150) (gesellschaftliche Ausrichtung). Erst diese, durch die gesellschaftlichen Praxen hervorgebrachte, Struktur konstituiert also das Machtverhältnis als Herrschaftsverhältnis.

Mit Schuck lassen sich drei Kriterien zur Bestimmung von Herrschaftsverhältnissen als einer spezifischen Form von Machtbeziehungen bzw. *Macht-über*-Verhältnissen anführen:

- Es handelt sich bei Herrschaftsbeziehungen um Machtbeziehungen zwischen kollektiven Akteur:innen.
- Herrschaftsbeziehungen wirken sich systematisch zum Nachteil der Subordinierten aus.
- Es handelt sich bei der Herrschaftsbeziehung um eine Beziehung fortgesetzter Unterwerfung (Schuck 2012, S. 72).

Diese begriffliche Abgrenzung von Herrschaftsverhältnissen als einer Untergruppe von Macht-über-Verhältnissen scheint mir aus mehreren Gründen sinnvoll und mit einer materialistisch-dialektischen Perspektive kompatibel:

Die Betonung der *kollektiven* Betroffenheit und der *Systematik* der Herrschaft verortet Herrschaft gesamtgesellschaftlich und beugt ihrer Individualisierung vor. Das relationale Verständnis von Herrschaft, als konstitutiv für die Handlungsbedingungen sowohl der dominierenden als auch der subordinierten Partei sowie die Annahme eines gesamtgesellschaftlichen *social alignments* als entscheidend für die Wirksamkeit von Herrschaft, ermöglichen das Verständnis einer *Totalität von Herrschaftsverhältnissen*, bei der es zwar Privilegierte und Deprivilegierte, aber kein Außen gibt.

Das Kriterium *fortgesetzter Unterwerfung* zielt auf die relative Stabilität von Herrschaftsverhältnissen. Das relationale, gesellschaftliche Verständnis von Herrschaft beinhaltet jedoch die Annahme einer *Dynamik* dieses Verhältnisses: Es besteht *einerseits* die Möglichkeit einer zunehmenden Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten der Subordinierten durch die dominierende Gruppe. *Andererseits* bedarf die Reproduktion von Herrschaft einer andauernden gesellschaftlichen Praxis, die dem Macht-über-Verhältnis erst seine tendenziell allgemeine Gültigkeit verleiht (Pettit 2021, S. 278). Mit dieser Reproduktionsbedürftigkeit ist gleichzeitig die Möglichkeit angezeigt, dass das *social alignment* erodiert, die gesellschaftliche Handlungsorientierung an dominanten Akteur:innen der Herrschaftsverhältnisse also wegbricht. In diesem Zuge können durch die Etablierung von »alternative social alignment[s]« (Schuck 2012, S. 61; Wartenberg 1990, S. 173–178) gesellschaftliche Beziehungen und Strukturen entstehen, die den Subordinierten neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen und potentielle Ausgangspunkte gesellschaftlicher Transformation sind. Der Fortbestand von Herrschaft ist in diesem Sinne kontingent.

Über die bisher entwickelte Unterscheidung der Machtformen hinaus bedarf es eines begrifflichen Instrumentariums, das fähig ist, die Handlungsmacht der Beherrschten und ihren Anteil an der Reproduktion oder Erosion von Herrschaft zu reflektieren. Diese

Aspekte können durch die im Folgenden darzustellenden Konzepte von *Macht mit*, *Macht für*, *Macht zur Befreiung* und *Macht zur Gestaltung der befreiten Gesellschaft* abgedeckt werden.

Macht mit

Arendt setzt Macht als die menschliche Fähigkeit an, »sich mit anderen zusammenschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln« (Arendt 2021, S. 45). Über Macht verfüge nie eine einzelne Person, sondern sie sei stets abhängig vom Zusammenhang einer Gruppe. Feminist:innen nahmen dieses Verständnis für die Formulierung eines empowernden und transformativen Machtbegriffs auf, der die weiblichen Macht-Potentiale in den Mittelpunkt rückt. Feministische Macht entfaltet sich in diesem Verständnis durch kollektive Solidarität und ist im Stande, patriarchale Herrschaft abzubauen (Sauer 2015, S. 1534). Im Anschluss an Arendt kann die Differenzierung der Machtbegriffe um eine weitere ergänzt werden: *Macht mit* (power with) beschreibt die Möglichkeit des kollektiven Handelns mit geteilten Zielen (Allen 2010, S. 126f.). *Macht mit* kommt in der Zusammenarbeit und gesellschaftlichen Bündnissen zum Ausdruck, die in ihrer Gemeinschaft eine kollektive Stärke entfalten (Pettit 2021, S. 279).[25]

Macht für, Macht zur Befreiung und Macht zur Gestaltung der befreiten Gesellschaft

Während das Konzept der *Macht mit* zunächst noch als Form der Gestaltungsmacht innerhalb des bestehenden Herrschaftssystems verortet bleibt, weisen drei weitere Konzepte darüber hinaus: Alexa Bradley verweist mit ihrem Konzept der *Macht für* (power for) auf die geteilten Visionen, Werte und Forderungen, die sich im Rahmen sozialer Bewegungen entwickeln. *Macht für* ist Ausdruck des gerichteten Potentials von Kollektiven, Strategien und alternative Handlungsformen zu entwickeln, die auf eine emanzipierte Gesellschaft verweisen (Bradley 2020, S. 108; Pettit 2021, S. 279).

Werner Goldschmidt führt als Formen der emanzipatorisch wirkenden Macht eine »M[acht] zur Befreiung« und eine Macht »zur Gestaltung der befreiten Gesellschaft« an (Goldschmidt 2015, S. 1486). Als wesentliche Momente einer befreienden Macht bestimmt Goldschmidt im Anschluss an Marx und Engels »Zahl, Organisation und Wissen« der Beherrschten (Goldschmidt 2015, S. 1497). Eine emanzipatorische Praxis muss die gesellschaftliche Totalität, die Komplexität der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse (Kap. 3.2.3) ernst nehmen und deshalb auf eine Transformation des gesellschaftlichen *Gesamtzusammenhangs* zielen. Diese Transformation erfordert eine Form des Zusammenschlusses der Arbeitenden in einer entsprechenden Breite und mit einem entsprechenden Fokus auf die gesellschaftliche Produktion und Reproduktion (Goldschmidt 2015, S. 1497).

Wichtig ist hier aus einer materialistisch-dialektischen Perspektive die Berücksichtigung der unterschiedlichen Verallgemeinerungsgrade des Handelns. Während system*immanente* Veränderungen durch eine sich in kollektivem Gruppen-Handeln realisieren-

25 Diese Form fällt mit der von Engels in der *Lage der arbeitenden Klassen in England* beschriebenen Fähigkeit zur »Assoziation« zusammen, die bei Engels darin besteht »en masse, als *Macht* mit den Arbeitgebern zu unterhandeln« (MEW 2, S. 433, Hervorh. i. O.).

de *Macht mit* möglich ist, ist eine Veränderung des Gesellschaftssystems nur als eine Veränderung der *gesamtgesellschaftlichen* Praxis denkbar, die konstitutiv für die Reproduktion der gesellschaftlichen Kategorien ist (Kap. 3.2.2; Kap. 4.2.5). Insofern fallen die Macht zur Befreiung und die Macht zur Gestaltung der befreiten Gesellschaft in eins: Die Etablierung einer befreiten Gesellschaft gelingt nur durch die gesamtgesellschaftliche Gestaltung einer anderen Form des Zusammenlebens, die auf nicht-herrschaftlichen Beziehungen beruht.

4.5 Ein kritisch-materialistischer Herrschaftsbegriff

Auf der vorgenommenen Differenzierung der Macht-Konzepte kann ein kritischer Herrschaftsbegriff aufbauen. Aus kritisch-materialistischer Perspektive muss diese Begriffsbildung an den grundlegenden Zusammenhang materieller gesellschaftlicher Reproduktion zurückgebunden werden. Auf Basis der in der Diskussion gewonnenen Charakteristika von Herrschaft ist deshalb zu untersuchen, welche *spezifischen Formen* von Machtverhältnissen *in der kapitalistischen Form gesellschaftlicher Reproduktion* zwischen kollektiven Akteur:innen existieren, die ihre Handlungsbedingungen maßgeblich prägen, sich zum systematischen Nachteil der Subordinierten auswirken und in deren fortgesetzter Unterwerfung resultieren. Zunächst ist jedoch zu klären, welche *Funktion* Herrschaft im kapitalistischen Ganzen einnimmt.

4.5.1 Herrschaftsverhältnisse als Re-/Produktionsverhältnisse

Im *Manifest der Kommunistischen Partei* bezeichnen Marx und Engels das Kapital als »gesellschaftliche Macht« über fremde Arbeit (MEW 4, S. 476). Im dritten Band des *Kapitals* setzt Marx das Ausbeutungsverhältnis als wesentlich für die Form gesellschaftlicher Herrschaft an: »Die spezifische ökonomische Form, in der unbezahlte Mehrarbeit aus den unmittelbaren Produzenten ausgepumpt wird, bestimmt das Herrschafts- und Knechtschaftsverhältnis, wie es unmittelbar aus der Produktion selbst hervorwächst und seinerseits bestimmend auf sie zurückwirkt« (MEW 25, S. 799). Obwohl Marx und Engels die Gesellschaft als »[d]ie Produktionsverhältnisse in ihrer Gesamtheit« (MEW 6, S. 408) beschreiben, beschränkt sich die *KdpÖ* auf das Produktionsverhältnis von Kapital und Lohnarbeit, sieht in der Ausarbeitung dieses Gesellschaftsbegriffes also von weiteren Produktionsverhältnissen ab.

Kritische Sozialwissenschaftler:innen zeigen, dass über die Lohnarbeit hinaus auch andere Herrschaftsverhältnisse mit Formen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Kapitalakkumulation verbunden sind. Ausgehend von den gesellschaftlichen Arbeitsformen lassen sich die komplexen sozialen Verhältnisse in ihrem Zusammenhang mit der Herrschaft des Kapitals beschreiben (Bhattacharya 2017, S. 3f.). Buckel fasst diesen Zusammenhang mit dem Konzept des *Dirty Capitalism* und differenziert Formen der klassenspezifischen, geschlechtshierarchischen, neokolonialen und ethnisierenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung (Buckel 2015a, S. 34–42). Diese bilden jeweils die Grundlage von spezifischen Herrschaftsverhältnissen und sind miteinander variabel

im komplexen gesellschaftlichen Ganzen verflochten[26] (Buckel und Sonderegger 2024, S. 23). Das Attribut *dirty* kennzeichnet, dass sich das kapitalistische Gesellschaftssystem nicht auf das in der Marx'schen Kapitalanalyse fokussierte Produktionsverhältnis von Kapital und Lohnarbeit beschränken lässt. Es ist insofern *dirty*, als dass der Kapitalismus konstitutiv mit multiplen Herrschaftsverhältnissen verbunden ist (Buckel und Oberndorfer 2018, S. 41). Werden Herrschaftsverhältnisse in dieser Form von der Arbeitsteilung aus gedacht, werden sie als gesellschaftliche »Re-/Produktionsverhältnisse« kenntlich[27] (Georgi 2022, S. 84). Über die Arbeitsverhältnisse hinaus, die als »bestimmend […] für den komplexen Herrschaftszusammenhang« (Buckel 2015a, S. 33) angenommen werden, umfassen Herrschaftsverhältnisse eine Vielzahl gesellschaftlicher Praxen, politisch-kultureller und ideologischer Formen (Buckel 2015a, S. 32).

Herrschaft kann aus kritisch-materialistischer Perspektive also auf die Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und der ihnen eigenen Ausbeutungsverhältnisse zurückgeführt werden (Goldschmidt 2004, S. 94; Hofmann 1969, S. 25–41; Narr 2015, S. 89; Poulantzas 2002, S. 64). Der Kapitalismus bildet in diesem Verständnis einen komplexen Zusammenhang von Herrschaftsverhältnissen, die auf unterschiedlichen Formen der Aneignung von Mehrarbeit beruhen (Boatcă 2013, S. 223; Quijano 2019, S. 72; Quintero 2013, S. 61f.). Deren zentrale Funktion besteht darin, »dass sie in einem kapitalistischen System zur möglichst kostengünstigen Verwertung der Ware Arbeitskraft beitragen« (Winker und Degele 2009, S. 51). Der Herrschaftsbegriff darf jedoch nicht für gesellschaftliche Beziehungen reserviert werden, die Ausbeutungsprozesse beinhalten. Herrschaftsverhältnisse wie Ableismus, Antisemitismus oder Antiziganismus, die sich nicht als Ausbeutungsverhältnisse konstituieren, blieben so ausgeblendet. Gleichzeitig handelt es sich bei ihnen jedoch sehr wohl um Herrschaftsverhältnisse im oben definierten Sinne. Zudem sind diese Verhältnisse ihrer Struktur nach mit der Form materieller gesellschaftlicher Reproduktion im Kapitalismus verbunden. Präziser und gleichzeitig allgemeiner muss deshalb meines Erachtens von einer Fundierung von Herrschaft durch *Arbeitsteilung* und *abstrakte Logiken der Kapitalverwertung* gesprochen werden. Diese Verbindung konkretisiere ich im Folgenden. Dazu differenziere ich acht Herrschaftsverhältnisse als die bestimmenden Herrschaftsverhältnisse des *Dirty Capitalism*. Darunter zähle ich Lohnarbeit, Patriarchat, Adultismus, Rassismus, Neokolonialismus, Ableismus, Antisemitismus und Antiziganismus.

Herrschaftsverhältnisse wirken für sich und in ihrem Zusammenhang global höchst unterschiedlich (May 2013, S. 428). Ich beziehe mich in der Darstellung auf Deutschland, beanspruche also explizit nicht, eine adäquate Darstellung für globale Herrschaftsverhältnisse vorzunehmen.

---

26 Buckels Aufstellung von Lohnarbeit, Patriarchat, Neokolonialismus und Rassismus hat nicht den Anspruch, die Verhältnisse kapitalistischer Herrschaft abschließend zu beschreiben. Buckel leitet sie aus einer als notwendig empfundenen konzeptionellen Beschränkung der gesellschaftlichen Komplexität ab (Buckel 2015a, S. 30f.). Eine solche ist selbstredend problematisch, was auch Buckel thematisiert, da sie mit einer impliziten Priorisierung von nennenswerten Herrschaftsverhältnissen einhergeht.

27 Eine Kritik am Verständnis von Herrschaftsverhältnissen als Re-/Produktionsverhältnissen formuliert Margit Rodrian-Pfennig (Rodrian-Pfennig 2024, S. 39–41).

Lohnabhängigkeit

Lohnabhängigkeit bezeichnet das Herrschaftsverhältnis zwischen Menschen, die auf eine Lohnarbeit zur Reproduktion ihres Lebens angewiesen sind und Menschen, die von der Lohnarbeit anderer Leben können, ohne selbst lohnarbeiten zu müssen. Lohnabhängige unterliegen dem »stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse« (MEW 23, S. 765), der sie zur Aufnahme einer Lohnarbeit zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes drängt. Die Lohnarbeiten sind von unterschiedlicher Qualität und werden in unterschiedlicher Höhe entlohnt[28]. Lohnabhängigen stehen vermögende Menschen als Kapitaleigentümer:innen gegenüber[29] (bei Marx auch: Kapitalisten oder die Bourgeoisie), deren Eigentum unterschiedliche Formen annehmen kann.

Mit dem Eigentum ist das Recht auf Ausbeutung der angestellten Lohnabhängigen verbunden. Über die Verteilung des von den Lohnarbeitenden produzierten Wertes zwischen den Lohnarbeitenden und Unternehmenseigentümer:innen, also den Grad der Ausbeutung, entscheiden die Kräfteverhältnisse zwischen den beiden Gruppen (Kap. 4.2.3). Diese äußern sich u.a. in Arbeitskämpfen um Lohnhöhe und Arbeitsbedingungen (Gallas 2024a, 2024b; van der Velden et al. 2010). Da Besitz und Eigentum an Unternehmen auseinanderfallen (Kap. 4.2.3), können auch Lohnarbeitende in Leitungspositionen lohn*abhängig* sein, ebenso wie Kleinunternehmer:innen, die nicht ausreichend Mehrwert fremder Arbeit aneignen. Umgekehrt können Menschen freiwillig einer Lohnarbeit nachgehen, ohne lohn*abhängig* zu sein.

In der Marx'schen Kapitalismusanalyse steht der erwachsene, männliche, ableisierte Lohnarbeiter der westlichen kapitalistischen Zentren im Mittelpunkt. Der *weiße* Mann mit deutscher Staatsbürgerschaft stellt bis heute die zentrale Figur des ›Normalarbeitsverhältnisses‹ dar, seine Position konturiert sich vor dem Hintergrund der weiteren Herrschaftsverhältnisse.

Patriarchat

Der Begriff des Patriarchats bezeichnet das geschlechtsbezogene Herrschaftsverhältnis (Klinger 2004, S. 103), in welchem Männer die dominante Position und Menschen anderer Geschlechter die untergeordnete Position einnehmen (Cyba 2010, S. 17). Geschlechter und ihre Differenzen werden im Patriarchat durch gesellschaftliche Tätigkeiten aktiv hergestellt und sind veränderlich (Haller 2024, S. 106; Meißner 2008, S. 2).

»Geschlechterverhältnisse als Produktionsverhältnisse« (Haug 2003a) basieren auf der historischen Trennung gesellschaftlicher Tätigkeiten in solche der häuslichen, unentlohnten ›Produktion des Lebens‹ und der entlohnten Produktion von Waren durch Lohnarbeiten (Haug 2003a, S. 132). Die Reproduktion der Arbeitskraft hat sowohl eine körperlich-physische als auch eine emotionale und psychische Dimension. Sie wird

28 Stefan Hradil bietet einen Überblick über unterschiedliche soziologische Schicht-, Milieu-, Lagen- und Klassenmodelle, welche die Sozialstruktur in Abhängigkeit von Einkommen, Vermögen, Bildungsweg, Tätigkeitsarten, Berufsprestige, Lebensweise u.a. modellieren (Hradil 2001).

29 In Deutschland konnten 2021 rund 809 000 Menschen von ihrem Vermögen leben (Statistisches Bundesamt 2022), lebten also von der Mehrarbeit anderer Menschen. Marx unterscheidet hier den »industriellen Kapitalisten« (MEW 25, S. 18) vom »Warenhändler« (MEW 25, S. 280), »Geldkapitalisten« (MEW 25, S. 356) und dem »Grundeigentümer« (MEW 25, S. 779).

durch vergeschlechtlichte reproduktive und emotionale Arbeiten vor allem von Frauen innerhalb der Familie geleistet (Gotby 2023, S. 1–3, 2024).

Die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung geht einher mit heteronormativen Familienverhältnissen, der kostenlosen Verfügung des Mannes über die Reproduktionsarbeiten der Frau und der Naturalisierung und Abwertung als ›weiblich‹ konstruierter Tätigkeiten (Federici 2012). Da Reproduktionsarbeiten meist unentlohnt bleiben, die durch sie reproduzierten Arbeitskräfte aber durch das Kapital ausgebeutet werden, kann auch für Reproduktionsarbeiten von einer indirekten Form der *Ausbeutung unbezahlter Arbeit* gesprochen werden (Bauböck 1988). In den Mehrwert sind also Sorgearbeiten notwendig eingelagert, welche die Kapitalakkumulation erst ermöglichen (Sauer 2013, S. 126), Sorgearbeiten sind wertbildende Arbeiten (Dalla Costa 2022, S. 51).[30] Unbezahlte oder schlecht bezahlte Care-Arbeit sichert die kostengünstige Reproduktion Arbeitskräfte und ermöglicht höhere Profite (Arruzza et al. 2019, S. 68f.).

Aufgrund ihrer primären Zuweisung zur Sorgearbeiten wurden Frauen gesellschaftlich als »subordinate and margional category of worker« (Walby 1990, S. 33), als weibliche »Zusatzverdienerinnen« (Haug 2003a, S. 127) auf dem Lohnarbeitsmarkt entworfen, die eine stärkere Ausbeutung ihrer Arbeitskraft durch Zahlung niedrigerer Löhne ermöglicht (Walby 1990, S. 33,37; Brown 2021, S. 250; MEW 23, S. 523; Winker 2007, S. 21f.; Schröder 1978, S. 116f.). Im segregierten Lohnarbeitsmarkt gehen Frauen zu einem überproportionalen Maße feminisierten Lohnarbeiten nach (Hartsock 2004, S. 132), die zu einem bedeutenden Teil im Niedriglohnsektor (George 2015; Winker 2007, S. 34f.) oder im informellen Sektor verortet sind und sie in heteronormativen Partnerschaften in finanzieller Abhängigkeit hält (Pimminger 2024).

Als gesamtgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis manifestiert sich das Patriarchat zunächst als männliche Herrschaft über Frauen innerhalb der Familie und schlägt sich darüber hinaus in der Dominanz von Männern in allen wichtigen gesellschaftlichen Institutionen (Lerner 1995, S. 296; Cyba 2010, S. 17) und Ausschlüssen von Frauen »von Räumen, Praxisfeldern, Ressourcen, Ritualen« nieder (Becker-Schmidt und Knapp 1995, S. 18). Das Patriarchat bezeichnet »a system of social structures and social practices in which men dominate, oppress and exploit women« (Walby 1990, S. 20), das in alle gesellschaftlichen Bereiche hineinwirkt (Haug 2003a, S. 121).

Rassismus

Rassismus bezeichnet das gesellschaftliche Herrschaftsverhältnis zwischen w*eißen* und rassifizierten Menschen[31]. Die Rassifizierung von Menschen, also die Konstruktion von

30 Es ist wissenschaftlich umstritten, ob der Kapitalismus notwendig patriarchal geprägt sein muss oder hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse eine historisch kontingente Form aufweist (Ludwig 2022; Maier und Schmidt 2023). Beispielsweise nimmt Gabriele Winker an, dass sich die spezifische Funktion des Patriarchats, günstige Sorgearbeiten zu leisten, auch auf andere Personengruppen übertragen lässt und nicht notwendig an die Kategorie Geschlecht gebunden ist (Winker 2007, S. 22). Diese Position scheint mir theoretisch plausibel und ferner von realen historischen Entwicklungen der Zunahme von durch Männer verrichteten Sorgearbeiten sowie einer zunehmenden Frauenerwerbsarbeit gedeckt zu sein.

31 Es werden vielfältige Formen des Rassismus unterschieden (u.a. Bonnett 2024; Müller-Uri 2014; Rommelspacher 2011), auf die hier aber nicht differenziert eingegangen werden kann. Ich diffe-

und die Zuordnung von Menschen zu ›Rassen‹ oder ›Ethnien‹, ist verbunden mit der Etablierung der globalen Arbeitsteilung[32] (Wallerstein 2019, S. 99). Bei ›Rasse‹ handelt es sich um eine soziale Kategorie (Miles 2014, S. 96), die der dialektischen Konstruktion eines zu unterwerfenden Anderen und eines privilegierten Selbst dient und auf einen europäisch-kolonialen Diskurs der Über- und Unterordnung im Zuge kolonialer Versklavung zurückgeht (Miles 2014, S. 97, 101; Wallerstein 2019, S. 97; Williams 1945, S. 7).

Als »herrschaftsförmiges Re-/Produktionsverhältnis« (Georgi 2022, S. 83) wird Rassismus mobilisiert, »um den Beschäftigten ein übermäßiges Arbeitspensum zu entlocken« (Chibber 2018, S. 184) und die Produktivität von Lohnabhängigen zu erhöhen (Chibber 2018, S. 186). Es ist entscheidend »mit dem Unterschied zwischen Ausbeutung und Überausbeutung verbunden« (Balibar 2019c, S. 269). Von Überausbeutung kann dann gesprochen werden, wenn durch eine niedrigere Entlohnung, eine nicht entgoltene Verlängerung der Arbeitszeit (Puder et al. 2024, S. 16) oder Verdichtung von Arbeiten (Chibber 2018, S. 184–186) der Ausbeutungsgrad von Menschen im Vergleich zu ›Normalarbeitsverhältnissen‹ männlich *weißer* Lohnarbeiter gesteigert wird. Die Überausbeutung von Arbeitskraft ist verbunden mit einem Mangel an kollektiver Durchsetzungsfähigkeit besserer Arbeitsverhältnisse durch gewerkschaftliche oder politische Organisierung (Puder et al. 2024, S. 16f.) und ermöglicht die Realisierung von Extraprofiten[33] durch Unternehmen (Georgi 2022, S. 88f.). Zwischen den Staatsbürger:innen eines Landes schlägt sich die rassistische Überausbeutung in einer »Lohn- und Beschäftigungshierarchie« zwischen *weißen* und Schwarzen Menschen und People of Color[34] nieder (Wallerstein 2019, S. 103), in deren Rahmen rassifizierte Menschen überproportional in den gesundheitsgefährdenden Tätigkeiten und unteren Tarifgruppen des segregierten Arbeitsmarktes vertreten sind (Ha 2018).

Rassismus als Herrschaftsverhältnis gründet in einem komplexen Zusammenhang gesellschaftlicher Praktiken, Gesetze, (staatlich) institutionalisiertem Handeln, gesellschaftlicher Darstellungen und individuellen Verhaltensweisen (Mecheril und Melter 2010, S. 154, 177), in dem rassifizierte Gruppen ausgebeutet, abgewertet, ausgegrenzt und kontrolliert werden (Georgi 2022, S. 90). Aufgrund der zentralen Stellung des Rassismus in der Entstehung und Reproduktion des Kapitalismus wird das kapitalistische Gesellschaftssystem auch als *Racial Capitalism* bzw. *Racialized Capitalism* bezeichnet

---

renziere im Folgenden Antisemitismus und Antiziganismus als separate Herrschaftsverhältnisse, da sie eine abweichende Position in der kapitalistischen Reproduktion einnehmen.

32 Bereits die Herkunft des Begriffs der ›Rasse‹ weist auf die Ausbeutungsdimension von Rassismus hin: Die Bezeichnung »Rasse« hatte ursprünglich »eine klassenmäßige oder vielmehr (‚weil es darum geht, die Ungleichheit der sozialen Klassen als eine naturgegebene Ungleichheit darzustellen) eine kastenmäßige [Bedeutung]« (Balibar 2019a, S. 250f.). Zur Kennzeichnung des engen Zusammenhangs zwischen den Kategorien Klasse und Rassismus prägte Balibar den Begriff des »Klassen-Rassismus« (Balibar 2019a).

33 Also solchen Profiten, die über der durchschnittlichen Profitrate liegen (Satligan und Marxhausen 1997).

34 Die Bezeichnungen Schwarz und People of Color dienen als Kennzeichnung der Betroffenheit von Rassismus und als Gegenbegriff zu nicht von Rassismus betroffenen *Weißen*. Es sind soziale Kategorien, die sich nicht auf äußere Merkmale beziehen, sondern als solidaritätsstiftende Selbstbezeichnungen von von Rassismus betroffenen Menschen dienen (Dean 2011; Ha 2007, S. 35, 37; Sow 2011, S. 608).

(Alexander 2023; Bhattacharyya 2018; Jenkins und Leroy 2021; Mayorga 2023; Virdee 2019).

Neokolonialismus

Neokolonialismus bezeichnet ein globales Herrschaftsverhältnis zwischen den Angehörigen der globalen kapitalistischen Zentren und Angehörigen der kapitalistischen Peripherie. Wesentliches Kriterium der negativen Betroffenheit von neokolonialer Herrschaft ist die Staatsbürgerschaft eines Staates des globalen Nordens, die über die globale Bewegungsfreiheit und den Zugang zu wohlfahrtsstaatlichen Privilegien dieser Staaten entscheidet. Neokolonialismus basiert auf einer neokolonialen globalen Arbeitsteilung (Buckel 2015a, S. 39–41). Diese geht auf die gewaltsame koloniale Unterwerfung der Bevölkerung des globalen Südens und der dortigen Etablierung von unfreien Arbeitsverhältnissen u.a. in Form von Versklavung und Leibeigenschaft zurück (Linebaugh und Rediker 2022; Quijano 2019; Williams 1945). Sowohl durch die Konkurrenz mit kostengünstigen verarbeiteten Waren der europäischen kapitalistischen Zentren als auch durch die Anwendung direkter Gewalt wurden die Kolonien historisch auf die Rolle von »Pflanzstätten für das Rohmaterial« (MEW 23, S. 474) festgelegt und gleichzeitig als Absatzmärkte für die verarbeiteten Waren europäischer Unternehmen erschlossen. Seit dem von dekolonialen Bewegungen erzwungenen Ende von Kolonialismus und Versklavung reorganisierte sich der Kolonialismus als Neokolonialismus (Demirović 2022, S. 39). Seither differenzierte sich die globale Arbeitsteilung aus (Wallerstein 2019, S. 98f.). Heute existiert eine global fragmentierte und heterogene Arbeiter:innenschaft mit sehr ungleichen Arbeits- und Lebensbedingungen (Ferguson und McNally 2015; van der Linden 2018, 2019; Weiß 2017).

Als Produktionsverhältnis beinhaltet Neokolonialismus wesentlich zwei Aspekte: *Zum einen* ist mit der neokolonialen Arbeitsteilung die Externalisierung von Tätigkeiten in Länder des globalen Südens benannt, die durch das Unterlaufen des Lohnniveaus und der arbeitsrechtlichen Vorgaben in den globalen kapitalistischen Zentren für Unternehmen Einsparungen und höhere Profite ermöglicht (van der Linden 2019, S. 125; Birner und Dietl 2021, S. 87). Sie führt zur Herausbildung neuer transnationaler Wertschöpfungsketten (Bernhold 2022; Schmalz 2018; Wissel 2018, S. 226f.). So wie bereits die historische Praxis der Versklavung eine spezifisch kapitalistische und keine präkapitalistische Form war (Roldán Mendívil und Sarbo 2021, S. 299), leben unfreie Arbeitsverhältnisse in aktualisierten Formen u.a. in Form sogenannter ›moderner Sklavenarbeit‹ weiter (Carstensen 2019; ILO 2017; ILO et al. 2022; Planche und Wuchold 2021; Hartsock 2004, S. 130) und sind in den Prozess der Kapitalverwertung eingebettet (Ince 2014, S. 116f.). Aufgrund ihrer Funktionalität für die Kapitalakkumulation sind unfreie Arbeitsverhältnisse in der Geschichte des Kapitalismus nie umfassend aufgehoben worden (Gerstenberger 2018, S. 497)

Zum anderen kommt es auch im globalen Norden zu einer »Internalisierung und Modernisierung kolonialer Arbeitsverhältnisse« (Ha 2018, S. 64). Die diskriminierende deutsche Arbeitsmigrationspolitik stellt eine »*Inversion kolonialer Expansionsformen*« dar, die »ermöglicht, die Produktivkraft des Anderen anzueignen, ohne notwendigerweise die vielfältigen Risiken und langfristigen Verpflichtungen der territorialen Vereinnahmung außereuropäischer Gebiete einzugehen« (Ha 2018, S. 64). Mit den Bezeichnungen

der »Peripherisierung der Zentren« (Birner und Dietl 2021) und der »inneren […] Kolonialisierung« (Ha 2018, S. 64) wird das Entstehen von Niedriglohnsektoren in den Ländern des globalen Nordens beschrieben, das mit einem zunehmenden Anteil informeller und prekärer Arbeitsverhältnisse verbunden ist (Birner und Dietl 2021, S. 86f.) und von globalen Migrationsbewegungen in die kapitalistischen Zentren begleitet wird (Wissel 2018, S. 227f.). Im neokolonial segmentierten Arbeitsmarkt dienen migrantische Arbeitskräfte als flexible Reserve für unattraktive und hoch belastende Arbeiten, auf die den konjunkturellen Erfordernissen entsprechend vergleichsweise problemlos zurückgegriffen werden kann (Roldán Mendívil und Sarbo 2021, S. 300; Ha 2018, S. 65, 71; Dörre 2020, S. 125; Schaupp 2024, S. 216). Die neokoloniale Arbeitsteilung resultiert in entsprechenden Ungleichheitsverhältnissen.[35]

Ableismus

Ableismus bezeichnet das Herrschaftsverhältnis zwischen Menschen mit Merkmalen, die der kapitalistisch verwertbaren Körpernorm entsprechen und Menschen, die dieser nicht entsprechen und deshalb an gesellschaftlicher Teilhabe *behindert werden* (vgl. Schöne 2022, S. 8f.; Bude 1998, S. 376; Winker und Degele 2009). Behinderung ist ein »sozialer Tatbestand« (Hradil 2001, S. 320), ein gesellschaftlich produziertes Faktum des Ausschlusses, nicht eine Eigenschaft der Behinderten selbst (Gamm 1970, S. 126; Wygotski 1975, S. 71). Da Menschen behindert *werden* und es nicht *sind* (Meyer und Lindmeier 2020, S. 63; Lanwer 2016, S. 12), zeigt Behinderung ein Partizipationsproblem an (Meyer und Lindmeier 2020, S. 61).

Behinderung ist eine soziale Konstruktion, die als individuelle Zuschreibung gebraucht wird (Waldschmidt 2020, S. 24, 36). Wesentlich für die gesellschaftliche Markierung einer Person als behindert sind die »Normen und Leistungsanforderungen der […] umgebenden Gesellschaft« (Hradil 2001, S. 320), denen behinderte Menschen nicht entsprechen. Ziel der Zuschreibungen sind menschliche Körper, an denen eine »verkörperte Differenz« wahrgenommen werden kann (Waldschmidt 2020, S. 38). Die körperliche Konstitution einer behinderten Person muss nicht *an sich* mit Einschränkungen für diese verbunden sein – die Behinderung wird gesellschaftlich durch Normen und Leistungsanforderungen *hergestellt* und ist aufhebbar (Lanwer 2016, S. 13; Wygotski 1975, S. 72).

Behinderung beruht als ein spezifisch kapitalistisches Herrschaftsverhältnis auf der tendenziellen *Exklusion* behinderter Menschen aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (Oliver und Barnes 2012; Slorach 2015). Der kapitalistische Verwertungsprozess abstrahiert von den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Arbeitenden, er ist nach Gesichtspunkten der Produktivität und Profitabilität gestaltet. Unternehmen sind auf die gelingende Ausbeutung von Arbeitskräften angewiesen. Die Beschäftigung von »Arbeitskraft minderer Güte« (Jantzen 1976, S. 434), die keine durchschnittlich gesellschaftlich zu erwartende Leistung erbringt, steht der unternehmerischen Gewinnmaximierung entgegen. Entsprechend werden Menschen, von denen eine unterdurchschnittli-

35 In Deutschland sind Menschen mit einer familiären Migrationsgeschichte doppelt so häufig und Menschen ohne deutschen Pass und eigener Migrationserfahrung fast dreimal so häufig armutsgefährdet als Menschen ohne familiäre Migrationsgeschichte (Statistisches Bundesamt 2024).

che Leistungsfähigkeit erwartet wird, am gleichberechtigten Zugang zu Lohnarbeiten behindert (Schuster 2016, S. 103–105).

Häufig sind behinderte Menschen deshalb auf Lohnarbeiten in Behindertenwerkstätten verwiesen, die eine »arbeitsmarktferne Sonderarbeitswelt« bilden (Sackarendt und Scheibner 2021, S. 113). Da die Werkstätten staatlich subventioniert werden, können sie für externe Unternehmen flexibel und kostengünstiger als reguläre Wettbewerber Aufträge erbringen. Gleichzeitig werden reguläre Unternehmen durch das Werkstätten-System von einer inklusiven Gestaltung der eigenen Unternehmensstruktur entlastet (Sackarendt und Scheibner 2021, S. 17f.). Behinderte Menschen, die in Behindertenwerkstätten arbeiten, sind vom Mindestlohn ausgeschlossen, erhalten ein Gehalt, das in der Regel deutlich unter dem Existenzminimum liegt (Schumacher 2022). Auch hier zeigt sich eine Form von Überausbeutung, die wohlfahrtsstaatlich abgesichert wird.

Adultismus

Adultismus benennt das generationale Herrschaftsverhältnis zwischen Erwachsenen und jungen Menschen, das auf einer generationalen Arbeitsteilung beruht (Suhr 2024a, S. 170, 172). Junge Menschen verrichten u.a. in der Schule »Lernarbeit« (Hengst und Zeiher 2000b, S. 10), die ihre besondere Stellung im adultistischen Herrschaftsverhältnis bedingt[36]. Ihr Ziel ist die Qualifikation für die Lohnarbeit als funktions-, arbeits- und ausbeutungsfähige Erwachsene (Zeiher 2007, S. 61; Liebel und Meade 2023, S. 77, 161). Diese generationale Arbeitsteilung wurde erst im industriellen Kapitalismus notwendig, der mit steigenden Anforderungen an die Lohnarbeitskräfte in einer zunehmend technisierten Produktion des globalen Nordens verbunden war (Hengst und Zeiher 2000b, S. 28f.; Bernhard 2018b, S. 127). Dem kapitalistischen Generationenverhältnis liegen Konstruktionen der Lebensphase ›Kindheit‹ und ›des Kindes‹ zugrunde (Kelle 2009, S. 265), die sowohl Annahmen über Bedingungen des Wohlergehens junger Menschen als auch Anforderungen an ein ihrer gesellschaftlichen Position angemessenes Verhalten beinhalten (Zeiher 2007, S. 60).

Die Lernarbeit junger Menschen ist eine »*gesellschaftlich notwendige Arbeit*« (Qvortrup 2000, S. 24, Hervorh. i. O. vgl. Kanitz 1970, S. 31). Sie selbst haben durch die von ihnen geleistete Lernarbeit einen aktiven und wesentlichen Anteil an der Herausbildung ihres eigenen Arbeitsvermögens – sie produzieren ihre Arbeitskraft selbst (Qvortrup 2000, S. 34f.). Die Qualifikationen erwachsener Lohnabhängiger sind »geronnene Kinderarbeit« (Wintersberger 2000, S. 170). Lernarbeit kann also als nicht entlohnte, wertbildende und ausgebeutete Arbeit verstanden werden, die eine Bedingung moderner Kapitalakkumulation darstellt (Nyssen 1971, S. 22). Da die Lernarbeit junger Menschen aber nicht gesellschaftlich als wertbildende anerkannt wird, bleiben diese auch vom Anspruch auf gesellschaftliche Ressourcen ausgeschlossen. Ihre Forderungen nach Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum müssen sie an ihre Eltern richten. Inwiefern die Eltern den Forderungen ihrer Kinder nachkommen, hängt von ihrer eigenen Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und den familiären Machtverhältnissen ab (Qvortrup 2000,

36 Jens Qvortrup spricht abweichend von »Schularbeit« (Qvortrup 2000). Zur Bezeichnung der über die Schule hinausreichenden qualifizierenden Tätigkeiten junger Menschen ist der Begriff der Lernarbeit jedoch treffender.

S. 34; Kanitz 1970, S. 31). Kindheit und Jugend werden so zu gesellschaftlich konstruierten Statuspassagen eingeschränkter Teilhaberechte und -pflichten, die von einer Abhängigkeit der Elterngeneration geprägt ist (von Schwanenflügel 2015, S. 24).

Antisemitismus

Antisemitismus bezeichnet das Herrschaftsverhältnis zwischen nicht-jüdischen Menschen und Jüdinnen:Juden. Abweichend zu den oben beschriebenen Herrschaftsverhältnissen basiert Antisemitismus nicht auf einer besonderen Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, sondern geht auf die Biologisierung des Doppelcharakters der kapitalistischen Arbeit und des Wertes zurück. Moishe Postone beschreibt Antisemitismus deshalb als »besonders gefährliche Form des Fetischs« (Postone 1991, S. 9).

Der moderne Antisemitismus schreibt Jüdinnen:Juden eine destruktive Macht zu, die durch Abstraktheit, Universalität, Unfassbarkeit und Mobilität charakterisiert ist, die in allen gesellschaftlichen Dimensionen (politisch, sozial, kulturell) wirkt und die im Bild der nicht fassbaren globalen Verschwörung kulminiert (Postone 1991, S. 6f.). Diese Zuschreibungen spiegeln die Abstraktheit der kapitalistischen Wertform, die sich in Wertschwankungen, Transformationen, Krisenprozesse und der mit ihnen einhergehenden Zwänge für die Individuen äußert. Der Antisemitismus imaginiert den Tauschwert, die nicht fassbare Seite des Wertes, als jüdisch und stellt ihr den als arisch biologisierten Gebrauchswert konkret fassbarer Waren gegenüber. Die tatsächliche Einheit von Gebrauchs- und Tauschwert in der Warenform wird zerrissen, das Kapital ausschließlich mit seiner abstrakten Dimension von Geld und Finanzkapital identifiziert und die unfassbare Herrschaft des Kapitals in Jüdinnen:Juden personifiziert (Postone 1991, S. 7, 9). »›[D]as Jüdische‹ [figuriert] als das universelle Andere und Fremde […], das alle negativen Eigenschaften von Geld und Konkurrenz auf sich vereinigt« (Kurz 2013, S. 72). Der moderne Antisemitismus intendiert auf dieser projektiven Grundlage eine Überwindung des Kapitalismus und seiner Destruktivkräfte durch die Vernichtung jüdischen Lebens. Postone kommt deshalb zum Schluss: »Auschwitz war eine Fabrik zur ›Vernichtung des Werts‹, das heißt zur Vernichtung der Personifizierung des Abstrakten« (Postone 1991, S. 9).[37] Der moderne Antisemitismus kann auf Stereotype des vormodernen Antijudaismus und die historische Praxis der Ausgrenzung von Jüdinnen:Juden aus handwerklichen Berufen aufbauen. Insbesondere letzteres qualifizierte Jüdinnen:Juden historisch als Projektionsfläche der abstrakten Herrschaft des Kapitals (Horkheimer und Adorno 2013, S. 183f.).

Antiziganismus

Antiziganismus (auch: Gadjé-Rassismus oder Rassismus gegen Sinti:zze und Rom:nja[38]) beschreibt das Herrschaftsverhältnis zwischen den Gadje (romani Bezeichnung für

37 Zur Kritik dieses materialistischen Antisemitismusverständnisses im Anschluss an Postone siehe die Arbeiten Alexander Gallas‹ (Gallas 2004) und Karl Reitters (Reitter 2020). Für eine Gegenkritik siehe den Beitrag Norbert Trenkles (Trenkle 2005).

38 Die Diskussion um unterschiedliche Bezeichnungen des Herrschaftsverhältnisse kann bei Tittel nachvollzogen werden (Tittel 2025, S. 27–33).

nicht-romane Menschen) und Sinti:zze und Rom:nja (Tittel 2025, S. 193). Für die gesellschaftliche Arbeitsteilung erfüllt Antiziganismus eine disziplinierende Funktion (Tittel 2025, S. 193). Er zielt auf die Abwehr einer Lebensweise, die sich der Lohnarbeit und kapitalistischer Verwertung entzieht und rassifiziert jene ›Freiheit‹. Dazu bedient er sich des Stereotyps des vagabundierenden, politisch unkontrollierbaren und ökonomisch unproduktiven Menschen, der als ›asozial‹ markiert und als Zielscheibe zum Ausleben angestauter Aggressionen freigegeben wird (Hund 1996, S. 22, 24; Maciejewski 1996, S. 19; Scherr 2017, S. 307; Scholz 2007, S. 203). Antiziganismus dient der »Versicherheitlichung der sozialen Frage« (Tittel 2025, S. 91) und ist eng mit Mechanismen staatlichen Zwangshandeln verbunden. Für die kapitalistischen Nationalstaaten erfüllt er die Funktion der Festigung des Innen durch Konstruktion eines vermeintlichen Außens (Hund 1996, S. 25f.).

Die soziale Konstruktion »Z***« schließt sowohl rassifizierte als auch soziale Aspekte ein und behält eine gewisse Offenheit (Hund 1996, S. 32): »Als eine Gegenkategorie zum ›ehrlichen, fleißigen und genügsamen Arbeiter‹ implizierte sie, dass abweichendes Verhalten gravierende Konsequenzen hat: Jede und jeder, die oder der sich nicht normgerecht verhielt, könnte sich in dieser Kategorie wiederfinden« (Tittel 2025, S. 102). Insofern können auch sozial Deklassierte, etwa Obdachlose, als Betroffene von Antiziganismus gelten (vgl. End et al. 2013, S. 19).

Die Projektionen des Antiziganismus stellen das Negativ der bürgerlich-kapitalistischen Subjektivität dar, in dem sich die Angst vor dem eigenen sozialen Absturz ausdrückt. Gleichzeitig zeugt das antiziganistische Stereotyp von nicht ausgelebten Sehnsüchten, denen das bürgerliche Subjekt zwecks eigener Existenzsicherung entsagen muss (Scholz 2007). Der antiziganistische Impuls kann deshalb als »Selbstverfolgung im Anderen« (Maciejewski 1996, S. 17) verstanden werden. Da die Herrschaft von Arbeit und Gesetz rein *logisch* eines konstituierenden negativen Gegenparts der Nicht-Herrschaft bedarf – der im antiziganistischen Stereotyp auf Sinti:zze und Rom:nja projiziert wird – kann auch von einem »[s]trukturelle[n] Antiziganismus« (Scholz 2007, S. 215) gesprochen werden.

Menschen, die von Antiziganismus betroffen sind, erleben u.a. Benachteiligungen bei der Aufnahme von Lohnarbeiten und sind in ihren Lohnarbeitsverhältnissen häufig der Überausbeutung und Ungleichbehandlung am Arbeitsplatz ausgesetzt (Randjelović et al. 2020, S. 71–92; Tittel 2025, S. 16). Sie sind darüber hinaus in großen Teilen von rechtlicher und sozialer Teilhabe ausgeschlossen (Neuburger 2022; Randjelović et al. 2020).

4.5.2 Dirty Capitalism als System der Diversität der Herrschaft und Ausbeutung

Die skizzierten Herrschaftsverhältnisse wirken in der Reproduktion des kapitalistischen Ganzen zusammen. Sie sichern die Kapitalakkumulation, indem sie den Zugang zu Lohnarbeiten regulieren, differenzieren und hierarchisieren, reproduktive Tätigkeiten kostenlos organisieren, den Wert der Ware Arbeitskraft durch Überausbeutung herabdrücken (vgl. Winker und Degele 2009, S. 52). Die Herrschaftsverhältnisse konstituieren und reproduzieren *zusammen* das kapitalistische Gesellschaftssystem, das sie als eine »matrix of domination« (Hill Collins 2000, S. 246) hervorbringen. Herr-

schaftsverhältnisse können analytisch voneinander geschieden werden, sind aber real im Gesellschafts*system* als »complexly unified capitalist social formation« (McNally 2017, S. 110) miteinander verflochten, stützen einander und bringen gemeinsam das kapitalistische Ganze hervor (Haug 2013, S. 130). Die Funktion eines Herrschaftsverhältnisses ergibt sich erst aus seinem Zusammenspiel mit den anderen Herrschaftsverhältnissen. Dieser systemische Zusammenhang bedeutet auch, dass Veränderungen in ›einzelnen‹ Herrschaftsverhältnissen Effekte in allen anderen Herrschaftsverhältnissen zur Folge haben, und Herrschaftsverhältnisse sich gegenseitig verstärken oder abschwächen können (McNally 2017, S. 110f.; Ross 2008, S. 31; Winker und Degele 2009, S. 53).[39] Da »in Sachen Herrschaft nicht einfach alles mit allem gleichermaßen zusammen[hängt]« (Buckel und Sonderegger 2024, S. 19), ist jeweils zeitdiagnostisch die Stellung eines Herrschaftsverhältnisses im Gesamtsystem und seine Verbindung mit weiteren Herrschaftsverhältnissen zu bestimmen. Kritische Gesellschaftstheoretiker:innen arbeiten dementsprechend die Untrennbarkeit meist zweier oder dreier Herrschaftsverhältnisse zueinander heraus (etwa Bannerji 2005; Davis 2019; Vogel 2019; Vogt 2023).

Die Frage nach der Hierarchisierung von Herrschaftsverhältnissen erweist sich aus einer materialistisch-dialektischen Perspektive als unproduktiv: Alle Herrschaftsverhältnisse »[stellen] zentrale Strukturmerkmale der Produktion und Reproduktion westlich-kapitalistischer Gesellschaften dar«, in denen sich die Menschen reproduzieren (Soiland 2012, S. 5). Wesentlich für die Reproduktion des gesellschaftlichen Ganzen unter dem Primat der Kapitalakkumulation als bestimmendem Moment ist die möglichst profitable Organisation der gesellschaftlichen Reproduktion (vgl. Hirsch 2005, S. 32; Degele und Winker 2007, S. 4). Innerhalb der gesellschaftlichen Totalität können die Herrschaftsverhältnisse als Strukturierungen der gesellschaftlichen Reproduktion in räumlich und zeitlich sehr verschiedenen Konstellationen zusammenwirken (vgl. Bhattacharya 2017, S. 14; Georgi 2022, S. 89).

4.6 Dimensionen der Herrschaft

Herrschaftsverhältnisse materialisieren sich in gesellschaftlichen Institutionen und Staatsapparaten (Poulantzas 2002, S. 65). Sie resultieren in der systematischen Benachteiligung der Handlungs- und Lebensbedingungen (Fischer und Grandner 2019, S. 10) und vielfältigen Formen materieller und psychischer Einschränkungen von Beherrschten (Therborn 2006, S. 4). Die Gestalt der Herrschaftsverhältnisse verändert sich durch Entwicklungen der Produktivkräfte und den gesellschaftlichen Formen der Produktion (MEW 6, S. 408) sowie durch Kämpfe gesellschaftlicher Akteur:innen (Poulantzas 2002, S. 74, 183).

---

39 Das ist etwa der Fall, wenn durch die starke Zunahme von Lohnarbeiten durch Erwachsene nichtmännlichen Geschlechts junge Menschen verstärkt reproduktive Aufgaben im Familienhaushalt übernehmen (Zeiher 2000) oder überausgebeutete Migrant:innen zur Verrichtung reproduktiver Arbeiten beschäftigt werden (Winker und Degele 2009, S. 38) – hier wirkt sich also ein Formwandel patriarchaler Herrschaft auf die Form adultistischer und neokolonialer Herrschaft aus.

Im Rahmen eines auf die gesellschaftliche Totalität zielenden polit-ökonomischen Verständnisses müssen Formen der Arbeitsteilung in ein gesellschaftliches Gefüge von Institutionen, Normen, Praxen, Erwartungen und Gefühlen eingebettet verstanden werden. Sie stellen erst das gesamtgesellschaftliche Wirkungsgefüge her, das ich oben im Anschluss an Schuck und Wartenberg als das *social alignment* von Machtverhältnissen bezeichnet habe. Dieses komplexe gesellschaftliche Zusammenspiel ist nicht abschließend in allen Dimensionen bestimmbar (vgl. Adorno 1990a, S. 10f.). Dennoch unternehme ich im Folgenden den Versuch, zentrale Dimensionen der Herrschaft herauszuarbeiten. Die hier vorgeschlagenen Herrschaftsdimensionen stellen einen bestimmten Ausschnitt der vielfältigen gesellschaftlichen Vermittlungen von Herrschaft im Kapitalismus als einem dialektischen Ganzen dar. Über die Kategorien der kapitalistischen Produktionsweise hinaus können so weitere gesellschaftliche Kategorien identifiziert werden, »in denen die handelnden Menschen ihre gesellschaftliche und natürliche Welt gestalten« und die gleichzeitig die Aspekte der gegenständlichen Welt und Gedankenformen sind, in denen sie »ihre Handlungen denken, ausarbeiten, vollziehen« (Demirović 2008b, S. 31).

Ich unterscheide dabei sieben Hauptkategorien, die ich jeweils weiter in relevante Unterkategorien ausdifferenziere: Umwelt (Kap. 4.6.1), Politik und Staat (Kap. 4.6.2), Recht (Kap. 4.6.3), Gewalt (Kap. 4.6.4), Wissen und Ideologie (Kap. 4.6.5), Körper und Affekte (Kap. 4.6.6) und Bildung (Kap. 4.6.7). Dabei werfe ich jeweils einzelne Schlaglichter auf unterschiedliche Herrschaftsverhältnisse, die in den dargestellten Dimensionen wirken. Grundsätzlich gehe ich jedoch davon aus, dass die Dimensionen für alle Herrschaftsverhältnisse jeweils eine Relevanz besitzen.

Die hier unterschiedenen Kategorien der Herrschaft im *Dirty Capitalism* können nicht scharf voneinander getrennt werden. Vom Standpunkt materialistischer Dialektik kann das auch kein sinnvolles Ziel darstellen, geht es doch gerade darum, Gesellschaft in ihrer Totalität zu verstehen. Die Kategorien sind Teile eines Systems, innerhalb dessen sie überhaupt erst ihre eigentümliche kapitalistische Funktion erlangen und in dem sie real systemisch zusammenwirken. Vom individuellen Standpunkt einer beherrschten Person aus lassen sich die Dimensionen im Sinne des oben entwickelten *social alignment* mithin nicht sinnvoll auseinanderhalten. Dennoch lohnt die kategoriale Ausdifferenzierung von Herrschaft, um einzelne Herrschaftsmechanismen/-dimensionen in ihrer Spezifik bearbeitbar zu machen. In der folgenden Darstellung kommt es deshalb zu gewissen Redundanzen der Darstellung, die jedoch nötig sind, um die jeweils fokussierten Kategorien in der gesellschaftlichen Totalität zu verorten.

Die vorgeschlagene Auswahl entspricht im Wesentlichen den Dimensionen von Herrschaft, die in sozialwissenschaftlichen Ansätzen zur Theoretisierung von Herrschaft im Allgemeinen (Bannerji 2005, S. 149) oder von einzelnen Herrschaftsverhältnissen im Speziellen angeführt sowie in der Ungleichheitsforschung als Dimensionen sozialer Ungleichheit beschrieben werden. Sie finden sich in ähnlicher Form in feministischen (Haug 2011, S. 241; Walby 1990, S. 24), antirassistischen (Georgi 2022, S. 86) und intersektionalen (Marten und Walgenbach 2017, S. 158; Roig 2024) Arbeiten. Dabei werden jedoch z.T. andere Systematiken bemüht (etwa bei Therborn 2006, S. 6–16; Winker und Degele 2009; Krauss 2004).

Ziel der folgenden Skizze der Herrschaftsdimensionen ist es, den systematischen Charakter von Herrschaft im Kapitalismus darzulegen, konkrete Mechanismen zu

identifizieren, die Herrschaft vermitteln und dabei zu zeigen, dass eine weitgehende Analogie der Funktionsweise von Herrschaft über die einzelnen Herrschaftsverhältnisse hinweg angenommen werden kann. Aus der Darstellung gewinne ich eine differenzierte Übersicht relevanter kapitalistischer Strukturkategorien sowie eine Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* (Kap. 4.6.9). In der weiteren konzeptionellen Entwicklung greife ich auf diese Strukturierungen zurück. Sie dienen u.a. der Entwicklung eines kategorialen Analyseinstrumentes kpöB (Kap. 6.5.1).

4.6.1 Umwelt

Die Herrschaftsverhältnisse des *Dirty Capitalism* wirken durch die Gestaltung der menschlichen Umwelt. Die Kategorie der Umwelt berührt die gesellschaftlichen Naturverhältnisse und umfasst darüber hinaus die Form der Gestaltung von und des Zugangs zu menschlichem Lebensraum und Reproduktionsgrundlagen. Die Einrichtung der menschlichen Umwelt ist maßgeblich von Prozessen der Kapitalakkumulation geprägt (MEW 6, S. 407).

Objektifizierung nicht-menschlicher Natur

Als Teil der Natur ist der Mensch zu seiner materiellen gesellschaftlichen Re-/Produktion auf die nicht-menschliche Natur angewiesen. Die gesellschaftliche Bezugnahme auf die nicht-menschliche Natur ist im Kapitalismus gekennzeichnet von deren Entwurf als frei verfügbarem, unentgeltlich anzueignendem, der menschlichen Gewalt zu unterwerfendem Objekt (Marcuse 1973b, S. 74; vgl. Ruschig 2020, S. 32), das zu diesem Zwecke kartiert, identifiziert und quantifiziert werden kann[40]. Natur erscheint hier als das, »was der Kapitalismus aus ihr *gemacht* hat: Materie, Rohmaterial für die anwachsende und ausbeuterische Verwaltung von Menschen und Dingen« (Marcuse 1973b, S. 75). Dieser Entwurf der Natur ist rechtlich kodifiziert und reflektiert sich im Eigentumsrecht über die Natur, das ihre gewaltsame Aneignung erlaubt (Boyer 2022, S. 134; Habermann 2022, S. 318; Plank 2022, S. 208). Im Menschen manifestiert sich diese Aneignungsweise als technologische, instrumentelle Rationalität, die bis in seine Triebe hinabreicht (Marcuse 1973b, S. 73).

Naturaneignung

Im Kapitalismus ist der Produktionsprozess ein Prozess unentgeltlicher »Aneignung der Natur« (MEW 42, S. 23). Kapitalistische Arbeitsprozesse sind Prozesse des gesellschaftlichen Stoffwechsels mit der Natur und dadurch immer auch Teil gesellschaftlicher Naturverhältnisse, in denen der Mensch unter dem Primat der Akkumulation in ein destruktives Verhältnis zur Natur tritt (Pye 2022, S. 220). Die gesellschaftliche Reproduktion im

40 Jason Moore W. prägte dafür den Begriff »*abstrakter gesellschaftlicher Natur*« (Moore 2019, S. 298, Hervorh. i. O.), der auf die Analogie der Verhältnisse von Kapital und Natur sowie von Kapital und Arbeit und dem für letzteres wesentlichen Begriff der abstrakt menschlichen Arbeit hinweist (Kap. 4.2.1). Beide bezeichnen die Abstraktion von ihrem jeweils konkreten Gegenstand (konkrete Natur bzw. konkrete Arbeit) im Prozess der Kapitalverwertung.

»fossilen Industriekapitalismus« (Brand 2016, S. 216) basiert neben der Vernutzung weiterer Ressourcen wesentlich auf Gewinnung, Förderung und Verbrauch fossiler Energieträger. Die gesellschaftlichen Naturverhältnisse sind dabei gekennzeichnet von einer »ungleichen Naturaneignung« (von Winterfeld 2022, S. 388), die in einem wohlstandsabhängigen individuellen Beitrag zur Übernutzung globaler Ressourcen und CO_2-Senken zum Ausdruck kommt (OXFAM 2020).

Die Aneignung der Natur ist eine Bedingung der Herrschaft über den Menschen (Marcuse 1973b, S. 74). Herrschaftsverhältnisse als Re-/Produktionsverhältnisse basieren notwendig auf *naturvermittelten* Arbeiten. Die nach Effizienz- und Produktivitätskriterien gestalteten Arbeitsprozesse formen, beschädigen und zerstören neben der nichtmenschlichen Natur auch menschliche Körper (Wichterich 2022, S. 195). Die Umweltbedingungen sind mitbestimmend für die menschlichen Belastungen während der Ausübung ihrer Arbeiten. Die Zerstörung der nicht-menschlichen Natur wirkt zerstörerisch auf den Menschen zurück (Marcuse 1973a, S. 63). So sind etwa Bauarbeiter:innen und Landwirt:innen durch die ständige Arbeit im Freien den klimatischen Veränderungen in besonderem Maße negativ ausgesetzt (Schaupp 2024, S. 18). Die Betroffenen sind häufig in prekären rassistisch und neokolonial strukturierten Arbeitsverhältnissen beschäftigt, deren Arbeitsbedingungen sich weiter verschlechtern.

Ausschluss und Zerstörung von Reproduktionsgrundlagen

Die Prozesse der kapitalistischen Naturaneignung führen zur Veränderung der menschlichen Reproduktionsgrundlage. Sie prägen ganz *unmittelbar* das Lebensumfeld von Menschen – etwa durch die Vernichtung von Biodiversität und Leben(sräumen) durch monokulturelle Agrarindustrie, die Rodung von Wäldern, Versiegelung von Böden usw. Darüber hinaus nehmen sie auch *indirekt*, vermittelt über abstrakte biologische Prozesse, etwa klimatische Veränderungen, Einfluss auf die Reproduktionsgrundlagen (Malm 2016). Diesen Veränderungen ist eine ungleiche Gefährdung der Reproduktionsgrundlagen eigen (Kaijser und Kronsell 2014). Menschen im globalen Süden leiden in besonderem Maße unter extremen Wetterereignissen wie Waldbränden oder Überschwemmungen, Trockenheit und Dürren (Hamouchene 2022), die sich zu einem lebensbedrohlichen Klimawandel (Winker 2021, S. 47ff.) und einer Krise sozialer Reproduktion zuspitzen (Winker 2021, S. 69). Sie schlagen sich ferner durch Naturschäden im Zuge der Ressourcengewinnung in besonderen gesundheitlichen Belastungen für Bevölkerungsgruppen nieder – etwa im Falle einer ungleiche Pestizidbelastung in der globalen Bioökonomie (Tittor und Backhouse 2019). Dem gesellschaftlichen Naturverhältnis ist also eine neokoloniale Struktur immanent. Hoch industrialisierte Länder haben die globale Erderwärmung maßgeblich zu verantworten. Ihre negativen Folgen treffen überwiegend Menschen des globalen Südens (Ngam 2022, S. 72; Brand und Wissen 2017). Die ungleiche Belastung von Umweltschäden entlang der Herrschaftsverhältnisse zeigt sich auch im globalen Norden (Bellina 2022) und in urbanen Räumen, etwa durch die ungleiche Feinstaub-, Lärm- und Hitzebelastung oder die Kontamination von Wasser und Böden (Bauriedl 2022, S. 278f.).

Ausschluss und Zuweisung von Lebens- und Aufenthaltsräumen

Der gesellschaftliche Ausschluss von und die segregierende Zuweisung zu Lebens- und Aufenthaltsräumen werden in mehrerlei Hinsicht durch Kapitalverwertungsprozesse geprägt. *Zum Ersten* sind Aneignungs- und Ausbeutungsprozesse mit Formen des räumlichen Ausschlusses verbunden. Dies geschieht etwa in Form des neokolonialen *Green Grabbings*, also der »Aneignung von Land und Ressourcen zu vermeintlich ökologischen Zwecken« (Hamouchene 2022), die häufig zur Bekämpfung und Vertreibung Ortsansässiger führen (Backhouse 2015; Heuwieser 2015).

Zum Zweiten kommt es zu marktgeleiteten und politisch durchgesetzten Ausschlussprozessen. Städtische Privatisierungen und ein privater Wohnungsmarkt führen zur Aufwertung bzw. Gentrifizierung von Wohnbezirken, die diese für einkommensarme Haushalte abschließt und zu sozialen Segregationsprozessen führt (Bernt 2024; Holm 2024; Naumann 2024), die zum Teil rassistisch bzw. antiziganistisch motiviert sind (Hilfrich und Wiese 2024) und u.a. durch Zwangsräumungen durchgesetzt werden (Klosterkamp 2024).

Unter die gesellschaftlich institutionalisierten Räume des Ausschlusses können Psychiatrie, Ghettos, Gefängnisse und Slums als »Institutionen der Gewalt« (Basaglia 1980) gezählt werden (Jantzen 2010, S. 99). Auch für junge Menschen existieren separierte gesellschaftliche Räume und eigene Institutionen, wie Kita, Schule und die konzentrierte Kernfamilie (Zeiher 2007, S. 60). Die Räume, die für ihren Aufenthalt und ihr Spielen gesellschaftlich vorgesehen sind, werden von Erwachsenen ebenso definiert (Spielplätze, Turnhallen, Parks) und Gegenstände ihrer Tätigkeiten (Firestone 1973, S. 20).

Zum Dritten konstituiert auch die bauliche Gestaltung von Räumen den Ausschluss bestimmter Gruppen von ihrer (gleichberechtigten) Nutzung. Sie orientiert sich am *weißen* ableisierten erwachsenen Mann und schafft Nutzungsbarrieren u.a. auch für junge Menschen (Ritz 2013) und andere Geschlechter (Criado-Perez 2020; Endler 2021).

Materielle Infrastruktur der Kapitalverwertung

Der kapitalistische Staat stellt materielle Infrastrukturen bereit, die die kapitalistische Form der materiellen gesellschaftlichen Reproduktion absichern und reguliert diese. Physisch-technische materielle Infrastrukturen garantieren grundlegende Bedingungen der Kapitalverwertung, indem sie den Transport von Energieträgern, Rohstoffen, Waren und Menschen gewährleisten, sie umfassen etwa Autobahnen und Kraftwerke (Brand und Wissen 2017, S. 82, 88, 116; Jessop 2005, S. 45). Auch soziale Infrastrukturen, also Krankenhäuser, Schulen, Kitas, Einkaufsmöglichkeiten sind notwendig, um die menschliche Arbeitskraft hervorzubringen bzw. zu erhalten. Materielle Infrastrukturen prägen die menschliche Re-/produktive Praxis, indem sie gewisse Arten des Handelns systematisch vereinfachen und andere erschweren. Als gebaute Umwelt stellen sie bestimmte Lebensweisen auf Dauer, indem sie etwa Automobilität und den Rückgriff auf fossile Energieträger zu Bedingungen der eigenen Reproduktion machen (Brand und Wissen 2017, S. 45, 140, 158; I. L. A. Kollektiv 2019, S. 84, 104).

4.6.2 Staat

Für das kapitalistische Gesellschaftssystem ist die Trennung der Praxisformen Politik und Ökonomie maßgeblich (Kap. 4.3). Die europäischen Staaten konstituierten sich historisch als »kolonialisierende, imperiale Staaten«, doch erst seit dem Ende des in den 1960er Jahren zu ihrem Höhepunkt kommenden Dekolonialisierungsprozesses ist das Modell des Nationalstaates global verallgemeinert (Demirović 2005, S. 52). Im kapitalistischen Staat nimmt Herrschaft eine entpersonalisierte und formalisierte Form an (Gerstenberger 2017a, S. 202-213ff.). Dennoch sind ihm die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse des *Dirty Capitalism* eingeschrieben. Im Anschluss an den Staatstheoretiker Nicos Poulantzas ist der Staat ein »bestimmtes praktisches Verhältnis zwischen den Menschen« (Demirović 2010, S. 54), eine »Verdichtung von vielfältigen und ungleichen sozialen Kräfteverhältnissen« (Sauer 2015, S. 1538). Der Staat ist die Form, in der die Kämpfe zwischen gesellschaftlichen Gruppen politisch ausgetragen und Kompromisse organisiert werden (Demirović 2010, S. 54, 59), im hier vertretenen Verständnis auch zwischen den durch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse privilegierten und deprivilegierten Gruppen. Diese Prozesse sind den Einzelnen nicht mehr unmittelbar durchsichtig und der einzelne Mensch ist der staatlichen Verwaltung des Lebens wesentlich ausgeschlossen, weshalb der Staat »auf höherer Stufenleiter eine irrationale Form der Vergesellschaftung [verkörpert]« (Demirović 2010, S. 58).

Reproduktion der Produktionsbedingungen

Die Struktur kapitalistischer Gesellschaften geht nicht nur historisch auf die Staatsgewalt zurück, die maßgeblich an ihrer Konstitution beteiligt war. Sie wird auch systematisch von den Staatsapparaten gestützt (Poulantzas 2002, S. 45). Ohne den Staat könnte die vermittelte Form kapitalistischer Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse nicht aufrechterhalten werden (Wallat 2015, S. 56). Die Existenz des kapitalistischen Staates als »politische[r] Form des Kapitalismus« (Gerstenberger 2007) ist abhängig von der Existenz kapitalistischer Verhältnisse insgesamt und deshalb mit ihrer Förderung und Reproduktion konstitutiv verbunden (Holloway 2006, S. 113).

Ziel des Staates ist es, allgemeine, stabile Bedingungen der Kapitalakkumulation herzustellen. Dazu greift er regulierend in die Gesellschaft mit staatlichen Politiken u.a. hinsichtlich »Rechtssicherheit, Steuern, Infrastrukturen, Arbeitsmarkt und Qualifikationen« (Demirović 2022, S. 38) ein und konkretisiert mit diesen die Bedingungen, unter denen die Kapitalakkumulation erfolgt. Ganz allgemein kann deshalb davon gesprochen werden, dass der Staat die »Reproduktion der Produktionsbedingungen« für das Kapital organisiert (Althusser 1977, S. 108). Teil dessen ist, dass er die gesellschaftliche Reproduktion gefährdende negative Effekte des Wirtschaftssystems reguliert bzw. auf diese reagiert (Regier 2023, S. 193), etwa im Falle von Umweltverschmutzung oder Naturkatastrophen. Marx spricht in diesem Sinne davon, dass »[d]ie moderne Staatsgewalt […] nur ein Ausschuß [ist], der die gemeinschaftlichen Geschäfte der ganzen Bourgeoisklasse verwaltet« (MEW 4, S. 464).

Repräsentative Demokratie

Parlamente, die als Zentrum repräsentativer demokratischer Systeme gelten, spielen eine nur untergeordnete Rolle für das staatliche Handeln, während die zentralen Entscheidungen in der Regierung, in den Verwaltungen und informellen Machtnetzwerken getroffen werden (Demirović 2005, S. 72f.). Sie integrieren die gesellschaftliche Opposition und delegitimieren grundsätzlichen Dissens über die Form des Gesellschaftssystems (Demirović 2005, S. 76). Die Form der repräsentativen Demokratie ermöglicht die Abwehr von Forderungen der direkten Demokratie sowie der Etablierung von Ansätzen der sozialen oder Wirtschaftsdemokratie (Regier 2023, S. 196). Die Verhinderung direkter Mitwirkung führt bei den von den Entscheidungsprozessen Ausgeschlossenen tendenziell zu einem apathischen Verhalten gegenüber dem repräsentativen System (Negt 1971, S. 101).

Gesellschaftliche Interessengruppen richten sich in ihrer Form an der Struktur des bürokratisch, repräsentativ-demokratischen kapitalistischen Staates aus, etwa indem sie Parteien gründen, unterstützen oder ihre lobbyierenden Tätigkeiten auf dieselben ausrichten (Hirsch 2005, S. 36f.). Damit hat der kapitalistische Staat auch eine ideologisch-befriedende Funktion: »[D]ie politische Form transformiert soziale Antagonismen und Klassenverhältnisse in den Gegensatz von ›Volk‹ und ›Staat‹, in bürokratische Konflikte, in die Konkurrenz von Parteien- und Interessenverbänden« (Hirsch 2005, S. 37; vgl. Agnoli 1995, S. 232).

Auch die beschränkte demokratische Teilhabe am repräsentativen-demokratischen System ist von herrschaftlichen Ausschlüssen in Form eingeschränkter Wahlberechtigung gekennzeichnet. Adultistische Herrschaft äußert sich hier im Mindestalter als Bedingung der Wahlberechtigung. Neokoloniale Herrschaft kommt zum Ausdruck im Ausschluss von Menschen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bei Wahlen, mit Ausnahme der Wahlberechtigung von Staatsangehörigen aus EU-Mitgliedstaaten bei Kommunalwahlen. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang des sozioökonomischen Status' und der Einbindung in das politisch-demokratische System (Szukala 2020). Die individuellen Teilhabe*ansprüche* sind u.a. abhängig von erreichten Bildungsabschlüssen (Müller 2016) und davon, ob Menschen über die Sprachcodes des politischen Feldes verfügen (Wittau und Overberg 2023, S. 135).

Legitimation von Herrschaft

Die gesellschaftliche Praxis der politischen Wahl übt in der repräsentativen Demokratie eine legitimatorische Funktion aus. Sie eröffnet der wahlberechtigten Bevölkerung die Möglichkeit, Unzufriedenheit zum Ausdruck zu bringen, ohne die Strukturkategorien des kapitalistischen Gesellschaftssystems zu gefährden (Offe 1973, S. 93). Stattdessen werden das entdemokratisierende repräsentative parlamentarische System und die Existenz staatlich vermittelter Herrschaft durch den Vollzug des Wahlganges performativ affirmiert (Narr 2015, S. 104, Fn. 84).

Trotz der real äußerst eingeschränkten Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Regierungshandeln repräsentativer Demokratie, erzeugen dennoch die Veranstaltungen auf der politischen Bühne »den Glauben, die Interessen der Einzelnen, auch oppositioneller Interessen könnten Berücksichtigung finden. Auf diese Weise wird dem Staat Legitimität zugeführt, die gesellschaftskritische Opposition wird zeitlich gebunden, in

Verfahren zermürbt, integriert und in ihrem Protest delegitimiert« (Demirović 2005, S. 73f.). Bürokratische Verfahren erzeugen so aus sich heraus einen Legitimationsglauben (Narr 2015, S. 103). Im politischen System der Parteienkonkurrenz scheint der Staat eine neutrale Vermittlungsfunktion einzunehmen, die seinen realen Klassencharakter verbirgt (Offe 1973, S. 91).

Aktive Entdemokratisierung

Der Staat übernimmt die Funktion einer aktiven Entdemokratisierung der gemeinsamen menschlichen Angelegenheiten. Menschen beziehen sich nicht direkt aufeinander, sondern vermittelt über staatliche Institutionen als einem Dritten (Demirović 2014, S. 473), die als ausschließliche Formen der Organisation dienen sollen (Narr 2015, S. 101). Nancy Fraser prägte in diesen Zusammenhang den Begriff des »juristisch-administrativ-therapeutischen Staatsapparates« (Fraser 1994, S. 240). Dieser erkennt Menschen Eigenaktivität und Gestaltungsmacht ab und schreibt ihnen stattdessen eine passive, leistungsempfangende Rolle zu, in der ihre Bedarfe bürokratisch verwaltet werden (Fraser 1994, S. 238–240). Dadurch ersetzt der Staat potentiell »dialogische, partizipatorische Prozesse der Bedürfnisinterpretation durch monologische, administrative Prozesse der Bedürfnisdefinition« (Fraser 1994, S. 240, Hervorh. entfernt). Partizipation nimmt hier in der Regel die Form einer Scheinpartizipation an, die der störungsfreien Realisierung vorab definierter herrschaftsförmiger Zielsetzungen dient und eben keine Entscheidungsteilhabe darstellt (van Rießen und Knopp 2013, S. 202).

Die Entdemokratisierung durch den kapitalistischen Staat erfolgt auf widersprüchliche Weise durch die Integration von Repräsentant:innen lohnabhängiger Bevölkerungsgruppen im Zuge der historischen Etablierung und Öffnung vielfältiger staatlicher Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen (Gemeinderäte, Landtage, Arbeitsgerichte usw.). Diese Ausdifferenzierung führte zur Verlagerung gesellschaftlicher Auseinandersetzungen in diese streng reglementierten Sphären (MEW 7, S. 520; Demirović 2005, S. 73). Gleichzeitig entwickeln regierende Politiker:innen Maßnahmen der Entdemokratisierung etwa über finanzpolitische Mechanismen (Stützle 2014, S. 345f., 349) oder die Verlagerung von Entscheidungsgewalt hin zur Exekutive und Verwaltung (MEW 17, S. 337). Entsprechende Transformationsprozesse im Zuge der Krise des Fordismus und des neoliberalen Umbaus von Staatsapparaten suchte Nicos Poulantzas begrifflich unter den Begriff des »*autoritären Etatismus*« zu fassen (Poulantzas 2002, S. 196, Hervorh. i. O. vgl. Kannankulam 2010; Demirović 2007, S. 168).

Organisierung gesellschaftlicher Kompromisse

In der Form des Staates bilden die Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen eine Einheit. In ihm organisieren sich einerseits die Interessen unterschiedlicher Fraktionen der Herrschenden (Demirović 2005, S. 62), andererseits wird im Staat ein gesellschaftliches Kräftegleichgewicht mit beherrschten Gruppen ausgehandelt, um Zustimmung zum Staat zu organisieren und die Kapitalakkumulation nicht durch eskalierende Konflikte zu gefährden (Harvey 2005, S. 92f.).

Im Staat bildet sich ein Machtblock als ein dynamisches Kompromissgleichgewicht unter der Führung einer dominanten Gruppe heraus (Demirović 2005, S. 66). Um sich eine längerfristige Beteiligung am politischen »Block an der Macht« (Poulantzas 2002,

S. 171) zu sichern, nehmen die politischen Repräsentant:innen der Kapitalfraktionen materielle Kompromisse in Kauf, die Teile der lohnabhängigen Bevölkerung politisch einbinden und befrieden. Insofern stellt der Staat auch eine Konzentration des Kräfteverhältnisses zwischen den herrschenden Kapitalinteressen und den Beherrschten dar (Poulantzas 2002, S. 171f.). Zur Bezeichnung eines solchen gesellschaftlichen Interessengleichgewichtes zwischen Herrschenden und Beherrschten, das eine bestimmte Lebensweise verallgemeinert, prägte der italienische Staatstheoretiker Antonio Gramsci den Begriff der Hegemonie (Demirović 2005, S. 66).

Instrumente der Kompromissbildung zwischen gesellschaftlichen Gruppen sind staatliche Investitionen in öffentliche Infrastruktur, eine umverteilende Steuerpolitik, die Beschäftigungspolitik gegenüber den Staatsbediensteten und die Regulierung der allgemeinen Arbeitsbeziehungen (Deppe 2015, S. 82–86). Die Ausrichtung der Staatsausgaben bleibt dabei immer umkämpft, da sie jeweils in unterschiedlicher Weise Interessengruppen unter Lohnabhängigen und Kapitalfraktionen bevorteilen kann[41]. Historische wurden wohlfahrtstaatliche Kompromisse gefunden, die die Interessen von Unternehmen und Lohnarbeitenden vermittelten: »Organisationsrecht, gesetzlich geregelter Normalarbeitstag, Mindestlohn, Arbeitsschutz, Sozialversicherungen« (Demirović 2005, S. 58).

Die Organisierung von Konsens kann indes auch durch Ausschluss von gesellschaftlichen Gruppen erfolgen. So beruhte der wohlfahrtsstaatliche fordistische Klassenkompromiss zwischen Kapital und Lohnarbeit u.a. auf dem Ausschluss von Frauen und Migrant:innen von gleichwertiger Teilhabe (Atzmüller et al. 2015b, S. 10; Aulenbacher 2009; Bojadžijev 2012; Hürtgen 2015; Pagenstecher 1994, S. 62).

Die gesellschaftliche Kompromissbildung kann durch materielle Zugeständnisse im oben bezeichneten Sinne, aber auch durch die Organisation von Zustimmung zu Partikularinteressen erfolgen. Zur Durchsetzung ihrer Partikularinteressen unternehmen Kapitalfraktionen Versuche, die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen in ihrem Sinne zu mobilisieren (Demirović 2005, S. 62) und beanspruchen dabei jeweils das allgemeine Interesse zu vertreten (MEW 1, S. 388; MEW 3, S. 47; Demirović 2014, S. 475). Dabei bedienen sie sich ideologischer Diskurse (Kap. 4.6.5, Wissen und Ideologie).[42] Hegemonieprojekte vereinen materielle und diskursive Strategien der Kompromissbildung (Forschungsgruppe Staatsprojekt Europa 2014, S. 49–51).

Förderung der Kapitalverwertung

Der kapitalistische Staat ist selbst von der Wirtschaftsleistung von Unternehmen abhängig – er ist »im wesentlichen Steuerstaat« (Hirsch 2005, S. 26). Die Staatsapparate

41 Eine Steigerung von steuerfinanzierten staatlichen Reproduktionsleistungen für private Haushalte kann etwa die Profitspanne von Unternehmen schmälern (Winker 2007, S. 21).

42 Für eine Differenzierung aktueller Hegemonieprojekte und ihnen zurechenbarer politischer Parteien siehe die Arbeit Hendrik Sanders (Sander 2023a). Sander unterscheidet ein reaktionäres, ein fossilistisch-konservatives, ein grün-kapitalistisches und ein emanzipatorisches Hegemonieprojekt, die in Deutschland um ihre gesellschaftliche Verallgemeinerung ringen (Sander 2023a, S. 752f.).

finanzieren sich durch Steuern auf Lohneinkommen und Unternehmensgewinne (Deppe 2015, S. 106; Hirsch 2005, S. 49). Der Staat hat also selbst ein grundlegendes Interesse an hohen Profiten, arbeitskraftintensiver Produktion und hohen regulären Beschäftigtenzahlen. Gerät die nationale Wirtschaft in Schwierigkeiten, beschränkt dies auch die staatlichen Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig bedeutet diese Abhängigkeit, dass der Staat keine Handlungen ergreifen kann, die den Verwertungsprozess des Kapitals als seiner eigenen Grundlage stören (Hirsch 1996, S. 26). Im globalen Wettbewerb muss er die nationalen Unternehmen stattdessen gegen die Konkurrenz stützen und die Kapitalverwertung fördern (Hirsch 1996, S. 167).

Regulation sozialer Absicherung

Historisch wurde, um ein Überleben auch ohne Lohnarbeit sichern zu können, der Sozialstaat erkämpft, der »diejenigen materiellen Voraussetzungen zu[sichert], die für seine physische Existenz und für ein Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben unerlässlich sind« (Bundesverfassungsgericht 2010, S. 1). Die in Deutschland vorherrschende, wenngleich im Neoliberalismus erodierende (Dimmel und Schmee 2008; Lessenich 2013) Sozialstaatlichkeit ist eine Form der Organisation des gesellschaftlichen Klassenkompromisses, die der Herrschaftssicherung dient (Butterwegge 2018, S. 40). Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive verteilt der Sozialstaat nachträglich gesellschaftlichen Reichtum ausgleichend um, greift jedoch die grundlegende gesellschaftliche Eigentums- und Ausbeutungsstruktur nicht an. Er ist deshalb immer auch ein Instrument der Herrschaft (MEW 19, S. 22).

In der historischen Phase des Neoliberalismus oder Postfordismus, die auf die bis in die 1970er Jahre dauernde und stärker wohlfahrtsstaatlich organisierte Phase des Fordismus folgte, wird der Sozialstaat als *aktivierender* Sozialstaat reorganisiert (Hirsch und Roth 1986; Bischoff 2003; Nicoll 2013; Schui und Blankenburg 2002). Der bis dahin geltende gesellschaftliche Klassenkompromiss konnte aufgrund veränderter Kräfteverhältnisse im Zuge einer steigenden Arbeitslosigkeit einseitig von der Kapitalseite aufgekündigt werden. Die neoliberale Transformation des bundesdeutschen Sozialmodells zielt auf individuelle Eigenverantwortlichkeit, den Abbau staatlicher Vorsorgeleistungen, die marktförmige Organisation des Sozialen sowie eine verschärfte allgemeine Konkurrenz und eine damit zusammenhängende Vergünstigung und Flexibilisierung von Arbeitskräften (Nicoll 2013, S. 19f.; Steinert 2020, S. 187).[43]

Soziale Infrastrukturen

Als soziale Infrastrukturen oder öffentliche Güter werden öffentliche, allgemein zugängliche Güter und Dienstleistungen bezeichnet, die der kollektiven Daseinsvorsorge

43 So erfolgte u.a. die Einführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (ehemals Hartz IV, gegenwärtig Bürgergeld) zugunsten der Verwertungsbedingungen von Unternehmen: Verschärfte Anspruchsvoraussetzungen, Mitwirkungspflichten, Sanktionsmöglichkeiten und ein unter dem Existenzminimum angesiedelter Leistungssatz erhöhten den Druck auf Lohnabhängige zur Annahme prekärer Lohnarbeiten und führten zur nachhaltigen Etablierung eines Niedriglohnsektors (Butterwegge 2018, 2019; Kindler et al. 2004).

dienen, kostenlos oder vergünstigt von staatlichen, kommunalen oder gemeinwirtschaftlichen Versorgungsunternehmen bereitgestellt werden und dem kapitalistischen Markt entzogen sind (Haug 2010, S. 1251; Winker 2015, S. 161). Was als soziale Infrastruktur gilt, ist abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Kämpfe. Aus historischen Auseinandersetzungen gingen das Verkehrswesen, öffentliche Schulen und Kitas und Sozialwohnungen, das öffentliche Gesundheitswesen, Energie- und Wasserversorgung, Kulturangebote, soziale Arbeit, gemeinschaftliche Ernährungsangebote als Teile sozialer Infrastruktur hervor. Im Zuge veränderter gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse werden durch Privatisierungen vormals staatlich organisierte öffentliche Aufgaben an private Akteur:innen übertragen (Demirović 2005, S. 78), Verwertungsprozessen zugänglich gemacht und zulasten der Lohnabhängigen als Waren auf dem freien Markt angeboten (Bieling 2008; Engartner 2017). Politisches Ziel von Privatisierungen ist nicht zuletzt der Gewinn von Spielräumen im Staatshaushalt durch den Abbau von Sozialausgaben, die z.B. für die steuerliche Entlastung von Unternehmen genutzt werden können. Die Kommodifizierung von öffentlicher Infrastruktur erfasst auch zunehmend den Bildungssektor, in dem Bildungsleistungen als Ware erworben werden können (Adorno 1990c; Denzler und Hof 2022; Höhne 2019, 2025). Zahlreiche privatwirtschaftliche Akteur:innen treten sowohl als Anbieter:innen von Beschulungsleistungen und außerschulischen Bildungsangeboten als auch als Dienstleister:innen für Schulen auf. Das Bildungssystem wird so zunehmend selbst *unmittelbar* in den Kreislauf der Kapitalakkumulation einbezogen (Bernhard 2014a, S. 141).

Nationaler Wettbewerbsstaat

Der kapitalistische Staat muss sich um die profitable Regulation der nationalen Kapitalverwertung bemühen, von der er selbst konstitutiv abhängt (s.o.). In dieser Funktion ist er als »nationaler Wettbewerbsstaat« in der globalen Konkurrenz verortet (Hirsch 1996). Alle nationalstaatlichen wirtschafts- und sozialpolitischen Maßnahmen stehen unter dem Vorbehalt, die nationalen Verwertungsbedingungen in dieser Konkurrenz nicht zu gefährden, um für nationale Gesellschaften folgenreiche Produktionsverlagerungen von Unternehmen zu verhindern (Hirsch 1996, S. 31). Die im Rahmen einer kompetitiven ›Standortpolitik‹ umgesetzten Maßnahmen des nationalen Wettbewerbsstaates nehmen die Form einer »Umverteilungspolitik zugunsten des Kapitals« an (Hirsch 1996, S. 33). Unter den Bedingungen der globalen Konkurrenz unterwirft sich die nationalstaatliche Politik den vermeintlichen ›Sachzwängen‹ des Weltmarkts, die gleichbedeutend mit einer Entdemokratisierung der nationalen Demokratien sind (Hirsch 1996, S. 34).

Diese globale Konkurrenz äußert sich in neokolonialen Verhältnissen von Nationalstaaten. Staaten des globalen Nordens sichern globale Unterordnungsbeziehung durch Instrumente der Unterwerfung auf politischer und ökonomischer Ebene (etwa internationale Handelsabkommen) mit dem Ziel einer systematischen Ausbeutung des globalen Südens ab u.a. mit dem Ziel der Plünderung von Ressourcen und einem Reichtumstransfer in Richtung des globalen Nordens (Behrens und Janusch 2012; Hamouchene 2022).

4.6.3 Recht

Die Form kapitalistischer gesellschaftlicher Re-/Produktion »[erzeugt] ihre eignen Rechtsverhältnisse« (MEW 13, S. 619f.), die ihre Bedingungen kodifizieren. Über das Tauschverhältnis hinausgehend, auf das Marx in seiner Analyse fokussiert, werden alle gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse des *Dirty Capitalism* rechtlich vermittelt und auf Dauer gestellt (vgl. Narr 2015, S. 102): »Der Inhalt des Rechts ist soziale Herrschaft« (Menke 2014, S. 275). Diese wird nicht nur rechtlich ermöglicht, sondern ebenfalls begrenzt (Goldschmidt 2004, S. 83).

Verrechtlichung von Re-/Produktionsverhältnissen

Das Recht ist die »Bedingung der Existenz« kapitalistischer Herrschaft (Poulantzas 1972, S. 196), »[d]as Kapital regiert durch das Recht« (Pistor 2023, S. 321). Voraussetzung des Warentausches ist die rechtlich kodierte wechselseitig Anerkennung als gleichberechtigte Privateigentümer:innen in der Vertragsform (MEW 23, S. 99). Das beinhaltet die Anerkennung von Lohnarbeiter:innen als Eigentümer:innen ihrer Arbeitskraft sowie die Anerkennung des Privateigentums der sie anstellenden Unternehmen bzw. dessen Eigentümer:innen. Die Form des Arbeitsvertrages hat die Ausbeutung der Arbeitskraft als ihren Inhalt (MEW 23, S. 99, 609). Das bürgerliche Recht schließt die Inbesitznahme des Unternehmenseigentums durch die Lohnarbeitenden aus und sichert so die Bedingungen der Lohnabhängigkeit ab (Krauss 2004; vgl. MEW 23, S. 610; MEW 42, S. 371). Es normiert und reguliert die erlaubte Form Aneignung von Arbeit: Während die Form der Sklaverei sanktioniert wird, werden die Formen der Lohnarbeit (MEW 25, S. 352) sowie der Lern -und Reproduktionsarbeit staatlich gesteuert. Der Staat gestaltet die konkrete Form, innerhalb derer die Ausbeutung der Lohnarbeitenden sich vollzieht, durch Gesetze. So wird beispielsweise die neokoloniale Arbeitsteilung im Innern durch Arbeitsmigration und Asylpolitik, Illegalisierung und Entrechtung von Menschen ermöglicht (Ha 2018, S. 64; vgl. Karakayali 2008; Nikolinakos 1973, S. 9–23; Bojadžijev 2012).

Ungleiche Geltung und Durchsetzbarkeit persönlicher Rechte

Im *Dirty Capitalism* kommt es zu einer ungleichen Geltung von Grund- und Freiheitsrechten entlang der Grenze von Herrschaftsverhältnissen. Ihre Missachtung durch gesellschaftliche Akteur:innen wird u.a. durch Ideologien der Ungleichheit (Kap. 4.6.5) abgesichert. Dabei können *einerseits* verbriefte Rechte unterlaufen werden, wie im Falle des Antiziganismus. *Andererseits* können gesonderte Rechte für Personengruppen erlassen werden, wie im Beispiel der bereits erwähnten neokolonialen Aussetzung von Arbeitsrechten gegenüber Arbeitsmigrant:innen als Arbeiter:innen »minderen Rechts« (Ha 2018, S. 70, Hervorh. entfernt).

Das Strafrecht ist ein Instrument der Verfolgung armer Menschen. Delikte, wie Diebstahl von Lebensmitteln oder die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel ohne Fahrschein, betreffen v.a. arme Lohnabhängige. Unter den von Strafgerichten Verurteilten sind folglich häufig Menschen, die sich und ihre Familien, aufgrund ihres zu geringen Einkommens und/oder wohlfahrtsstaatlicher Leistungen, nicht reproduzieren können (Korvensyrjä 2024, S. 21). Da Armut durch die negative Betroffenheit von Herrschaftsverhältnissen begünstigt wird, trägt diese Ungleichheit auch patriarchale, rassistische,

neokoloniale und ableistische Züge. Viele der Verurteilten müssen aufgrund mangelnder Zahlungsfähigkeit Ersatzfreiheitsstrafen verbüßen (Nagrecha 2021). Der Klassencharakter des Rechts- und Justizsystems spiegelt sich in der Belegung der deutschen Gefängnisse: Der überwiegende Anteil der Inhaftierten sitzt aufgrund von Eigentums- und Vermögensdelikten ein (Bögelein 2023, S. 55).

Es gibt zudem Delikte und Bestrafungen, die nur Nicht-EU-Bürger:innen betreffen und als solche Ausdruck neokolonialer Herrschaft sind. Dies ist etwa der Fall bei Verstößen gegen das Aufenthaltsrecht wie einem Aufenthalt ohne gültigen Pass oder Aufenthaltstitel im Bundesgebiet oder der Nichteinhaltung von Meldepflichten (§ 95 AufenthG). Beispiele für besondere Sanktionen sind Abschiebungen und Abschiebehaft.

Ungleichheitsverschärfend tritt hinzu, dass viele Strafverfahren von Rassifizierung, Entmenschlichung und Herabsetzung Angeklagter durch Richter:innen gezeichnet sind (Korvensyrjä 2024). Dementsprechend wird die bundesdeutsche Rechtspraxis auch als »*weißer* Raum« (Bartel et al. 2017, S. 377) kritisiert. Im kapitalistischen Rechtsstaat können Menschen in ungleichem Maße ihre Rechte vor Gericht geltend machen u.a. aufgrund des ungleichen Zugangs zu einer anwaltlichen Vertretung. Dementsprechend sehen sich arme Menschen häufiger Verurteilungen und höheren Strafen ausgesetzt als Wohlhabende (Steinke 2022).

Repression alternativer Lebensformen

Das Rechtsystem ist ein Instrument zur Konservierung der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse (Narr 2015, S. 102). Alternative Formen der individuellen Reproduktion, wie das Containern von Lebensmitteln oder die Besetzung von Immobilienleerstand, werden kriminalisiert (Dorfer 2022). Versuche des Schutzes nicht-menschlicher Natur, die auf die Etablierung anderer gesellschaftlicher Naturverhältnisse zielen, etwa durch Blockaden von Rodungen oder der Förderung von Kohleabbau, werden polizeilich bekämpft und strafrechtlich belangt.

Auch auf einer grundsätzlichen Ebene steht die Verrechtlichung menschlicher Beziehungen einer selbstbewussten Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse entgegen: Die omnipräsente und disziplinierend wirkende Drohung polizeilichen Einschreitens bei Rechtsverletzungen führt zu einer Fixierung des Rechtes, dem die Menschen sich anzupassen gezwungen sind (Loick 2014, S. 304f.).

Ideologische Funktion

Das Recht wirkt in mindestens vierfacher Weise ideologisch und wird in dieser Funktion als »ideologische Form« bezeichnet (Menke 2014, S. 276):

Erstens suggeriert die rechtliche Fixierung der bestehenden gesellschaftlichen Einrichtung und die Formen der legitimierenden Bezugnahme auf Aspekte der Verfassungswirklichkeit eine tendenzielle Unbeweglichkeit von Grundsätzen kapitalistischer gesellschaftlicher Organisation (Loick 2014, S. 305).

Zweitens entsteht durch die Kodierung von Rechten die falsche Annahme, »der in der Verfassung formulierte Anspruch auf die Geltung der Grundrechte sei schon die Realität« (Roloff 1972, S. 29). Diese Suggestion kann entpolitisierend und harmonisierend wirken und lenkt von der faktischen Notwendigkeit der beständigen *Durchsetzung* jener Rechte ab.

Drittens lässt das Recht »soziale Verhältnisse der Herrschaft *als* Verhältnisse rechtlicher Gleichheit erscheinen« (Menke 2014, S. 275, Hervorh. i. O.). Die rechtlich-sachliche Vermittlung der Herrschaft betrifft vermeintlich alle Menschen in gleichem Maße und erweckt den Eindruck einer allgemeinen Herrschafts*freiheit*. Dieser Glaube ermöglicht die umso härtere Sanktionierung von Regelverstößen, die als Durchsetzung allgemeiner Regeln im allseitigen Interesse gilt (Spehr 2003, S. 22).

Viertens legt die sprachliche Bezeichnung des Rechtssystems als solches assoziativ einen fälschlichen Bezug auf Gerechtigkeit nahe, der legitimierend gegenüber der herrschenden Rechtspraxis wirkt (Narr 2015, S. 102).

Regulation privater Lebensformen

Im Kapitalismus werden menschliche familiäre Zusammenschlüsse als Wettbewerbseinheiten in ein kompetitives Verhältnis zueinander gesetzt. Innerhalb der heteronormativen Familie wird die Herrschaft des Mannes gegenüber den übrigen Familienmitgliedern abgesichert (MEW 3, S. 32; Kap. 4.5.1). Die Familie ist die bürgerliche Form, in der Eigentum verwaltet und übertragen wird (Brown 2021, S. 249). Der Staat normiert gesetzlich diese Form des familiären Zusammenlebens als Norm und privilegiert sie durch die Rechtsform der Ehe. Familie ist der Ort, an der die heteronormative sexuelle Reproduktion, die Erziehung junger Menschen und die Pflege Alter und Kranker erfolgen soll. Diese Privilegierung schlägt sich in der Behinderung abweichender Formen des Zusammenlebens und der Fortpflanzung nieder, etwa der Nutzung von Reproduktionstechnologien durch Queers (Kalender 2023, S. 180).

Historisch hängt die Entwicklung des Vertrags- und Familienrechts eng mit der Trennung von Lohn- und Sorgearbeit zusammen. Familiäre Sorgearbeiten wurden als nicht tauschbar und der Ausschluss von Frauen und jungen Menschen vom Rechtkonstrukt des freien Arbeitsvertrags juristisch fixiert (Cooper 2021, S. 61–63). Das spiegelt sich im bis in die 1970er Jahre gültigen Recht westdeutscher Männer, ihren Ehefrauen die Ausübung ihres Berufes zu verweigern (Diehl 2023, S. 192).

4.6.4 Gewalt

Die kapitalistische Ökonomie als Ganze stellt für Marx eine Gewaltstruktur dar (Gerstenberger 2018, S. 490). Allerdings können Marx zufolge die Arbeitenden für den »gewöhnlichen Gang der Dinge« dem »stumme[n] Zwang der ökonomischen Verhältnisse« (MEW 23, S. 765) überlassen bleiben, der die Herrschaft des Kapitals über dieselben realisiert: »Außerökonomische, unmittelbare Gewalt wird zwar immer noch angewandt, aber nur ausnahmsweise« (MEW 23, S. 765). Aus der hier eingenommenen Perspektive auf das Gesellschaftssystem des *Dirty Capitalism* muss demgegenüber von einer Allgegenwart von *direkten* Gewaltverhältnissen als einer Dimension gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse ausgegangen werden, die sich gegen die körperliche Unversehrtheit von Menschen richtet: Beim Kapitalismus handelt es sich um eine »multidirektional gewaltsame Vergesellschaftungsweise« (Buckel und Sonderegger 2024, S. 21) entlang gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse.

Strukturierung von Arbeitsverhältnissen

In Lohnarbeitsverhältnissen kann Gewalt in vielerlei Hinsicht anwesend sein. Ganz grundsätzlich können die Arbeitsabläufe in einer persönlichkeitsschädigenden, bedürfnisfeindlichen Weise gestaltet sein. Bei mangelnder Leistungsbereitschaft und unkonformen Ergebnissen droht zudem eine Sanktionierung durch die Vorgesetzten. »Disziplinierung, Sanktionierung und gewaltförmiger Zugriff« sind anhaltende Managementmethoden (Hien 2022, S. 268). Am Arbeitsplatz kann es außerdem zu Formen der emotionalen, wie auch der sexualisierten Gewalt durch Kolleg:innen und Vorgesetzte kommen. Von Ableismus betroffene Menschen in segregierten Behindertenwerkstätten sind diesen Formen der Gewalt gegenüber besonders verwundbar (Sackarendt und Scheibner 2021, S. 157). Sie finden sich aber auch in regulären und prekarisierten Lohnarbeits- sowie Sorgearbeitsverhältnissen. In unfreien Arbeitsverhältnissen wird Gewalt in direkter Form ausgeübt.

Gewaltsame Sicherung der Re-/Produktionsverhältnisse

Ganz grundsätzlich tritt der kapitalistische Staat als Organ der Sicherung der allgemeinen kapitalistischen Verwertungsbedingungen auf, wozu er repressive Mittel nutzen kann (Agnoli 1995, S. 69–71; Althusser 2019, S. 37f.; Regier 2023, S. 194). Der allgemeine Warentausch ist auf die Durchsetzung formaler Gleichheit und den Ausschluss von Willkür und Gewalt zum Schutze der einzelnen Marktteilnehmer:innen angewiesen. Diese Anforderung aber bedarf ihrerseits einer Absicherung durch eine Gewaltpotenz, die in kapitalistischen Gesellschaften der Staat bereitstellt und tendenziell monopolisiert (Demirović 2005, S. 56f.; Schui und Blankenburg 2002, S. 150).

Polizeimacht und polizeiliches Gewaltmonopol dienen im Kapitalismus der Garantie seines institutionellen Rahmens (etwa Recht, Privateigentum, Vertragssicherheit) (Harvey 2005, S. 91). Marx beschreibt die Entstehung der Polizei in der kapitalistischen Gesellschaft, die mit dem Ziel geschaffen wurde, »jedem ihrer Glieder die Erhaltung seiner Person, seiner Rechte und seines Eigentums zu garantieren« (MEW 1, S. 365f.). Die vermeintliche Durchsetzung von Sicherheit in der kapitalistischen Gesellschaft gilt Marx deshalb auch als »*Versicherung* ihres Egoismus« (MEW 1, S. 366). Die Polizei erfüllt ihre Disziplinierungsfunktion zu einem großen Teil bereits durch die *Androhung* potentieller Gewaltausübung bei Zuwiderhandlungen gegen das Gesetz (Schuck 2012, S. 62f.).

Prozesse des Abbaus von Sozialstaatlichkeit werden durch einen Ausbau des Polizei- und Überwachungsstaates verbunden, der konformes Verhalten sicherstellen soll (Hirsch 1996, S. 36). Gewalt stellt dabei den »Kern polizeilicher Funktionsweisen« dar (Rabe und Winkler 2024, S. 23). Die deutschen Strafverfolgungsbehörden sind von Rassismus strukturiert, der sich »in Routinen und alltäglichen Handlungen, in Selbstverständnissen, Werten, Bezeichnungen und institutionellem (Erfahrungs-)Wissen« (Lembke 2022, S. 58) niederschlägt[44]. Polizeiangehörige selbst sind durch institutionelle

44 Das Polizieren sichert herrschaftliche Differenzkonstruktionen praktisch ab (Thompson 2022). Dies geschieht u.a. durch das Racial Profiling bei sogenannten anlasslosen Personenkontrollen (Cremer 2017) oder durch rassistische polizeiliche Ermittlungspraxen, die mit der Kriminialisierung rassifizierter Opfer verbunden sind (Cobbinah und Danielzik 2022, 2023; Dengler und Foroutan 2017).

und juristische Logiken weitgehend davor geschützt, Konsequenzen für Gewalthandeln tragen zu müssen, selbst wenn dieses Tötungen beinhaltet.

Eine zweite staatliche Gewaltinstitution ist das Militär. Dieses übernimmt im neokolonialen Kapitalismus die Absicherung des neokolonialen Herrschaftsanspruches. Die internationale Konkurrenz der nationalen Wettbewerbsstaaten kann sich in einen militärischen, imperialen Wettstreit um profitable Verwertungsbedingungen verlagern (Shaw 2004, S. 1424). Die nationalen Wettbewerbsstaaten der kapitalistischen Zentren bereiten sich durch die Steigerung ihrer militärischen Potenzen auf globale Interventionen vor und schaffen damit gleichzeitig ein Bedrohungspotenzial gegenüber weniger militärisch potenten Staaten (Hirsch 1996, S. 24f., 36, 51). Die kapitalistische Globalisierung der Verwertungsprozesse ist deshalb gleichzeitig ein »militärischer Gewaltzusammenhang« (Hirsch 2000, S. 335), der sich in gegenwärtigen Aufrüstungsbemühungen der Bundeswehr niederschlägt, die im Zusammenhang mit neokolonialen Ambitionen zu sehen ist (Bernhard 2017, S. 17; Henken 2023).

Kontrolle

Durch Gewalthandeln manifestiert sich der Herrschaftsanspruch gesellschaftlicher Gruppen. Durch Gewalt bilden die Herrschenden »Netzwerke der Kontrolle« aus, die die Handlungsmöglichkeiten der Beherrschten beschränken und das Herrschaftsverhältnis reproduzieren (Schuck 2009, S. 69). Teil dessen ist die Etablierung von »Regimen der Angst« (Schuck 2012, S. 61), in denen Angehörige einer beherrschten Gruppe um ihre Unversehrtheit fürchten müssen. Formen der gewaltsamen Kontrolle und Unterordnung können im öffentlichen Raum verortet sein, etwa in Form von Gewalt gegen Frauen, trans*, nicht-binäre und inter*Menschen (Fütty 2022), aber auch persönliche Beziehungen in Familien oder dem näheren sozialen Umfeld prägen.

Ausdruck adultistischer Herrschaft ist die gegenüber jungen Menschen reduzierte Affekthemmung Erwachsener, die zu einem vermehrten Ausagieren ihres Aggressionspotentials gegenüber denselben führt (Nyssen 1971, S. 23). Auch unterhalb der Schwelle manifester Gewaltanwendung ist das familiäre Verhältnis von (emotionaler) Abhängigkeit geprägt. Die Reglementierung des kindlichen Alltags durch Erwachsene steht den Bedürfnissen und Interessen von Kindern oft entgegen und verlangt diesen eine ständige Unterdrückung und Anpassung von Gefühlen ab (Ritz 2013).

Fortgesetzte ursprüngliche Akkumulation

Die Hervorbringung lohnabhängiger Menschen in der Entstehungsgeschichte war ein gewaltförmiger, mit der Etablierung weiterer Herrschaftsverhältnisse als Produktionsverhältnisse verbundener Prozess, der insbesondere die Kolonisierung und Versklavung einschloss (Kap. 4.7). In diesen von Marx als »sogenannte ursprüngliche Akkumulation« (MEW 23, S. 741) bezeichneten Prozessen wird Gewalt als »ökonomische Potenz« der Aneignung durch Enteignung gebraucht (MEW 23, S. 779), die Kapital auf Seite der Vermögenden akkumuliert und Menschen ihrer Mittel selbstbestimmter Reproduktion beraubt. Diese Prozesse sind jedoch alles andere als abgeschlossen, sie dauern insbesondere in neokolonialer Form an. Sie äußern sich in Enteignungen und Umsiedlungen von Communities für den Abbau von Rohstoffen, der Versklavung von Menschen zur Ausbeu-

tung ihrer Arbeitskraft und der Ermordung von Menschen, die sich gegen diese Prozesse zur Wehr setzen (Ngam 2022, S. 73f.; HRD Memorial 2022; Dorfer 2022).

Ausschluss von Interaktionen und Dienstleistungen

Ausschlüsse von sozialen Interaktionen und Dienstleistungen vollziehen sich auf unterschiedlichen Ebenen. *Zum einen* sind Beherrschte Ziel von Mikroaggressionen. Mikroaggressionen äußern sich in »verbalen oder non-verbalen Beleidigungen, Kränkungen und Demütigungen«, und können die Form einer »chronische[n], traumatisierende[n] Gewalt« mit schwerwiegenden psychischen Folgen annehmen (Yeboah 2017, S. 148; Pierce 1974). Durch Mikroaggressionen wird Menschen die Anerkennung als gleichwertige:r Interaktionspartner:in verweigert (Fraser 1998, S. 25f.).

Zum anderen schlägt sich Herrschaft in der Exklusion Beherrschter von gesellschaftlichen Räumen und sozialen Netzwerken nieder (Therborn 2006, S. 11–14, 2013, S. 59, 62). Dieser Ausschluss hat z.T. gravierende Folgen, da er auch soziale und gesundheitliche Dienstleistungen betrifft (Randjelović et al. 2020). Aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive stellt dieser Ausschluss eine Exklusion von den gesellschaftlich produzierten und staatlich umverteilten Werten dar.

4.6.5 Wissen und Ideologie

Herrschaft im Dirty Capitalism setzt sich nicht nur über ökonomischen und außerökonomischen Zwang durch, sondern reproduziert sich durch Zustimmung, die symbolisch und diskursiv vermittelt wird (Krauss 2004; Sauer 2015, S. 1538; Wallat 2015, S. 70). Menschen ordnen sich freiwillig in Herrschaftsverhältnisse ein, die ihre eigene gesellschaftliche Stellung und Absicherung verschlechtern, eigene Handlungsbedingungen einschränken und kollektive Handlungsfähigkeit unterlaufen (Rehmann 2008, S. 12). Dies geschieht auf Grundlage sowohl bewusster als auch unbewusster Erzeugung von Wissens- und Gedankenformen.

Ontologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse

Der Ideologiebegriff wird häufig auf die mehr oder weniger bewusste Rechtfertigung sozialer Ungleichheit beschränkt. Damit gerät jedoch der materialistische Kern des Ideologiebegriffs aus dem Blick. Dieser besteht gerade darin, das Entstehen der Gedankenformen durch gesellschaftliche Praxisformen nachzuvollziehen (Kap. 3.2.2). Er wendet sich explizit gegen eine idealistische Auffassung von Ideologie, die kognitive Fehleinschätzungen zur *Ursache* geschichtlicher und politischer Problemlagen erklärt (MEW 3, S. 405; Stahl 2014, S. 232). Stattdessen können Ideologien als *»erfolgreicher, angemessener Ausdruck falscher Verhältnisse«* verstanden werden (Stahl 2014, S. 238, Hervorh. i. O.), in denen die gesellschaftliche Praxis der Menschen sich ihnen gegenüber verselbständigt (Kap. 4.2.5). Sprachliche Normen drücken Standards der gesellschaftlichen Handlungspraxis aus. *Praktische* gesellschaftliche Unterscheidungen werden so zu *sprachlichen* Unterscheidungen (Stahl 2014, S. 242–244), z.B. wenn einer Sache nur dann ein Wert zugesprochen wird, wenn sie im Tausch absehbar einen solchen in Form eines Preises realisieren kann. Als Ideologien können diese begrifflichen Formen dann bezeichnet werden, wenn sie »sich als objektiv, natürlich oder zwingend darstellen« (Stahl 2014, S. 247),

damit den eigenen Status als praxisgebundene Unterscheidung strukturell verleugnen und ein Handeln außerhalb des von Ideologien bezeichneten Rahmens auch nicht ohne Weiteres möglich ist[45]. Die Pointe ist hier, dass »Ideologien ein *Ausdruck* materieller Verhältnisse sind, der sich nicht mehr *als Ausdruck* verstehen kann« (Stahl 2014, S. 251). Das führt zu einer Ontologisierung kapitalistischer Erscheinungen als transhistorische Formen (Heiligendorff 2023, S. 17). Bafta Sarbo weist darauf hin, dass sich diese Fetischisierung gesellschaftlicher Kategorien auf die Formen der Arbeitsteilung übertragen lässt: Die gesellschaftliche Praxis der Arbeitsteilungen nach sozial konstituierten Merkmalen verdinglicht diese Merkmale *als naturalisierte Ursache* jener Arbeitsteilungen (Sarbo 2022, S. 48).

Bewusste Legitimation von Herrschaft

Von diesem Ideologieverständnis, das auf die ideologische Praxis der Trennung begrifflicher Bestimmungen von ihrer praktischen gesellschaftlichen Grundlage verweist, lässt sich ein weiteres Verständnis von Ideologie unterscheiden, das auf die *interessierte geistige Arbeit* von Menschen fokussiert. Diese bewusste ideologische Arbeit kann unmittelbar auf Sicherung und Ausbau von Privilegien durch die herrschenden gesellschaftlichen Praxen zielen und verhindert aktiv, dass die ideologische Verkehrung durch die fetischisierten gesellschaftlichen Verhältnisse allgemein gesellschaftlich erkannt wird (Stahl 2014, S. 250f.).

In seiner Kritik der Klassischen Politischen Ökonomie unter Verweis auf Adam Smith und John Stuart Mill, macht Marx darauf aufmerksam, wie diese Ontologisierung von spezifisch kapitalistischen gesellschaftlichen Formen *bewusst* interessengeleitet erfolgt (MEW 13, S. 618f.): »Die Produktion soll […] als eingefaßt in von der Geschichte unabhängigen ewigen Naturgesetzen dargestellt werden, bei welcher Gelegenheit dann ganz unter der Hand *bürgerliche* Verhältnisse als unumstößliche Naturgesetze der Gesellschaft in abstracto untergeschoben werden« (MEW 13, S. 618). Der allgemeine Glaube an die Ewigkeit sachlicher Herrschaft wird durch Theorieproduktion ganz bewusst zugunsten der Profiteur:innen der Kapitalakkumulation bestärkt (MEW 42, S. 97f.). Auch hier muss der den Marx'sche Fokus auf die Formen der kapitalistischen Produktionsweise auf das Herrschaftssystem des *Dirty Capitalism* geweitet werden: Fabian Georgi beschreibt am Beispiel des Rassismus, wie dieser bewusst für Überausbeutung, Abwertung, Ausgrenzung und Kontrolle von Arbeitskräften zum Zwecke der Kapitalakkumulation eingesetzt wird (Georgi 2022, S. 88). Über den Rassismus hinaus werden weitere »Ideologien der Ungleichheit« (Groß et al. 2012, S. 11) aktiv zur Legitimation von Herrschaftspraktiken, zum Lösen von Problemen des Herrschens und zur Regulation von Herrschaftsfolgen

45 Titus Stahl führt als Beispiele Tauschtransaktionen und bürokratisches Verwaltungshandeln an. Weder die konstitutiven Regeln des Marktes noch die administrativen Abläufe der Verwaltung entziehen sich einer ergebnisoffenen Diskussion ihrer gesellschaftlichen Grundlagen und Adäquatheit (Stahl 2014, S. 249) – bei einem Zuwiderhandeln droht Strafe. Für die Pädagogik verweist Stahl auf die ideologische Kategorie der Intelligenz (Stahl 2014, S. 247). Auch die Kategorisierung nach Intelligenzgraden in der Praxis schulischer bzw. psychologischer Diagnostik – so ließe sich Stahl ergänzen – ist eingebunden in feste Segregationspraxen des mehrgliedrigen Schulsystems, die sie sprachlich und gedanklich reproduziert.

bemüht (Georgi 2022, S. 91) und zur Legitimation von Gewalthandeln gebraucht (Poulantzas 2002, S. 57; Scharathow 2017, S. 113).

Diskursive Gruppenkonstruktion

Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sind mit diskursiven Konstruktionsprozessen der Beherrschten verbunden. Diese operierten mit naturalisierenden Zuschreibungen von Eigenschaften und binären Entgegensetzungen zur Gruppe der Herrschenden (Foitzik und Hezel 2019, S. 17–23; Özcan 2023, S. 131f.). Der Konstruktionsprozess der Differenzkategorien ist deshalb immer als ein dialektischer Prozess zu verstehen, der *beide Seiten* des Herrschaftsverhältnisses hervorbringt (Sarbo 2022, S. 48). Die Konstruktions- und Markierungspraxis der herrschenden gegenüber den beherrschten Gruppen ermöglicht gesellschaftliche Segregation- und Ausgrenzungspraxen (Eggers 2023, S. 57), die gesellschaftliche Arbeitsteilung (Sarbo 2022, S. 58f.) und legitimiert den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (Fereidooni und El 2017, S. 480).

Diese Herrschaftspraxis der Gruppenkonstruktion, der Zuschreibung und -abwertung basiert auf »institutionell abgesicherte[n] Wissenskomplexe[n]« (Eggers 2023, S. 57) und bezieht sich wesentlich auf die Körper der Beherrschten (vgl. Rommelspacher 2011, S. 39), die gegenüber der Norm eines ableisierten, männlichen, erwachsenen, *weißen* Körpers abgegrenzt werden. Teil der Gruppenkonstruktion ist die Objektivierung des Körpers der Beherrschten *als Natur*, der der als männlich und *weiß* imaginierten Vernunft entgegengesetzt wird. Rassifizierte Andere und Frauen stehen der Natur näher als *weiße* Männer – Schwarze Frauen gelten als Verkörperung der Natur schlechthin (Quijano 2019, S. 76f.).

Für Nationalstaaten ist ein solches Verfahren der rassistischen diskursiven Konstruktion eines Volkskörpers *als Nation* konstitutiv (Demirović 2021b, S. 267; Wallerstein 2019; Balibar 2019b). Der Philosoph Étienne Balibar bezeichnet die durch den Nationalstaat aktiv konstruierte Gemeinschaft als »*fiktive Ethnizität*«, die durch eine Praxis der Ethnisierung erst geschaffen werden muss. Dabei wird eine »herkunftsmäßige, kulturelle und interessenmäßige Identität« einer vermeintlich natürlichen nationalstaatlichen Gemeinschaft behauptet (Balibar 2019b, S. 118). Der kapitalistische Staat bedient sich des Rassismus' und Nationalismus' zur widersprüchlichen Zusammenfassung der unter kapitalistischen Konkurrenzbedingungen vereinzelten Beherrschten im Volkskörper (Demirović 2005, S. 65).

Die diskursiven Zuschreibungen manifestieren sich in handlungsbeschränkenden bzw. erweiternden Erwartungszuschreibungen. Vergeschlechtlichte Zuschreibungen haben etwa eine de-/privilegierende Funktion, indem »Jungen eine spezifische, gewaltvolle Handlungsfähigkeit und -mächtigkeit zugeschrieben wird, wohingegen den Mädchen selbstwirksame Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsmacht abgesprochen wird« (Scharathow 2017, S. 112). Rassifizierte junge Menschen nehmen u.a. die Erwartungshaltung an sie wahr, dass sie keinen Erfolg in ihrer Bildungslaufbahn haben werden (Scharathow 2017, S. 112). Dabei kann es zur Internalisierung gesellschaftlicher Legitimationsmuster und Diskurse durch die Beherrschten kommen, die verhindern, dass Diskriminierungen als solche empfunden werden (El-Mafaalani et al. 2017, S. 56).

Rationalisierung gesellschaftlicher Problemlagen

Patriarchale, adultistische, ableistische, rassistische, neokoloniale, antisemitische und antiziganistische Diskurse naturalisieren soziale Positionen und Probleme (Wallat 2015, S. 70f.). Diese Ideologien der Ungleichheit zielen auf die Erklärung sozialer Ungleichheit angesichts ihres Spannungsverhältnisses zur gesellschaftlichen Norm der Gleichheit (Winker und Degele 2009, S. 56). Dies ist etwa dann der Fall, wenn die gesellschaftlich produzierte Identifikation von Frauen mit Sorgearbeiten durch eine spezifisch ›weibliche‹ Qualität begründet wird. Eine solche Naturalisierung verhindert die Thematisierung von gesellschaftlichen Praxen – hier der ungleichen Verteilung von Sorgearbeiten zwischen den Geschlechtern – als änderungsbedürftige soziale Ungleichheit (Fischer und Grandner 2019, S. 10). Weitere Beispiele sind die rassistische und neokoloniale ›Rationalisierung‹ von Arbeitslosigkeit (Ha 2018, S. 70–72) sowie von »soziale[n] Probleme[n] wie Wohnungslosigkeit, Kriminalität und soziale[r] Deklassierung« (Roldán Mendívil und Sarbo 2021, S. 301) oder die als ›fahrende‹ Lebensform rationalisierte Vertreibung und Enteignung von Sinti:zze und Rom:nja (Hund 1996, S. 25–26). Diese Zuschreibung *gesellschaftlich produzierter* Problemlagen an Unterdrückte, als deren vermeintliche Wesensmerkmale, entlastet die Herrschenden von einer Veränderung der sie begünstigenden Verhältnisse und legitimiert die Repression von Teilhabeansprüchen (Scharathow 2017, S. 113).

Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse

Ein weiteres Verfahren, durch das die strukturelle Benachteiligung von Menschen im Gesellschaftssystem verdeckt wird, ist die Individualisierung bzw. Privatisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie leugnet die Existenz gesellschaftlicher Herrschaft (Wallat 2015, S. 71) und schreibt den Individuen die Verantwortung für ihren eigenen sozialen Status zu. Prekäre Positionierungen im Gesellschaftsganzen werden auf individuelles Versagen und fehlenden Leistungswillen bzw. fehlende Leistungsfähigkeit zurückgeführt. Die Individualisierung reflektiert die faktische Vereinzelung des Menschen in der Konkurrenz des kapitalistischen Gesellschaftssystems (Kap. 3.2.1).

Diskursive Konstruktion der Vergangenheit

Gesellschaftliche Erinnerung und Geschichtsschreibung sind umkämpft. Soziale Gruppen bemühen sich um die Festschreibung eines Kanons verbindlicher Erinnerungen, dem sie Herrschaftsinteressen einschreiben (Bernhard 2017, S. 16; Borst und Bierbaum 2017, S. 7). Im kollektiven gesellschaftlichen Gedächtnis, also den »mündlich[] oder kulturell geformte[n] Erinnerungsbestände[n]« (Thünemann 2022, S. 85), wird die Geschichte der Ausgebeuteten so systematisch verdeckt (Borst und Bierbaum 2017, S. 8). Die gesellschaftlichen Erinnerungsbestände werden u.a. in kulturellen Praxen reproduziert, etwa in Filmen, Gedenkveranstaltungen oder Events, die bestimmte Perspektiven auf Vergangenheit einnehmen und Sinnbildungsangebote machen (Pandel 2022, S. 99f.). Die dominante Erinnerungskultur organisiert herrschaftskonforme Einstellungen gegenüber historischen Ereignissen u.a. indem sie marginalisierte Perspektiven ausblendet, mit dem Ziel die bestehenden Herrschaftsverhältnisse nicht zu gefährden (Bernhard 2017, S. 10, 16f.). Die dominanten Geschichtsschreibungen erzählen so in der Regel eine Geschichte von Männern (Dehne 2022). Als Element rassistischer

Herrschaft wird die deutsche Kolonialgeschichte zudem nur sehr selektiv erinnert (Terkessidis 2022). Das Schweigen über diese historische Gewalt stellt gleichzeitig eine Verleugnung der Erfahrungen und (transgenerationaler) Traumatisierungen Schwarzer Menschen und People of Color dar (Yeboah 2017, S. 149).

Als Herrschaftsdimension wird die diskursive Konstruktion der Vergangenheit in mindestens vier Hinsichten relevant: *Erstens* ist sie ein elementarer Teil der Konstruktion des ›Volkskörpers‹ kapitalistischer Nationalstaaten und der vermeintlich gemeinsamen Geschichte von Nationen. *Zweitens* hat die Konstruktion der Vergangenheit Einfluss auf die Konstruktion von herrschaftlichen Differenzkategorien heute – die als vermeintlich transhistorische in vorkapitalistische Epochen verlängert werden. *Drittens* bringt sie vergangene Kämpfe gegen Herrschaft und emanzipatorische Praxen tendenziell zum Verschwinden. *Viertens* wird sie als Legitimation zur (militärischen) Durchsetzung ökonomischer Interessen genutzt (Bernhard 2017, S. 29; Mehler-Würzbach 2022).

4.6.6 Körper und Affekte

Nutzbarmachung menschlicher Körper

Die Nutzbarmachung des menschlichen Körpers ist Voraussetzung der materiellen gesellschaftlichen Reproduktion. Das kapitalistische Herrschaftssystem produziert Körpernormen, welche die Bedingungen der profitablen Anwendung von Körpern im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung entsprechen. Menschliche Körper werden auf Basis dieser Normen in der Arbeitsteilung des Gesellschaftsganzen verortet.

Die Herrschaft des Kapitals ist eine »repressive Abstraktion« auch insofern sie die Menschen zur »Abstraktion von den besonderen Gebrauchswerten, Bedürfnissen und Interessen«, im psychoanalytischen Vokabular zur »Triebversagung« zwingt (Krahl 1971, S. 379). Arbeitende müssen ein instrumentelles Verhältnis zu ihrem Körper einnehmen, um die an sie gerichteten Anforderungen zu erfüllen (Hien 2022, S. 34). Die Disziplinierung zu Arbeitsprozessen umfasst sowohl das Sozialverhalten als auch die Formung der Körper und der Affektstruktur (Loick 2014, S. 303f.; vgl. Foucault 2024).

Im Neoliberalismus kommt es zu einer »Ausweitung und Normalisierung körperbezogener Optimierungsimperative, die […] mit neuen Anforderungen an die Verbesserung und Disziplinierung des Körpers verbunden sind« (Schreiber 2021, S. 291) und auf eine unabschließbare Steigerung der Leistungsfähigkeit zielen (Wehling 2023, S. 23, 37). Diese Anforderungen können widersprüchliche Effekte zeitigen. *Einerseits* sind sie mit Anerkennungspotentialen verbunden, *andererseits* können sie persönlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten entgegenstehen und sich schädigend auf Menschen auswirken (Schreiber 2021, S. 291f.; Wehling 2023, S. 36). Als Dimension ableistischer Herrschaft wirkt die Optimierungsforderung an Körper spiegelbildlich als Abwertung und Ausgrenzung gegenüber Körpern, die diesen Forderungen nicht entsprechen (Wehling 2023, S. 36).

Vernutzung menschlicher Körper

Kapitalistische Arbeitsprozesse prägen menschliche Körper in destruktiver Form (Hien 2022, S. 31) (Kap. 3.2.1). Die Produktion von gesellschaftlichem Reichtum basiert auf »massenhaftem körperlich-leiblichen Verschleiß der arbeitenden Klassen«, der mit

einem unsäglichen leiblichen Leiden der Arbeitenden verbunden ist (Hien 2022, S. 28). Die Gestaltung von Arbeitsprozessen unter dem steten Primat der Steigerung der Arbeitsleistung und Produktivität (Hien 2022, S. 30) hat für die Arbeitenden beträchtliche körperliche und seelische Folgen (Hien 2016). Abhängig von ihrer Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung stehen ihnen mehr oder weniger Ressourcen zur Verfügung, sich gegen diese Bedingungen zur Wehr zu setzen und sie zu ihren Gunsten zu verändern.

Folglich unterscheidet sich auch die Gesundheit der arbeitenden Körper erheblich voneinander. Der Soziologe Göran Therborn nennt dies die »*vital inequality*« (Therborn 2006, S. 6, Hervorh. i. O.), die sich u.a. in ungleichen Lebenserwartungen ausdrückt. Über die unmittelbaren Belastungen der arbeitsteiligen Tätigkeiten hinaus haben die Herrschaftsverhältnisse einen Einfluss auf das körperliche und seelische Wohlbefinden von Menschen: Erfahrungen gesellschaftlicher Ausschlüsse und von Gewalt können traumatisch wirken (Yeboah 2017, S. 147). Die ungleiche Belastung von Menschen spiegelt sich ebenfalls in gesellschaftlichen Phänomenen der Erschöpfung und Depression (Winker 2021, S. 109–112). Neben der Erschöpfung durch Lohnarbeiten sind u.a. finanzielle Sorgen ein relevanter Einflussfaktor des Erschöpfungsempfindens (Auctority GmbH 2024, S. 14, 16).[46]

Affektive Strukturierung

Mit ›Affekt‹ bezeichne ich das Kontinuum von Affekten, Impulsen, Begehren, Gefühlen und Emotionen, die nicht eindeutig voneinander zu trennen sind (Bargetz 2015, S. 582; Penz und Sauer 2016, S. 49). Obwohl Affekte körperlich gespürt werden, bilden sie einen untrennbaren Zusammenhang mit kognitiven Prozessen (Penz und Sauer 2016, S. 51f.; Bargetz 2015, S. 582) – Denken, Fühlen und Körperlichkeit lassen sich aus kritisch-materialistischer Perspektive nicht voneinander scheiden (Kap. 3.2.1; Kap. 3.3.4). Es können drei Formen von Aspekten unterschieden werden: Bei *bewussten Affekten* handelt es sich um solche Affekte, um deren Ursprung das Subjekt weiß und die als bewusste körperliche Veränderung wahrgenommen werden. *Unbewusste Affekte* entbehren dieses Wissens. Als dritte Form beinhalten *reflexive Affekte* die Infragestellung des gefühlsauslösenden Moments und seines Zusammenhangs zum körperlichen Eindruck und stellen damit eine Bedingung der Veränderung affektiver Reaktionen dar (Penz und Sauer 2016, S. 49f.).

Affekte gehen auf soziale Interaktionen zurück, sind also gesellschaftlich geformt, und werden diskursiv und kulturell und durch menschliche Tätigkeiten vermittelt. Gleichzeitig strukturieren sie die menschliche Handlungsfähigkeit (Penz und Sauer 2016, S. 50f., 54, 215). Affekte sind eine Form der Interaktion zwischen Subjekt und Gesellschaft, die beide miteinander verbindet (Gotby 2023, S. 3). Dabei beinhalten sie immer Bewertungen sozialer Beziehungen und sind an der Produktion von Wissens- und Glaubenssystemen beteiligt (Penz und Sauer 2016, S. 52). Das Konzept Affekt denkt also Körper, Geist, Handeln und gesellschaftliche Verhältnisse zusammen (Bargetz und

46 Über die Hälfte der Menschen in Deutschland fühlen sich laut einer Studie der Auctority GmbH erschöpft (Auctority GmbH 2024, S. 8), wobei ein Gender-Erschöpfungs-Gap feststellbar ist: 58,8 % der Frauen und 52,4 % der Männer gaben an, erschöpft zu sein. Der Erschöpfungsgrad steigt mit Kindern im Haushalt auf 65,1 % an (Auctority GmbH 2024, S. 11).

Sauer 2015, S. 94). Die affektiven Vermögen von Menschen bergen das Potential des Zusammenschlusses ebenso wie jenes des Antagonismus' (Hennessy 2013, S. 265).

Gesellschaftlich verallgemeinern sich Formen des Fühlens bis zu einem gewissen Grad. Diese affektiven Strukturen einer Gesellschaft »bestimmen maßgeblich darüber, was in einer Gesellschaft fühl- und erlebbar ist, welche Gefühle willkommen oder verpönt sind und durch welche Anlässe sie mobilisierbar sind« (Sauer und Penz 2023, S. 30). Diese affektiven Strukturen stellen eine wichtige Herrschaftsdimension dar – sie reproduzieren Herrschaft *affektiv* (Bargetz 2015, S. 592). Sie entscheiden darüber, welchen sozialen Beziehungen sich Menschen gegenüber öffnen (Penz und Sauer 2016, S. 54), welche Verhältnisse und Umgangsformen für welche Menschen als angemessen oder unzumutbar erkannt und gefühlt werden, welche Menschen umsorgt werden müssen und gegenüber welchen Menschen Gewalt angewendet werden darf (vgl. Hennessy 2013, S. 270f.).

Teil der affektiven Strukturierung ist die Prägung der Affekte der Arbeitenden, die ihnen die Erledigung der für sie vorgesehenen Arbeitsform ermöglicht. So wird Frauen die Übernahme von Sorgearbeiten ›aus Liebe‹ zu Ehemann und Kindern nahegelegt (Diehl 2023), in der patriarchalen Arbeiterbewegung wurde der »starke männliche Arbeitskörper« und die harte von ihm verrichtete Arbeit heroisiert (Hien 2022, S. 29).

Regieren durch Gefühle

Gefühle können als Modus der Verbundenheit mobilisiert werden und sich u.a. auf Parteien oder Nationalstaaten richten (vgl. Bargetz und Sauer 2015, S. 98). Regierungen versuchen mittels hierarchisierender und differenzziehender Diskurse, die Emotionalität strategisch verorten bzw. mobilisieren, ihre politischen Ziele durchzusetzen (Bargetz 2015, S. 591; Bargetz und Sauer 2015, S. 99).

Die Trennung des Öffentlichen vom Privaten und ihre dichotome Entgegensetzung stellt eine herrschaftliche Grenzziehung dar, die mit einer Beschränkung des Politischen auf das Öffentliche einher geht (Kap. 4.3). Staat und Politik werden dabei als männlich-rationale Sphäre entworfen. Dieser wird die Sphäre des Privaten als Sphäre weiblicher Gefühle und Irrationalität entgegengesetzt (Bargetz und Sauer 2015, S. 95). Als Teil dieses »liberalen Gefühlsdispositives« werden Subjekte, die mit Emotionen und Affekten identifiziert werden, aus dem Raum des Politischen exkludiert (Bargetz und Sauer 2015, S. 96). Darunter fallen neben den Angehörigen nicht-männlicher Geschlechter auch junge, rassifizierte und behinderte Menschen.

Auch in politischen Konflikten wird diese Grenzziehung relevant: Hier wird ein framing von Protesten als emotional und irrational zur Delegitimation derselben bemüht (Bargetz und Freudenschuss 2012). Gesellschaftlich sanktioniert werden im *Dirty Capitalism* vor allem Emotionen, die von nicht-*weißen* und nicht-cis-männlichen Menschen vorgebracht werden – insbesondere Wut auf sexistische und rassistische Erfahrungen (Tran 2021, S. 62).

Affekte werden politisch u.a. im Rahmen von Kriegsführungen mobilisiert, um ein nationalistisches Zugehörigkeitsgefühl und Kriegsanstrengungen zu forcieren (Butler 2009, S. 40; Ahmed 2014). Staatlich institutionalisierte Praxen wie das Polizieren produzieren als gefährlich empfundene Räume, die der Kontrolle marginalisierter Gruppen dienen (Belina 2023). Sie begünstigen damit subjektive Deutungsmuster von Sicherheit

und Unsicherheit, die Personengruppen als (Un-)Sicherheitsfaktoren markieren (Miko-Schefzig 2022) und stellen eine Form der politischen Produktion der Angst vor ›den Anderen‹ dar (Penz und Sauer 2016, S. 54). Begegnungen mit der Polizei werden so zu einem bedeutenden Element der affektiven gesellschaftlichen Vermittlung rassistischer Differenzierung und der Reproduktion von gesellschaftlichen Ausschlüssen (Keitzel 2024).

Regieren durch Affekte erfolgt zudem über die selektive Verweigerung von Mitgefühl gegenüber Menschen. Im Rahmen von gesellschaftlichen Gefühlspolitiken wird Mitgefühl gegenüber als ›anders‹ konstruierten Menschengruppen tendenziell verweigert (Melter 2017, S. 589). Diese gesellschaftliche ungleiche Verteilung von Emotionen zeigt sich im ausbleibenden Betrauern des Verlustes von ausländischen, illegalisierten oder queeren Menschenleben durch herrschaftsförmige Gewalt (Bargetz 2015, S. 591).

Geschlecht und Begehren

Die kapitalistische Form gesellschaftlicher Reproduktion ist historisch verbunden mit der Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und einer daran geknüpften Heterosexualität (Sears 2017, S. 172; Winker und Degele 2009, S. 57). Als Teil patriarchaler Herrschaft werden Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuelles Begehren diskursiv naturalisiert, gelten als gesellschaftliche Norm (Degele 2005, S. 20; Sauer 2015, S. 1532f.) und werden in der Sozialisation der nachfolgenden Generationen affektiv reproduziert (Rich 1980; Bargetz 2015, S. 592). Heteronormativität organisiert die menschliche Fortpflanzung mittels heterosexuellen Sex binär-geschlechtlicher Körper im patriarchalen Familienmodell (Kalender 2023, S. 179). Die patriarchale Familie wird dabei als Bedingung von Glück entworfen, in deren Kontrast queere Menschen des Potentials, glücklich zu sein, beraubt scheinen (Bargetz 2015, S. 591). Heteronormativität ist mit zahlreichen Ausschlussprozessen gegenüber den vielfältigen Geschlechtern, Körpern und Begehren verbunden.

Geschlechtskonstruktionen sind relevante Teile weiterer Herrschaftsverhältnisse über das Patriarchat hinaus. So weist etwa der Antiziganismus eine starke geschlechtsspezifische Dimension auf. In den Zuschreibungen an Sintizze und Romnja als vermeintlich verführerisch, ungezügelt und triebhaft wird ein Gegenbild zur sittsamen und keuschen bürgerlichen Hausfrau entworfen, das gleichsam den sittsamen männlichen Bürger gefährdet. Sinti und Roma werden zudem häufig als ›unmännlich‹ entworfen (Scholz 2007, S. 200).

Psychische Kompensation

Wesentlich für die gegenwärtige Formierung der Affekte ist die neoliberale Entsicherung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die Lohnabhängige in verschärfte Konkurrenz zu ihren Mitmenschen um die eigene Verwertung bringen (Kaindl 2005, S. 189) und durch die ständige Angst um die materielle Existenzgrundlage einen »ganz neue[n] Typus Mensch« entstehen lässt (Penz und Sauer 2016, S. 219). Herrschaftsverhältnisse machen Angebote für die psychische Entschädigung erfahrener Entbehrungen. So dient Rassismus der symbolischen Aufwertung der *weißen* sozialen Position durch Abwertung ihres rassifizierten Gegenübers (Messerschmitt und Mecheril 2019), und kann »rassistisch privilegierten Individuen dabei helfen […], Erfahrungen von Frustration, Ohnmacht, Unsicherheit und Aggression psychologisch zu verarbeiten und zu

kanalisieren« (Georgi 2022, S. 96). Die aus Ohnmacht und Leidensdruck entstehenden Aggressionen innerhalb kapitalistischer Verhältnisse werden – in Ermangelung von Möglichkeiten, die abstrakte Herrschaft zu verstehen und anzugreifen – auf gesellschaftlich Marginalisierte gerichtet (Marz 2017, S. 250; Georgi 2022, S. 97; Ottomayer 2020, S. 356f.; Adorno 1990c, S. 118; Hawel 2024, S. 26f.; Groß et al. 2012, S. 17). In diesem Sinne wird auch Antiziganismus als »irrationaler Abwehrmechanismus« beschrieben, bei dem die Angst vor dem eigenen ›sozialen Absturz‹ in Projektion gegen Sinti:zze und Rom:nja umschlägt (Scholz 2007, S. 217). Antisemitische Verschwörungsmythen bieten vermeintliche Erklärungen für unerklärliche soziale Phänomene an (Becker et al. 2010; Heitmeyer 2022, S. 263, 267). In Verhältnissen, die als Kontrollverlust wahrgenommen werden, suchen viele Menschen zudem in autoritären Politikangeboten ein kompensatorisches Mittel der Realitätskontrolle (Heitmeyer 2022, S. 256f., 261; Sauer und Penz 2023, S. 61, 87).

Verstümmelung von Sinnlichkeit

Der Körper ist »das Medium der Welterfahrung«, in das sich die gesellschaftlichen Verhältnisse einschreiben (Hien 2022, S. 32). Nach Marcuse ist bereits die *sinnliche Erfahrung* der Welt entscheidend durch die sozialen Verhältnisse präformiert – der Mensch ist Träger einer »verdinglichte[n]« (Marcuse 1973b, S. 87) oder »verstümmelten Sinnlichkeit« (Marcuse 1973b, S. 76). Durch die gesellschaftlichen Praxisformen stumpfen die menschlichen Sinne ab, sie werden von instrumenteller Rationalität durchdrungen (Marcuse 1973b, S. 78): Gegenstände werden nur in den Formen und Funktionen wahrgenommen, »in denen sie von der bestehenden Gesellschaft vorgegeben, hergestellt und verwendet werden; und sie nehmen nur die von ihr definierten und auf sie beschränkt bleibenden Möglichkeiten der Veränderung wahr« (Marcuse 1973b, S. 86f.). Diese Wahrnehmung erfolgt wesentlich *sinnlich*. So erscheint etwa durch die verstümmelte Sinnlichkeit hindurch die nicht-menschliche Natur wesentlich als Stoff der produktiven Verarbeitung (Marcuse 1973b, S. 79). Mitmenschen erscheinen in ihren Funktionen als Vorgesetzte, Untergebene, Konkurrent:innen (vgl. Marcuse 1973b, S. 78).

Erzeugung repressiver Bedürfnisse

Die durch die kapitalistischen Zwangsverhältnisse verweigerte Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, »die solche des Individuums selber sind« (Marcuse 2014, S. 253), begünstigt das Ausbilden systemstabilisierender repressiver Bedürfnisse (Marcuse 1973a, S. 25). Marcuse beschreibt solche Bedürfnisse als repressiv, die die Menschen an die kapitalistische Gesellschaftsform binden und sie *in der Reproduktion des Bestehenden* Genuss empfinden lässt (Marcuse 2014, S. 252). Repressive Bedürfnisse sind selbst Produkte des Kapitalismus und wirken destruktiv auf die Subjekte (Marcuse 1967a, S. 15, 18, 2014, S. 253, 257). Darunter fällt *zum einen* die Aneignung der kapitalistischen Verwertungsbedingungen als Bedürfnisse nach Leistung, Arbeit, Existenzkampf, Konformität, Produktivität (Marcuse 1967a, S. 17f.) sowie die Unterwerfung der Natur (Marcuse 1973b, S. 73) und sie schlagen sich nieder in charakterlichen Deformationen, die von Aggressi-

vität und Gewalt gekennzeichnet sind[47] (Marcuse 1967a, S. 25, 1973a, S. 9). Es handelt sich dabei um »eine Art sadomasochistische Identifikation mit der eigenen Unterwerfung« (Schaupp 2024, S. 28; vgl. Genel 2019, S. 54f.).

Zum anderen werden auch ganz konkret die Bedürfnisse nach Zerstreuung und Erholung von den Entbehrungen kapitalistischer Arbeitsverhältnisse in repressiver Form befriedigt. Durch die Konsumption kapitalistisch produzierter Waren werden Menschen affektiv an das Kapital gebunden – kapitalistische Unternehmen und das Gesellschaftssystem als Ganzes scheinen notwendig für die Befriedigung der real existenten Bedürfnisse zu sein (Marcuse 2014, S. 31f.), vom subjektiven Standpunkt scheint daher keine Notwendigkeit einer grundlegenden gesellschaftlichen Transformation zu bestehen (Marcuse 1967a, S. 48).

4.6.7 Bildung

Bildung als Produktivkraft

Für die kapitalistische gesellschaftliche Reproduktion ist die Ausbildung von Arbeitskräften für den steten Ersatz und die Anpassung Arbeitender an neue Produktionsbedingungen essenziell. Lernen ist Teil des gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozesses (Nyssen 1971, S. 21). Dementsprechend leisten junge Menschen in den Bildungsinstitutionen als »Produktionsstätten der Ware Arbeitskraft« (Nyssen 1971, S. 16) *gesellschaftlich notwendige Arbeit* (Kanitz 1970, S. 31), durch die sie ihre eigene Arbeitskraft produzieren.

Schulische Bildung zielt auf eine dem Stand der Produktionskräfte jeweils entsprechende Qualifikation junger Menschen in Form einer »partiellen Intellektualisierung« (Schmiederer 1966, S. 388), die ihre Nutzbarmachung als Arbeitskräfte anstrebt. Die vorgesehenen Qualifikationen verändern sich mit den gesellschaftlichen Erfordernissen, insbesondere dem Bedarf von Unternehmen (Schmiederer 1971, S. 13–16). In nationalen Wettbewerbsstaaten mit hoch technologisierter Produktion, die entsprechender spezialisierter Qualifikationen bedarf, wird Bildung selbst zur »Produktivkraft« (Schmiederer 1971, S. 14; vgl. Bünger und Pongratz 2008, S. 11; Bowles 1972, S. 78f.). Die internationalisierten nationalen Bildungssysteme kämpfen um die globale Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Wissensgesellschaften (Michel-Schertges 2013; Bürgin 2010, S. 509; Rühle 2018). International vergleichende Leistungsmessungen legen Zeugnis ihrer Leistungsfähigkeit ab (Gruschka 2015, S. 48).

Qualifikation für die gesellschaftliche Arbeitsteilung

Die gegenwärtige Form der Lernarbeit produziert nicht nur Lohnarbeitskräfte, die in der Lage sind, die Produktion auf dem Stand der Produktivkräfte am Laufen zu halten. Sie bringt u.a. durch die Zuweisung von Lernenden zu unterschiedlichen Schulformen und

47 Hier besteht die eine wichtige Verbindungslinie von Kapitalismus und rechtsradikalen Denkmustern: »Rechtsextremes Denken ermöglicht also ein widersprüchliches Bewegen in den neoliberalen Subjektanforderungen: einerseits werden sie zurückgewiesen und im rechtsextremen Modell von volksgemeinschaftlichem Sozialstaat aufgelöst. Gleichzeitig werden ihre Formen der Ausgrenzung, Brutalisierung, Mobilisierung des Subjekts aufgegriffen und gegen die gesellschaftlich Marginalisierten gewendet.« (Kaindl 2005, S. 197)

die diesen immanente Ausrichtung auf spezifische Berufsqualifikationen und (de)privilegierte Tätigkeitsfelder ein Reservoir an differenzierten Arbeitsvermögen hervor, das tendenziell der patriarchalen, neokolonialen, rassistischen und ableistischen Arbeitsteilung entspricht. Das Bildungssystem führt junge Menschen so in ihre gesellschaftliche Position in der kapitalistischen Gesellschaft ein (Apitzsch 2023, S. 113; Jaeggi 1969, S. 150). Sie werden für die Übernahme bestimmter Tätigkeiten in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sozialisiert (Khakpour 2023, S. 222), d.h. ihnen werden u.a. durch die schulische Praxis, bestimmte Verhaltensweisen anerzogen, sie werden aktiv vergeschlechtlicht, behindert und rassifiziert (vgl. Wallerstein 2019, S. 103f.) Ein System der Privatschulen, das v.a. von Kindern aus einkommensstarken Familien eine z.T. exklusive Form der Bildung bietet (Helbig et al. 2017), qualifiziert junge Menschen für ihre zukünftige privilegierte Position im Lohnarbeitsverhältnis, während u.a. hauswirtschaftliche Berufsfachschulen v.a. Frauen auf häusliche Reproduktionstätigkeiten oder feminisierte Lohnarbeiten vorbereiten (Wiener und Hosang 2014). Rassifizierte Menschen verlassen die Schule überproportional häufig ohne allgemeinbildenden Schulabschluss bzw. ohne berufsqualifizierenden Bildungsabschluss mit entsprechend schlechten Aussichten auf gute Arbeits- und Ausbildungsplätze (Bundeszentrale für politische Bildung 2022) und werden damit tendenziell auf unqualifizierte Arbeiten im System der rassistischen Arbeitsteilung festgelegt. Junge Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus müssen darum fürchten, noch vor der Vollendung ihrer Schulzeit abgeschoben zu werden. Junge Menschen ohne gültigen Aufenthaltsstatus in Deutschland werden in die Illegalität getrieben, da die Familie im Falle ihres Schulbesuches Gefahr läuft, an die Ausländerbehörde gemeldet und abgeschoben zu werden (Knote 2024). Behinderte Menschen werden in Förderschulen segregiert, bleiben häufig ohne Schulabschluss und werden oft ohne Prüfung ihrer Interessen und Möglichkeiten in Behindertenwerkstätten eingegliedert, meist ohne Aussicht auf einen Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 23, 217).

Zuweisung von Lebenschancen

Schulen übernehmen eine *Selektionsfunktion* (Fend 2012, S. 161f.). Sie betreiben eine »gesellschaftliche Auslese im Sinne bestehender Über- und Unterordnungssysteme« durch »Differenzierung und Auslese nach sozialer Herkunft, Anpassungsfähigkeit, Leistungsfähigkeit usw.« (Schmiederer 1971, S. 11) und nehmen so eine Anordnung von Menschen innerhalb der Hierarchien der Betriebe und Verwaltungen vor. Diese Anordnung reflektiert sich bereits innerhalb der Lehrinhalte und -formen jener Schulformen, die sich auf den Lohnarbeitsmarkt ausrichten: Während sich Realschulen durch eher disziplinierende Wissensvermittlung auszeichnen, zielen Gymnasien stärker auf eine »selbstreflexive Einpassung in die Verhältnisse« (Hofmeister 2006, S. 119), Schulprofile orientieren sich an den Anforderungen an Lohnarbeitende in unterschiedlichen Unternehmensbranchen entsprechend dem jeweiligen Stand der technologischen Entwicklung in diesen (Gamm 2012b, S. 206; Heydorn 1980, S. 186f.; vgl. Mollenhauer 1970c, S. 110).

Der Wert der Ware Arbeitskraft wird durch Bildungszertifikate reguliert (Gamm 2012b, S. 203). Je höher die Bildungsabschlüsse also ausfallen, desto höher sind tendenziell die Einkommen und desto eher können weitere gesellschaftliche Privilegien erworben werden (Demirović 2021a, S. 82). Bildungsungleichheit und sozioökonomi-

sche gesellschaftliche Ungleichheit sind also aneinandergekoppelt. Benachteiligungen im Bildungssystem sind ein maßgeblicher Faktor für die Überausbeutung etwa rassifizierter Menschen in der Lohnarbeit (Balibar 2019c, S. 269). Neokoloniale Herrschaft schlägt sich hier in der Nicht-Anerkennung im Ausland erworbener Bildungsabschlüsse nieder (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013, S. 22).

Diese Ungleichheitsverhältnisse weisen eine innerfamiliäre Stabilität über Generationen hinweg auf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 339–344; Koch 2010, S. 155; Bowles 1972, S. 78f.): »Die ungleiche Verteilung der materiellen Ressourcen schafft ungleiche Zugangsmöglichkeiten im Hinblick auf Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, zumal diese im Rahmen einer neoliberalen Privatisierungsoffensive immer häufiger von der Markt- und Kaufkraft ihrer ›Kunden‹ abhängig gemacht werden« (Butterwegge und Butterwegge 2021, S. 48). Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern bestimmen zu einem bedeutenden Teil den Schulerfolg der nächsten Generation mit (Wößmann et al. 2023, S. 35).

Ein relevanter Faktor der Bildungsbenachteiligung sind Diskriminierungen von Schüler:innen im Schulalltag, die entlang der hier fokussierten gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse verlaufen (Calmbach et al. 2024, S. 240). Zentral dabei ist die herrschaftliche Anordnung junger Menschen im gesellschaftlichen Hierarchiegefüge durch Lehrer:innen, die etwa dazu tendieren, rassifizierte Schüler:innen bei gleichen Leistungen schlechter zu bewerten (Arslan 2009, S. 231; Bonefeld und Dickhäuser 2018; Fereidooni 2014; Sprietsma 2009). Ein entscheidender Hebel der Zuweisung sozialer Positionierungen ist der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im segregierten deutschen Schulsystem (National Coalition Deutschland 2019, S. 55), das institutionelle Diskriminierung durch Schulempfehlungen von Lehrkräften an Eltern begünstigt (Gomolla und Radtke 2009) und die Reproduktion gesellschaftlicher Schichten befördert (Mollenhauer 1970c, S. 106f.).

Schule entpuppt sich zusammenfassend als Instrument der selektiven Verteilung von Lebenschancen (Fend 1981, S. 37; Holzkamp 1992, S. 3), die von jungen Menschen als solche erkannt und kritisiert wird[48].

Disziplinierung

Das pädagogischen Beziehungen immanente generationale Herrschaftsverhältnis zielt darauf ab, »mit den Mitteln der Erziehung den Heranwachsenden so früh wie möglich fremden Interessen dienstbar zu machen« (Giesecke 1982, S. 126). Schüler:innen üben in der Schule eine für Lohnarbeitsprozesse notwendige autoritäre Leistungsbereitschaft ein, die die Unterdrückung ihrer Interessen und Bedürfnisse einschließt (Bowles 1972, S. 78; Gamm 1970, S. 116–118). Dazu werden Unterrichtsformen wie der systematische

48 Zwei Drittel der befragten Jugendlichen der SINUS-Jugendstudie 2024 sehen in Deutschland keine gleichen Bildungschancen für alle Schüler:innen (Calmbach et al. 2024, S. 235). Schüler:innen von Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien problematisieren gleichermaßen das gegliederte Schulsystem mit unterschiedlich gewerteten Abschlüssen als Grund für die Chancenungleichheit. Als weitere Gründe werden eine Migrationsgeschichte und Rassismus der Mehrheitsgesellschaft, fehlende finanzielle Ressourcen, fehlende Unterstützungspotentiale durch die Familie sowie eine Benachteiligung durch Lehrer:innen genannt (Calmbach et al. 2024, S. 236–237).

Gruppenunterricht bemüht, der eine permanente Disziplinierung und Regulation durch die Lehrkraft ermöglicht (Holzkamp 1995, S. 453–454). Die pädagogischen Institutionen sind Orte einer »[e]nkorporierte[n] Disziplinierung« (Hackl 2006, S. 75), die darauf abzielen, die Körpertätigkeit der Körper junger Menschen in einem bestimmten Raum zu lenken (Gstettner 1981). Die körperlichen Ab- und Zurichtungsprozesse können im schlimmsten Fall die Form sexualisierter Gewalt annehmen (Andresen und Heitmeyer 2012; Thole et al. 2012). Die Etablierung neuer schulischer Lernkulturen hin zu individuellen Lernprozessen und -zeiten zeitigt ambivalente Effekte. Denn neben individuellen Freiheitsgewinnen verlagern sie die Verantwortung für erfolgreiche Bildungskarrieren in die Subjekte hinein und können zu neuen Problemlagen von Schüler:innen führen.

Bildungsinstitutionen fungieren als Instrumente der kompetitiven Vereinzelung, deren zentrales Merkmal Einzelbewertung der Lernenden durch die Lehrenden sind (Holzkamp 1995, S. 455). Die Messung und Benotung von Einzelleistungen setzt Lernende in ein Wettbewerbsverhältnis zueinander, das gute von schlechten Lernenden unterscheidet und sie in eine Konkurrenzgesellschaft sozialisiert[49], in der Berechnung und Kalkül wesentlich für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Einzelkämpfer:innen sind (Beljan 2017, S. 111, 137). Der Kampf um die gesellschaftliche Positionierung wird u.a. über Bildung ausgefochten (Bude 2015) und prägt die sozialen Beziehungen innerhalb und zwischen Familien (Borchard et al. 2008).

Legitimation sozialer Problemlagen

Der *Dirty Capitalism* impliziert eine seiner gesellschaftlichen Arbeitsteilung entsprechende Hierarchie sozialer Positionen. Das kapitalistische Bildungssystem zeitigt mindestens zwei widersprüchliche ideologische Effekte, die das Geflecht gesellschaftlicher Arbeitsteilungen stützen: *Zum einen* produziert es den Schein, die gesellschaftliche Arbeitsteilung sei in der Natur der Individuen selbst verankert, die manchen Menschen hohe, anderen lediglich niedrige Bildungsabschlüsse ermögliche (Demirović 2021a, S. 80). Soziale Verhältnisse werden so in individuelle Eigenschaften umgedeutet (Niggemann 2021, S. 44). *Zum anderen* hat die Pädagogik, indem sie vorgeblich versucht, die Zustände durch Bildung und Erziehung zu verbessern, Anteil an der Produktion des ideologischen Scheines, dass eine solche Verbesserung im Rahmen der bestehenden Verhältnisse möglich sei. Eine Veränderung der Gesellschaftsstruktur als der eigentlichen Ursache der Ungleichheitslagen erübrigt sich so (Bowles 1972, S. 80; Gamm 1972, S. 208; Adorno 1990c, S. 98–100). Olaf Groh-Samberg und Matthias Grundmann bezeichnen entsprechende, häufig mit dem Ruf nach mehr Härte gegenüber vermeintlich erfolglosen Schüler:innen verbundenen, Versuche der pädagogischen Bearbeitung von Ungleichheitslagen als Teil einer »reaktionären Pädagogisierung sozialer Struktureffekte« (Groh-Samberg und Grundmann 2006, S. 18). Diese Pädagogisierung wird von politischen Akteur:innen instrumentell auf weitere gesellschaftliche Themenfelder ausgeweitet (Euler 2014, S. 12; Pelzel und Wohnig 2024, S. 7), womit die Notwendigkeit einer Transformation des Gesellschaftssystems dethematisiert wird.

---

49 Versuche der Etablierung von Formen des ›sozialen Lernens‹ oder Solidarität-Lernens sind innerhalb dieser grundsätzlich kompetitiven schulischen Verhältnisse deshalb notwendig begrenzt (Dammer 1999, S. 198).

Verallgemeinerung von Partikularinteressen

Im Anschluss an Antonio Gramsci sind Erziehung und Bildung zentrale Instrumente der Organisation von Zustimmung der beherrschten Gruppen zu ihrer eigenen Unterdrückung. Ihre Anwendung beschränkt sich nicht alleine auf die Schule, sondern erstreckt sich auf weitere gesellschaftliche Bereiche, die die alltäglichen Gewohnheiten und Interessen von Menschen prägen (Castro Varela et al. 2023, S. 21f.). Dennoch bildet die Schule einen der wichtigsten Apparate, um Zustimmung zu organisieren (Apitzsch 2023, S. 112). Schule hat wesentlichen Anteil daran, die Weltsicht, politische Interessen, Bewertungen und Urteile der herrschenden Gruppen zu verallgemeinern (Niggemann 2023, S. 132). Darunter fällt u.a. die Akzeptanz von Herrschaft, von bestehenden Eigentumsverhältnissen und Privilegien (Schmiederer 1971, S. 12f.).

Die konsensuelle Reproduktion der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung durch die Institution Schule erfolgt über Schulgesetzgebung, Curriculumentwicklung sowie schulische Interaktionen als Mikropraktiken, die schulische Verhaltensweisen normieren und eine inhaltliche Ausrichtung der Lerninhalte vornehmen (Khakpour 2023, S. 222f., 227). Darüber hinaus reproduziert bereits die hierarchische Strukturierung des Bildungssystems mit seinem institutionellen Unterordnungsverhältnissen von Ministerium über Schulaufsicht, Schulrektorat, Kollegium bis hin zur Schüler:innenschaft, ein autoritäres Denken bei Schüler:innen (Gamm 1970, S. 35).

Private Akteur:innen wie Unternehmen und unternehmensnahe Interessengruppen versuchen, Einfluss auf die Gestaltung des Bildungssystems zu nehmen, um ihre ökonomischen Interessen zu verallgemeinern. Zu diesem Zweck bemühen sie sich um die Einflussnahme auf Schulentwicklungsprozesse (Höhne und Schreck 2009) die Formulierung von Lehrplänen (Hedtke 2023b, S. 359), suchen Kooperationen mit Schulen, finanzieren gezielt Forschung, Publikationen, (Lehr-)Veranstaltungen und produzieren Lehrmaterial (Engartner 2015, 2019; Hedtke 2015b, 2016).

4.6.8 Der Zusammenhang der Herrschaftsdimensionen

Das Zusammenwirken der Herrschaftsdimensionen

Um als stabiles gesellschaftliches Herrschafts*verhältnis* wirksam zu werden, bedarf es des Zusammenspiels gesellschaftlicher Praxen in unterschiedlichen Herrschafts*dimensionen*, die ich zu wichtigen Teilen in den voranstehenden Abschnitten skizziert habe. Das Zusammenwirken »institutioneller Handlungslogiken« (Diefenbach 2007, S. 45) in einem »Netz von Institutionen […], deren Maßnahmen in der Erziehung, Wirtschaft und Rechtsprechung kumulativ wirken« (Fereidooni und El 2017, S. 479) sowie von gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Diskursen in einem zusammenhängenden Ganzen, reproduziert gesellschaftliche Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse. Die Herrschaftsdimensionen oder Kategorien der Herrschaft bilden einen gegenseitigen Stützungszusammenhang: So legitimiert etwa die diskursive Konstruktion von Geschlecht die patriarchale Arbeitsteilung, gleichzeitig reproduziert jene Arbeitsteilung Geschlechterstereotype (Schuck 2012, S. 67). Dieses Ineinandergreifen der Herrschaftsdimensionen bedarf keiner geheimen Verabredungen im Hintergrund, es basiert vielmehr auf weitgehenden gesellschaftlichen Konsensen.

Herrschaftsverhältnisse als widersprüchliche Einheiten

Marx macht darauf aufmerksam, dass – obgleich der wesentliche Zweck von Herrschaft der Beitrag zur Kapitalakkumulation ist – die Herrschaftsverhältnisse eine eigene Qualität und Dynamik entwickeln, die die Gestalt der Ausbeutung selbst beeinflusst. »[Z]ahllos verschiedne empirische Umstände« führen zu »unendliche[n] Variationen und Abstufungen in der Erscheinung« von Ausbeutung und Herrschaft (MEW 25, S. 800). Aus materialistisch-dialektischer Perspektive können – wie das gesellschaftliche Ganze – auch einzelne Herrschaftsverhältnisse als Einheiten konzeptualisiert werden, in denen ihre einzelnen Momente widersprüchlich zusammenwirken. Die einzelnen Herrschaftsdimensionen weisen jeweils eine *relative Autonomie* auf, können sich gegeneinander verselbständigen, einander widersprechen und dysfunktional füreinander werden (Sorg 2022, S. 12; Poulantzas 2002, S. 158; Althusser 1977, S. 114; vgl. Winker und Degele 2009, S. 78). Starke rassistische und neokoloniale Diskurse können etwa repressive staatliche Migrationspolitiken begünstigen, die die Zuwanderung von industriell dringend benötigten (günstigen) Arbeitskräften behindern (Miles 2014, S. 132). Hier kann es zu Konfliktstellungen von Akteur:innen kommen, die auf ungleiche Weise von unterschiedlichen Herrschaftsverhältnissen profitieren.

Die Gestalt des Herrschaftszusammenhangs ist zudem abhängig von gesellschaftlichen Kämpfen (Kap. 4.7). Innerhalb eines Herrschaftsverhältnisses gibt es Konflikte unterschiedlicher Interessengruppen um seine genaue Ausgestaltung. So ist patriarchale Herrschaft von dem strukturellen Konflikt gekennzeichnet, dass Unternehmen versuchen, ihr Interesse an der betrieblichen Überausbeutung von Frauen geltend zu machen, während ihre Ehemänner ein Interesse an der Ausbeutung von Frauen im Haushalt haben (Cyba 2010, S. 20). Diese Widersprüche von Herrschaft manifestieren sich in bestimmten historischen Konfigurationen, die jeweils eine relative Stabilität erlangen – im Beispiel in Form der doppelten Ausbeutung von Frauen in der Lohnarbeit *und* der Sorgearbeit, die durch die Übernahme von Sorgetätigkeiten durch überausgebeutete rassifizierte Frauen ohne deutsche Staatsbürgerschaft flankiert wird.

Die in den vorigen Abschnitten unterschiedenen Elemente der Herrschaftsdimensionen habe ich in der folgenden Übersicht zusammengefasst.[50]

50 Eine durch sinnerschließende Fragen ergänzte Auflistung der Herrschaftsdimensionen, die als Instrument der kategorialen Herrschaftsanalyse in Bildungsvorhaben dienen soll, findet sich in Anhang 1.

Tabelle 1: Dimensionen kapitalistischer Herrschaft

Arbeit	**Allgemeine Konkurrenz**
· Arbeitsteilung · Arbeitszwang · Fremdverfügung über Inhalt und Bedingungen der Produktion · Ausbeutung · Ausschluss (vermeintlich) Unverwertbarer · Staatliche Regulation	· Unsicherheit · Wettbewerb · Familie als Wettbewerbseinheit · Staatliche Regulation und Herstellung von Märkten · Kapitalfraktionen
Tausch und Geld	**Kapital**
· Tausch als Beziehungslogik · Ausschluss von Waren · Finanzielle Einflussnahme · Tauschwert · Gebrauchswert · Projektion nicht-fassbarer Herrschaft auf Menschen · Staatliche Regulation	· Kapitalakkumulation · Kapitaleigentum · Kapitalbesitz · Produktivitätszwang · Formelle und reelle Subsumption · Krisen der Verwertung · Staatliche Regulation
Umwelt	**Politik und Staat**
· Objektifizierung nicht-menschlicher Natur · Naturaneignung · Ausschluss und Zerstörung von Reproduktionsgrundlagen · Ausschluss und Zuweisung von Lebens- und Aufenthaltsräumen · Materielle Infrastruktur der Kapitalverwertung	· Trennung von Politik und Ökonomie · Reproduktion der Produktionsbedingungen · Repräsentative Demokratie · Legitimation von Herrschaft · Aktive Entdemokratisierung · Organisierung gesellschaftlicher Kompromisse · Förderung der Kapitalverwertung · Regulation sozialer Absicherung · Soziale Infrastrukturen · Nationaler Wettbewerbsstaat

Recht	**Gewalt**
· Verrechtlichung von Re-/Produktionsverhältnissen · Ungleiche Geltung und Durch setzbarkeit persönlicher Rechte · Repression alternativer Lebensformen · Ideologische Funktion · Regulation privater Lebensformen	· Strukturierung von Arbeitsverhältnissen · Gewaltsame Sicherung der Re-/Produktionsverhältnisse · Kontrolle · Fortgesetzte ursprüngliche Akkumulation · Ausschluss von Interaktionen und Dienstleistungen
Wissen und Ideologie	**Körper und Affekte**
· Ontologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse · Legitimation von Herrschaft · Diskursive Gruppenkonstruktion · Rationalisierung gesellschaftlicher Problemlagen · Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse · Diskursive Konstruktion der Vergangenheit	· Nutzbarmachung menschlicher Körper · Vernutzung menschlicher Körper · Affektive Strukturierung · Regieren durch Gefühle · Geschlecht und Begehren · Psychische Kompensation · Verstümmelung von Sinnlichkeit · Erzeugung repressiver Bedürfnisse
Bildung	
· Bildung als Produktivkraft · Qualifikation für die gesellschaftliche Arbeitsteilung · Zuweisung von Lebenschancen · Disziplinierung · Legitimation sozialer Problemlagen · Verallgemeinerung von Partikularinteressen	

Quelle: Eigene Darstellung

4.6.9 Eine Matrix der Herrschaft im Dirty Capitalism

Kategorien der Herrschaft

Die ausdifferenzierten Herrschaftsdimensionen ergänzen die Marx'schen Kategorien der kapitalistischen Produktionsweise zu einem komplexen kategorialen Zusammenhang der Herrschaft im *Dirty Capitalism*. Die Herrschafts- als Produktions*verhältnisse* und Herrschafts*dimensionen* sind gesellschaftliche Kategorien im oben (Kap. 3.3.1) entfalteten Sinne: sie bezeichnen gesellschaftliche Praxisformen, ermöglichen ihre ge-

dankliche Reflexion und orientieren Praxen bestimmter Negation. Ihr Zusammenhang lässt sich in der Form einer Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* darstellen[51].

Tabelle 2: Herrschaftsmatrix des Dirty Capitalism

		Herrschafts- als Re-/Produktionsverhältnisse								
		Lohnabhängigkeit	Patriarchat	Rassismus	Neokolonialismus	Adultismus	Ableismus	Antiziganismus	Antisemitismus	Weitere
Herrschaftsdimensionen	Arbeit									
	Allgemeine Konkurrenz									
	Tausch und Geld									
	Kapital									
	Umwelt									
	Politik und Staat									
	Recht									
	Gewalt									
	Wissen und Ideologie									
	Körper und Affekte									
	Bildung									
	Weitere									

Quelle: Eigene Darstellung

Die Konkretions- und Aktualisierungsbedürftigkeit der Abstraktionen

Bei den Herrschaftsdimensionen handelt es sich um Abstraktionen. In der Darstellung ihres theoretischen Zusammenhanges habe ich sie jeweils exemplarisch anhand einzelner Herrschaftsverhältnisse konkretisiert. Die Felder der Herrschaftsmatrix (Tabelle 2) sind leer. Sie verweisen auf den Bedarf der empirischen Untersuchung der Wirksamkeit einzelner Herrschaftsverhältnisse in konkreten historischen Situationen und unter der

51 Die Darstellungsform weist gleichwohl ein problematisches Moment auf. Sie suggeriert eine klare Abgrenzung der Herrschaftsverhältnisse und -dimensionen voneinander, die in der gesellschaftlichen Totalität so nicht gegeben ist (Kap. 3.2.3).

Beteiligung konkreter Akteur:innen. Das ist notwendig, da sich die Herrschaftsverhältnisse räumlich-situativ sehr unterschiedlich ausbilden (Cyba 2010, S. 21). Zudem sind sie einem temporären Wandel unterworfen: Die Kategorien selbst, etwa Konkurrenz und Produktivitätszwang, verweisen auf die Entwicklungsdynamik und Prozesshaftigkeit des Kapitalismus. Diese Dynamik schlägt sich in Veränderungen der Herrschafts- als Produktionsverhältnisse nieder (vgl. MEW 6, S. 407f.; Horkheimer 1988, S. 208; Wallerstein 2019, S. 104). Als *dialektische* Kategorien müssen die Herrschaftskategorien diese Veränderungsprozesse nachvollziehen – nur so ermöglichen sie eine adäquate historische Begriffsbildung des Gesellschaftssystems (Marcuse 1973a, S. 49; Miles 2014, S. 103; Poulantzas 2002, S. 48), sie dürfen nicht als »ein für allemal gültige[] Definitionen« missverstanden werden (MEW 25, S. 20). Für die politische Bildung folgert Hermann Giesecke daraus, dass eine »*historisch-materielle* Theorie«, als welche einzig sich eine gesamtgesellschaftliche Theorie konstituieren könne, »im weiteren geschichtlichen Prozeß ständig neu, z.B. auf dem Hintergrund der einzelwissenschaftlichen Forschungen, bearbeitet werden muß« (Giesecke 1982, S. 123).

Der vorliegende Vorschlag der kategorialen Differenzierung kapitalistischer Herrschaft erfolgt aus einer bestimmten raum-zeitlichen Verortung heraus. Auf die Fokussierung der Perspektive auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland habe ich oben hingewiesen. Angesichts historischer Bedeutungsverschiebungen von Kategorien ist ihre zukünftige Modifikation bzw. die Hinzunahme ergänzender Kategorien erforderlich, um ihren Erklärungsgehalt zu erhalten (Adorno 2021a, S. 42–46; Marcuse 1973a, S. 44). Die hier differenzierten Herrschaftskategorien des *Dirty Capitalism* dienen als Ausgangspunkt, müssen sich immer neu an gesellschaftlichen Erscheinungen als relevant erweisen und mit den erscheinenden Phänomenen vermittelt werden. Historische Entwicklungen können ggf. einzelne Kategorien gegenstandslos machen (vgl. Adorno 2021a, S. 47).

Mit dem Vorschlag der Herrschaftsmatrix ist kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden. In unterschiedlichen Situationen können sowohl hier nicht berücksichtigte Herrschaftsdimensionen als auch -verhältnisse relevant werden. Es gilt also, für »mögliche Auslassungen, Entnennungen und Exklusionen sensibel zu bleiben« (Lutz et al. 2013, S. 12). Um diese Offenheit und Unabschließbarkeit der modellhaften Darstellung zu kennzeichnen, habe ich jeweils eine Spalte und eine Zeile der Herrschaftsmatrix für Ergänzungen offengehalten und als »Weitere« gekennzeichnet.

Zur Relevanz der Herrschaftsmatrix des Dirty Capitalism

Für eine kpöB ist diese Strukturierung kapitalistischer Herrschaft durch die Matrix in mehrerlei Hinsicht hilfreich. *Erstens* gibt die Matrix Aufschluss über die Wirkungsbreite von Herrschaft und veranschaulicht die gesellschaftliche Totalität des *Dirty Capitalism*. Sie illustriert damit die Komplexität des Gegenstandsbereiches kpöB und entfaltet gesellschaftliche Momente, die einzelne Gegenstände im gesellschaftlichen Ganzen konstituieren. Sie fasst damit die gesellschaftstheoretischen Grundlagen des vorliegenden Ansatzes zusammen. Trotz des mehrfachen Plädoyers für eine Orientierung kritischer politischer Bildungsprozesse an dem Konzept des *Dirty Capitalism (Rodrian-Pfennig et al. 2024)* liegt bislang kein Vorschlag dazu vor, wie diese Orientierung konkret geleistet wer-

den könnte. Die hier vorgelegte *Herrschaftsmatrix des Dirty Capitalism* bildet die Basis dieser in den folgenden Kapiteln weiter auszuarbeitenden Orientierung.[52]

Zweitens verdeutlicht die Herrschaftsmatrix, dass alle Herrschaftsverhältnisse in diversen Dimensionen wirksam sind bzw. durch komplexe soziale Praxen reproduziert werden. Diese Einsicht beugt einer Beschränkung von Herrschaftsverhältnissen auf einzelne Herrschaftsdimensionen vor, wie es etwa der Fall ist, wenn Lohnarbeit als ökonomische, Rassismus und Patriarchat aber als kulturelle Frage konstruiert werden (Bannerji 2005, S. 145).

Drittens können die Kategorien der Matrix der Bearbeitung exemplarischer Fälle in kategorialen Bildungsprozessen zugrunde gelegt werden. Die Matrix erweist sich hier als Forschungswerkzeug (Kap. 6.5.1).

Viertens differenziert sie das Terrain gesellschaftlicher Konfliktfelder und emanzipatorischer Praxen, die eine Aufhebung von Herrschaft intendieren. Die Multidimensionalität von Herrschaft zeigt den Bedarf vielfältiger Ansätze zur Aufhebung von Herrschaft an.

Fünftens veranschaulicht die Herrschaftsmatrix die Bedingungen, unter denen Bildung im Kapitalismus stattfindet und unter denen sich die Bildungssubjekte als Subjekte formieren. Die pädagogische Praxis ist nicht nur von den hier unter die Herrschaftsdimension Bildung subsumierten Funktionen des Bildungssystems geprägt, sondern wird als dialektische Kategorie von allen Herrschaftsverhältnissen und -dimensionen konstituiert.

Disziplinäre Ausrichtung

Der Grundriss des kapitalistischen Gesellschaftssystems demonstriert, dass eine akademische Abgrenzung sozialwissenschaftlicher Teil-Disziplinen dem Gegenstand des *Dirty Capitalism* nicht gerecht wird. Gebietsabgrenzungen stehen dem Verständnis des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhanges entgegen (Steinert 2007, S. 13), sie haben eine ideologische Funktion (vgl. Kap. 4.3): »Durch willkürliche Trennung und Isolierung gesellschaftlicher Teilbereiche in den Bildungsplänen und dem Unterricht wird eine gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise verhindert, die Bestandteile werden entpolitisiert, der Konflikt wird aufgelöst« (Schmiederer 1966, S. 392f.). Demgegenüber stellt kpöB einen *integrativen sozialwissenschaftlichen Ansatz* dar (Schmiederer 1971, S. 93). In diesem Sinne verstehe ich unter kpöB – als Teil einer kritischen Politikdidaktik – eine Form emanzipatorischer Sozialwissenschaften, die im Anschluss an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule »das Konzept einer materialistischen Interdisziplinarität bzw. eines

52 Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches kpöB auf Grundlage kritischer gesellschaftstheoretischer Forschungsarbeiten kann für eine beschränkte Perspektive kritisiert werden. Abweichend bezieht Hedtke für eine *multiperspektivische* Bestimmung des Gegenstandsbereiches Wirtschaft Perspektiven der Wirtschaftsforschung, der Fachdidaktik, der Bildungspolitik, der Lehrenden und Lernenden sowie eine praktisch-normative und eine personal-soziale Perspektive mit ein (Hedtke 2018a, S. 252). Sie stellen in der didaktischen Theoriebildung auch in der vorliegenden Arbeit relevante Bezugspunkte dar. Vom materialistischen Standpunkt aus sind jene Perspektiven jedoch als bestimmte Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Totalität entschieden präformiert. Ihre Verortung bedarf eines vorgelagerten Gesellschaftsbegriffes, der die Besonderheit der jeweiligen Perspektiven und ihren Zusammenhang verständlich macht.

interdisziplinären Materialismus« (Claußen 1985, S. 52, Hervorh. entfernt) verfolgt. Die Bezugnahme auf die sozialwissenschaftlichen Disziplinen erfolgt unter der materialistisch-dialektischen Prämisse, »Kapitalismus-als-Gesellschaftsanalyse« zu betreiben (Buckel 2015a, S. 32), als interdisziplinäre Politische Ökonomie der Gesellschaft in der gesellschaftlichen Totalität (Schmiederer 1971, S. 145). Mit Blick auf die Herrschaftsmatrix des *Dirty Capitalism* bedeutet dies, dass »Politologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Kulturanthropologie, Wirtschaftswissenschaften, Geschichte, Geographie, Teilaspekte von Jura und Psychoanalyse« (George 1978, S. 72) relevante Fachdisziplinen sind, auf die kpöB zurückgreifen kann. Abhängig von konkreten Gegenständen und Fragestellungen werden unterschiedliche Perspektiven und Disziplinen relevant.

4.7 Die Historizität von Herrschaft

Mit der Skizzierung einer Systematik kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse ist die Gefahr verbunden, eine starre Gestalt der skizzierten Verhältnisse zu suggerieren. Ich gehe im Gegensatz dazu davon aus, dass Herrschaftsverhältnisse sowohl einer maßgeblich durch gesellschaftliche Kämpfe begründeten historischen Dynamik unterliegen als auch hinsichtlich des Ortes und den jeweiligen geschichtlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedliche Ausprägungen annehmen (vgl. Buckel und Sonderegger 2024, S. 19).

4.7.1 Die Ursprüngliche Akkumulation

In der Entstehungsgeschichte des Kapitalismus ist die Etablierung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse miteinander verknüpft. »[R]assistisch legitimierte Eroberungen, Enteignungen und Ausbeutungen im Zuge des Kolonialismus« (Georgi 2022, S. 88f.; vgl. MEW 23, S: 779, 781; Williams 1945; Linebaugh und Rediker 2022; Virdee 2019; Quijano 2019) wirken zusammen mit der Trennung und Vergeschlechtlichung produktiver bzw. reproduktiver Tätigkeitsbereiche (Federici 2012; Mies 2015) sowie Zwangsproletarisierungen (MEW 23, S. 741–791). Von Anfang wirkten dabei die unterschiedlichen Herrschaftsdimensionen zusammen u.a. durch die Produktion rassistischer Wissensbestände (Miles 2014, S. 42–55), die Etablierung brutaler kolonialer Staatsapparate (Ngam 2022, S. 72) und die Verrechtlichung neuer Eigentumsformen (Loick 2014, S. 302). Die Geschichte des Kapitalismus beinhaltet den Wandel der konkreten Gestalten der Herrschaftsverhältnisse, etwa im Falle des anfänglichen Einbezugs von Frauen und Kindern in die industrielle kapitalistische Fertigung und ihre anschließende Verdrängung in Haushalt (Cooper 2021, S. 57–61) und Schule (Qvortrup 2000, S. 29) durch den Kompromiss von männlichen Arbeitern und Kapital.

4.7.2 Der Einfluss gesellschaftlicher Kämpfe

Die Beherrschten sind der Herrschaft nicht hilflos ausgeliefert. Sie verfügen über ein Widerstandspotential, das ich oben als *Macht mit* und *Macht für* von Herrschaftshandeln unterschieden habe. Diese Formen der kollektiven Machtentfaltung spiegeln sich in vielfältigen Bewegungen, Initiativen und Organisationen. Die Gestalt der Herrschaft ist aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive maßgeblich abhängig von dem Stand

der Kämpfe gesellschaftlicher Gruppen (Balibar 2019d, S. 54; Poulantzas 2002, S. 67; Sauer 2015, S. 1538). Sich progressiv verstehende gesellschaftliche Akteur:innen greifen auf Strategien zurück, die in unterschiedlichem Maße *innerhalb* der hier skizzierten Herrschaftsdimensionen verortet sind. So kann für Mitteleuropa angenommen werden, dass sich durch die Kämpfe der Frauenbewegung in den vergangenen Jahrzehnten patriarchale Herrschaft entscheidend gewandelt hat, ohne aufgehoben worden zu sein (Cyba 2010, S. 21). Reguläre Lohnarbeitsverhältnisse haben nicht zuletzt durch den historischen »Kampf um die Schranken des Arbeitstages« (MEW 23, S 249) ihre Gestalt historisch stark verändert. Ehemalige sogenannte ›Gastarbeiter:innen‹ erkämpften sich Bleiberechte und eine nachhaltige Inklusion in den deutschen Arbeitsmarkt (Bojadžijev 2012).

4.7.3 Die bestimmte Negation der Diversität der Herrschaft

Das Machtpotential, das ich oben als ineinander aufgehende Potentiale der ›Macht zur Befreiung‹ und der ›Macht zur Gestaltung der befreiten Gesellschaft‹ eingeführt habe, entfaltet sich im Kampf um die praktische Umsetzung der bestimmten Negation der Kategorien der Herrschaft. Transformatorische emanzipative Organisierungen und Kämpfe begnügen sich nicht mit der Abschwächung und Neujustierung von Herrschaft innerhalb der Herrschaftsverhältnisse und -dimensionen. Sie drängen auf deren kategoriale Aufhebung, also ihre bestimmte Negation (Kap. 3.3.2), die ich an einigen exemplarischen Praxen illustrieren möchte: So entwerfen und praktizieren Menschen über den Kampf um bessere und höher entlohnte Lohnarbeitsverhältnisse hinaus Formen der nichtkommerziellen materiellen Reproduktion (Janoschka o.J.), die gleichzeitig auf die Aufhebung der Unterscheidung von produktiven und reproduktiven Tätigkeiten zielt (Winker 2023); über die Zurückweisung geschlechtshierarchischer Diskurse hinaus werden in queeren Praxen geschlechtszuweisende Kategorien als solche aufgehoben (Beier 2023a; Lorey 2008, S. 145); über die Überwachung, Dokumentation und Skandalisierung staatlicher Gewalt durch soziale Bewegungen und rassifizierte Communities hinaus (Korvensyrjä 2024, S. 22) werden von abolitionistischen Bewegungen neue Formen der sozialen Sicherheit und restorativen und transformativen Gerechtigkeit entworfen und gelebt (Brazzell 2022; Kaba 2021; Loick und Thompson 2022; Malzahn 2022; Taylor 2020); über die Kritik des europäischen Grenzregimes hinaus leisten Aktivist:innen Fluchthilfe und etablieren alternative Formen des Zusammenlebens und der solidarischen Reproduktion mit neu ankommenden geflüchteten Menschen (Hess et al. 2017; Tsavdaroglou 2019; Youkhana und Sutter 2017).

Die formulierten Kategorien der Herrschaft weisen als kapitalistische Formbestimmungen also über sich selbst hinaus: Durch das Verfahren bestimmter Negation lassen sich andere gesellschaftliche Formen entwerfen und praktizieren, die ihre Herrschaft ersetzen können. Der *Dirty Capitalism* kann also von vielen Punkten aus angegriffen werden, die emanzipatorischen Effekte von Bewegungen »[können] sich gegenseitig multiplizieren, bei eindimensionaler, ›reiner‹, Strategie jedoch auch hemmen« (Buckel 2015a, S. 43).

Umgekehrt kann eine fehlende *kategoriale* Kritik die Herrschaft stärken. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn Gewerkschaften sich positiv auf die Steigerung der Kapitalverwertung beziehen oder Frauenverbände die Familie als Grundlage des Staates verte-

digen (Hirsch 2005, S. 36). In beiden Fällen handelt es sich letztlich um eine praktische Affirmation der kategorialen Grundlagen von Herrschaft.[53] Hier möchte ich mit einem Bild von Frigga Haug anknüpfen, das sie in ihrer Diskussion von Schwierigkeiten der Aufhebung des komplexen Gesellschaftssystems gebraucht: Mit der Metapher des Kapitalismus als »Herrschaftsknoten« problematisiert sie, dass es in emanzipatorischen Kämpfen »immer die Möglichkeit gibt, am falschen Ende zu ziehen und so den Knoten fester und Lösung unmöglicher zu machen« (Haug 2013, S. 131). Haug führt diese Problematik an einem Beispiel aus: Eine emanzipatorische Praxis, die sich auf die Verringerung der Lohnarbeit bzw. die Auseinandersetzung mit der Lohnform reduziert, vernachlässigt nicht nur die anderen Formen gesellschaftlicher Arbeit, sondern beschränkt auch die eigene Zielgruppe wesentlich (Haug 2013, S. 131).[54] Schlimmstenfalls können Kämpfe ins Reaktionäre kippen, etwa »[w]enn der gewerkschaftliche Kampf sich auf Erhalt der verbleibenden Arbeitsplätze und die Interessen der dort Arbeitenden reduziert, statt um gute Arbeit und gutes Leben für alle geführt zu werden« (Haug 2011, S. 243).[55] Es kommt in der emanzipatorischen Praxis also immer darauf an, den allgemeinen ›Verknotungszusammenhang‹ mitzudenken, um nicht der Illusion der einfachen Lösung komplexer Verhältnisse zu erliegen (Kap. 3.3.2).

Für das Gelingen der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Befreiung, bzw. des Entwirrens der Stränge der Herrschaft, gilt, dass diese nicht nur als »unerhört langfristige und komplizierte Arbeit« anzusetzen ist, sondern dass sie auch »nur in allen Bereichen zugleich begonnen werden [kann] und die Kraft und die Zeit der Vielen [braucht]« (Haug 2013, S. 132). Die Kritik von Herrschaftsverhältnissen muss deshalb eine Kritik des *gesamten* kapitalistischen Gesellschaftssystems sein, ohne die einzelne »Herrschaftsverhältnisse in Vergessenheit geraten und eine Kritik ins Leere läuft« (Dannemann und Haucke 2024, S. 112). Damit ist der Kernwiderspruch gesellschaftlicher Transformation angesprochen, die Dialektik der bestimmten Negation von Teilen und Ganzem. Es können gesellschaftliche Teilzusammenhänge bestimmt negiert werden mit entsprechenden Rückwirkungen auf das gesellschaftliche Ganze (Jantzen 2010, S. 99). Eine Transformation der Totalität kann sich aber nicht punktuell vollziehen, sie setzt die Veränderung all ihrer Momente voraus (Quijano 2019, S. 72): Es »können und müssten sich alle oder einige seiner Teile in ein anderes Strukturmuster einbinden« (Quijano 2019, S. 73).

Ein solches neues Strukturmuster würde nicht nur die Form der gesellschaftlichen Reproduktion und Arbeitsteilung aufheben, sondern durch die bestimmte Negation aller Herrschaftsdimensionen auch zu einer anderen Qualität des ganzen menschlichen Da-

53 Hier wird klar, dass eine Entgegensetzung von »sozialwissenschaftlich[en]« und »politisch-programmatische[n] Kritikbegriffe[n]« (Hertelt und May 2016) den Zusammenhang von Analyse und Kritik verkennt.

54 Haugs Gegenvorschlag sieht vor, den Gewinn durch Lohnarbeitskämpfe frei werdender Lebenszeit zu verknüpfen mit anderen Formen des Sorgens, der Entfaltung der persönlichen Potentiale und einem weitergehenden emanzipatorischen Engagement (Haug 2013, S. 131).

55 Marx merkt an, Gewerkschaften verfehlten ihren Zweck gänzlich, wenn sie sich »darauf beschränken, einen Kleinkrieg gegen die Wirkungen des bestehenden Systems zu führen, statt gleichzeitig zu versuchen, […] ihre organisierten Kräfte zu gebrauchen als einen Hebel zur schließlichen Befreiung der Arbeiterklasse« (MEW 16, S. 152).

seins führen (Marcuse 1973a, S. 9): »Die Emanzipation kann demnach nur gelingen, wenn sie als eine umfassende und universelle praktiziert wird« (Demirović 2011, S. 539f.).

4.8 Ein integrativer, intersektionaler Klassenbegriff

Das hier dargelegte Herrschaftsverständnis geht mit einem veränderten Klassenbegriff einher. Alle hier unterschiedenen Herrschaftsverhältnisse stehen in direktem Zusammenhang mit reproduktiven gesellschaftlichen Praxen und sind eingebunden in die Kapitalverwertung. Sie stellen selbst Re-/Produktionsverhältnisse mit spezifischen Arbeitsteilungen dar oder leiten sich aus der Fetischisierung gesellschaftlicher Beziehungen ab. Klasse ist also keine Kategorie, die sich allein auf (reguläre) Lohnarbeitsverhältnisse beschränken ließe, ihr Subjekt keines, dass auf den *weißen*, erwachsenen Mann festzuschreiben wäre. Ein integrativer, intersektionaler Klassenbegriff, wie er aus einem aktualisierten kritischen polit-ökonomischen Gesellschaftsbegriff gewonnen werden kann, versteht Klasse als *soziale Verortung innerhalb des Herrschaftssystems* des *Dirty Capitalism*. Die komplexen Wechselwirkungen der Herrschaftsverhältnisse und -dimensionen prägen die Chancen und Verletzbarkeit einer Person (Ross 2008, S. 33). Jede Person ist im Gesellschaftsganzen immer zugleich *in allen* Herrschaftsverhältnissen privilegiert oder deprivilegiert verortet – es gibt kein außerhalb dieser Herrschaft. Diese komplexe Verortung zeigt sich bereits an der gleichzeitigen Einbindung von Individuen in verschiedene Formen der Arbeitsteilung (van der Linden 2018). In unterschiedlichen Situationen und Kontexten werden die Herrschaftsverhältnisse für das Individuum in unterschiedlichem Maße bestimmend.

So wenig, wie es ein »homogenes Klassensubjekt« gibt (Dowling et al. 2017, S. 414), so wenig gibt es ein einheitliches Klasseninteresse. Durch die Anordnung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Hierarchiestufen partizipieren Menschen in unterschiedlichem Maße am gesellschaftlichen Reichtum und haben dabei ggf. Anteil an der Überausbeutung anderer Arbeitender, sie haben Vorteile im kompetitiven Zugang zu Jobs, Wohnungen, öffentlichen Räumen und Bildungsabschlüssen, zu Anerkennung und Wertschätzung – sie gewinnen also relative Vorteile, die bei privilegierten Gruppen Zustimmung zum Gesamtsystem organisieren (Kap. 4.6.2). Ohne auf ihren Effekt reduzierbar zu sein, werden die menschlichen Identitäten in ihrer Entwicklung von der Position der Individuen innerhalb gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse beeinflusst (Schuck 2012, S. 68).

Der integrative, intersektionale Klassenbegriff grenzt sich also von der »›Klassenvergessenheit‹ der Intersektionalitätstheorie« (Dowling et al. 2017, S. 417) ab, die ›Klassismus‹[56] als Diskriminierungspraxis mit gesellschaftlichen Strukturkategorien verwechselt. Stattdessen umfasst er sowohl Formen der Konstruktion von Differenz, als auch symbolischer und materieller Deklassierung, die er jedoch kategorial unterscheidet und

56 Viele Phänomene, die gemeinhin als ›Klassismus‹ bezeichnet werden, erweisen sich aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive als Bestandteil antiziganistischer Herrschaft. Das Konstrukt des ›Z***‹ weist eine starke soziale Dimension auf und ist offen für Menschen, auf die Arbeitsscheue und Nonkonformität projiziert wird (Kap. 4.5.1).

an Formen der Arbeitsteilung und der Kapitalakkumulation rückbindet (vgl. Dowling et al. 2017, S. 418; Winker 2012, S. 15).

In der Kennzeichnung des Klassenbegriffes als intersektional folge ich David McNallys kritisch-dialektischem Intersektionalitätsverständnis, das er von einem liberalen Intersektionalitätsverständnis abgrenzt. Das liberale Konzept der Intersektionalität gründet auf der Annahme eines sozialen Atomismus voneinander unabhängiger Individuen, es entwirft Ungleichheitsachsen als voneinander unabhängige Einheiten. Ein kritisch-dialektisches Intersektionalitätskonzept fasst Gesellschaft demgegenüber als Totalität und verortet ihre einzelnen Teile im Verhältnis zu anderen Teilen des Ganzen – Ungleichheitsverhältnisse sind folglich immer bereits als durch andere Ungleichheitsverhältnisse strukturiert (McNally 2017, S. 98–99).

In kritischen polit-ökonomischen Analysen müssen die Herrschaftsverhältnisse deshalb immer »relational, also aufeinander bezogen und miteinander verschränkt verstanden werden« (Rodrian-Pfennig und Wilhelm 2024, S. 89). Das bedeutet auch, die Verstärkung und/oder Abschwächung von Ungleichheitseffekten durch Herrschaftsverhältnisse auf einzelne Personen anzuerkennen (Soiland 2012, S. 3): Diese »können auf der einen Achse privilegiert[,] auf der anderen ausgebeutet sein« (Buckel 2015a, S. 44). Im Gegensatz zu vielen Intersektionalitätsstudien stehen aus kritisch-materialistischer Perspektive jedoch nicht die Effekte und die Möglichkeiten der komplexen Konzeptualisierung von Gruppen durch Differenzkategorien im Zentrum, sondern die strukturellen gesellschaftlichen Mechanismen, die Praxisformen, die zu Ungleichheitslagen führen (Soiland 2012, S. 3).[57] Das Ziel ist es nicht, Menschen durch die Entwicklung einer Herrschaftssystematik festen Gruppen zuzuordnen, sondern nachzuvollziehen, durch welche gesellschaftlichen Mechanismen sich kollektive menschliche Beziehungen als Herrschaftsverhältnisse ausbilden (Soiland 2012, S. 6).

Koalitionsperspektiven

Angesichts der »gemeinsamen *objektive[n]* Lage«, die darin besteht, dass alle Menschen gemeinsam das Kapital reproduzieren (Marcuse 1973a, S. 23) und darin auf unterschiedliche Weise beherrscht werden, eröffnet ein integrativer Klassenbegriff Perspektiven für Koalitionen in gesellschaftlichen Kämpfen. Ein Verständnis der kapitalistischen Totalität, das den systemischen Zusammenhang unterschiedlicher Ausbeutungsformen und negativen Betroffenheiten an den zerstörerischen Tendenzen der Kapitalakkumulation als *gemeinsames Leiden an kapitalistischen Verhältnissen* verständlich macht, unterstützt ein solidarisches Handeln auch aus *eigenem* Interesse (Bhattacharya 2017, S. 14f., 17). Militante Lohnarbeitsstreiks in China und Indien, Kämpfe gegen Enteignungen als Kämpfe um Wasserrechte in Irland oder um Landrechte in Lateinamerika, Protest gegen Formen der

57 Bereits Adorno weist darauf hin, dass in vereinzelnden soziologischen Kategorien »das eigentliche Soziale an der Gesellschaft, ihre Struktur« (Adorno 1990b, S. 365) verschwindet, womit er v.a. auf die Totalität des Tauschverhältnisses verweist. Für eine ausführliche Diskussion der mit Intersektionalitätsstudien verbundenen gesellschaftsanalytischen Probleme siehe die Arbeiten von Soiland (Soiland 2012) und May (May 2013).

direkten Gewalt durch Black Lives Matter in den USA – sie alle können als zusammenhängende gesellschaftliche Kämpfe gegen das kapitalistische Gesellschaftssystem verstanden werden (Mohandesi und Teitelman 2017). Letztlich erweisen sich hier gutes Leben und Überleben als gemeinsamer Nenner aller Kämpfe, deren gemeinsamer Fluchtpunkt eine »Revolution für das Leben« (von Redecker 2020) darstellt. Die oben problematisierte »Verwobenheits-Komplexität« hat also auch eine emanzipatorische Dimension in der »Ermöglichung von Zusammenarbeit und Solidarität über unterschiedlichste Grenzen der Theorie und der Praxis hinweg« (Buckel und Sonderegger 2024, S. 29).

4.9 Konzeptionelle Schlussfolgerungen

In den vorangehenden Abschnitten habe ich einen kritisch-materialistischen Begriff des kapitalistischen Gesellschaftssystems entfaltet, der auf der Marx'schen Analyse der kapitalistischen Produktionsweise aufbaut und diese unter Rückgriff auf die jüngere kritische gesellschaftstheoretische Theoriebildung auf wesentliche Teile des *Dirty Capitalism* ausweitet. Damit ist gleichzeitig das Gegenstandsfeld kpöB bestimmt.

Zugleich legt der Herrschaftsbegriff die Grundlage des bildungstheoretischen Standpunktes der didaktischen Konzeption. *Schule* muss als Teil des Herrschaftssystems, als Ausgangspunkt emanzipatorischer Bildungsprozesse, problematisiert werden. Auch für die materialistische Analyse des *Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnisses* sind mit dem Herrschaftsbegriff bereits einige Eckpfeiler eingeschlagen: Es kann als relationale Einheit der Arbeitsverhältnisse von Schüler:innen und Lehrer:innen sowie als Teil generationaler Herrschaft verstanden werden (Kap. 6.2). Die begriffliche Differenzierung der Herrschaftsverhältnisse von Machtpotentialen der Beherrschten legt zudem den Grundstein für die praktische Dimensionierung des Bildungsbegriffs.

Ein kritischer polit-ökonomischer Begriff des *Dirty Capitalism*, der gesellschaftliche Herrschaft in ihrem komplexen systemischen Zusammenhang entfaltet, verkompliziert die Perspektive der *Aufhebung* von Herrschaft. Er macht deutlich, dass Befreiung nicht alleine in einem gesellschaftlichen Teilgebiet – etwa dem Staat oder der Lohnarbeit – möglich ist (vgl. MEW 17, S. 342), sondern das »Ganze des gesellschaftlichen Seins« (Marcuse 1967c, S. 112) umfassen muss. Das im folgenden Kapitel ausgeführte *Emanzipationsverständnis* knüpft hier an.

5. Emanzipation

5.1 Emanzipation von der Herrschaft des Dirty Capitalism als Ziel kritischer polit-ökonomischer Bildung

Ein Begriff der Emanzipation umfasst sowohl Aussagen zur Form der *Herrschaft*, von der sich die Subjekte emanzipieren sollen, zum *Ziel* der Emanzipation, zum *Subjekt* sowie dem *Modus* der Befreiung (Suhr 2021a, S. 40).[1] Insofern umfasst die Entfaltung des Emanzipationsbegriffs die *gesamte* vorliegende Konzeption. Ihr einleitend formuliertes Ziel ist es, auf Grundlage der *KdpÖ* Emanzipationsprozesse aus Herrschaftsverhältnissen zu unterstützen.

Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich für das Emanzipationsverständnis kpöB resümieren, dass Emanzipation aus erkenntnistheoretischer Perspektive materialistischer Dialektik auf die Aufhebung der *Totalität* des Kapitalismus zielen muss (Kap. 3.3.2). Subjekt der Befreiung ist der durch Arbeit vergesellschaftete Mensch (Kap. 3.2.1). Als *Modi* der Emanzipation habe ich die gesellschaftliche Erkenntnis durch kategoriale Abstraktion (Kap. 3.3.1) und Begriffsbildung (Kap. 3.3.3) sowie die praktische bestimmte Negation kapitalistischer Strukturkategorien identifiziert (Kap. 3.3.2). Gesellschaftstheoretisch konnte ich die aufzuhebende kapitalistische Totalität als Herrschaftssystem des *Dirty Capitalism* konkretisieren und kategorial ausdifferenzieren (Kap. 4.5; Kap. 4.6).

Im Folgenden schärfe ich den Emanzipationsbegriff weiter, indem ich mit dem *Individuum*, dem *sozialen Umfeld*, der *Gesellschaft* und der *nicht-menschlichen Natur vier Ebenen* unterscheide, in denen Herrschaft sich manifestiert und Emanzipationsprozesse sich vollziehen müssen. Dazu beziehe ich mich auf die zu negierenden und im voranstehenden Kapitel explizierten Dimensionen von Herrschaft im *Dirty Capitalism*.

Bei der Unterscheidung der vier Ebenen der Emanzipation handelt es sich um eine bloß *analytische* Trennung. Sie müssen in ihrer dialektischen Einheit verstanden werden.

---

1 In den vergangenen Jahren erlebte der Emanzipationsbegriff in der sozialwissenschaftlichen Diskussion (u.a. Demirović et al. 2019; Jung et al. 2014) und politikdidaktischen Debatte (u.a. Greco und Lange 2017; Mende und Müller 2009) eine Renaissance. Eine wünschenswerte differenzierte Verortung in diesem Diskursfeld kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden.

Es ist die »*Dialektik der Befreiung*« (Marcuse 1973a, S. 61, Hervorh. i. O.), dass sich Emanzipation nur auf allen Ebenen gleichzeitig vollziehen kann, als ein Prozess, in dem sich die Individuen, ihre Beziehungen zueinander, ihr Verhältnis zur nicht-menschlichen Natur und die gesellschaftlichen Strukturen verändern (Horkheimer 1988, S. 185; Marcuse 1973a, S. 61f.).

Individuum

Emanzipation auf individueller Ebene zielt auf die Autonomie des Subjektes, das von heteronomer Fremdsteuerung befreit ist (Regier 2023, S. 107f.; Wallat 2015, S. 23f.). Dies beinhaltet die Befreiung vom Zwang zur Arbeit ebenso wie von der gesellschaftlichen Zuweisung zu bestimmten Formen der Arbeit (Kap. 4.2.1). Das emanzipierte Individuum hat Zugang zu den Produkten und Dienstleistungen, die zur individuellen Reproduktion notwendig sind (Kap. 4.2.2). Ferner hebt die Emanzipation des Individuums seine kompetitive Vereinzelung als *bürgerliches* Individuum in eine Form der emanzipierten Individualität auf, die eine echte Entfaltung menschlicher Anlagen erlaubt (Marcuse 1973a, S. 61) (Kap. 4.2.2). Die Emanzipation des Individuums umfasst die Befreiung von diskursiven Fremdzuschreibungen (Kap. 4.6.5), ermöglicht die freie Verfügung über den eigenen Körper und die Entwicklung freier Formen des Begehrens, einer neuen Sinnlichkeit und neuer Bedürfnisse, die nicht von den Erfordernissen der Kapitalakkumulation geprägt sind und eine andere Bezugnahme auf die nicht-menschliche Natur ermöglichen (Kap. 4.6.6). Sie entbindet Individuen von der disziplinierenden Zurichtung in Bildungsinstitutionen und knüpft ihre Lebenschancen nicht an die dort erbrachten Leistungen (Kap. 4.6.7). Im Sinne der traditionellen Politischen Bildung geht es hier um die »Erhaltung und Erweiterung der Selbstverfügungsfähigkeit von Subjekten« (Claußen 1985, S. 203).[2] Der Mensch existiert jedoch nur in seinen sozialen Beziehungen, deren Form über die ermöglichenden und hemmenden Bedingungen der Selbstentfaltung entscheidet.

Gesellschaft

In seinen *Thesen über Feuerbach* beschreibt Marx die »*revolutionäre Praxis*« als eine solche, in der die »Veränderung der Umstände« und die »Selbstveränderung« des Menschen zusammenfallen (MEW 3, S. 5f.). Der Emanzipationsbegriff spricht eine doppelte Transformation an, die gleichzeitige Veränderung von Subjekt *und* Gesellschaft (Genel 2019, S. 42). Der Emanzipationsprozess auf gesellschaftlicher Ebene kann gedacht werden als eine Aufhebung der vom Wert strukturierten sozialen Beziehungen und gleichzeitig der durch diese hervorgebrachten fetischisierten Bewusstseinsformen, in neuen, befreiten Beziehungsweisen (Kurz 1997, S. 52). Die »umwälzende Praxis« des Menschen (MEW 3, S. 534) muss sich auf gesellschaftlicher Ebene auf alle Dimensionen der Herrschaft im *Dirty Capitalism* beziehen. Diese Herrschaftsdimensionen stellen *gesellschaftliche Praxisformen* dar, die nur durch eine andere verallgemeinerte Praxis aufgehoben werden kann.

2 Auf diese Ebene des Individuums blieben die Emanzipationsverständnisse von klassischen Didaktikern wie Kurt G. Fischer oder Wolfgang Hilligen beschränkt (Roloff 1971, S. 9).

Die gesellschaftliche Form der Arbeit, die auch ihre herrschaftliche Teilung beinhaltet, die Formen von Tausch und Kapital, von Staat, Politik, Recht und Bildung, der Gewaltausübung und der Produktion herrschaftlicher Diskurse sowie affektiver Strukturen, müssen also durch neue Formen der selbstbewussten Kooperation bestimmt negiert werden. Diese bewusste Gestaltung der sozialen Beziehungen (MEW 3, S. 37) bedarf eines »Gesamtplan[es] frei vereinigter Individuen« (MEW 3, S. 72). Eine Aufhebung der gesellschaftlichen Totalität muss sich »nicht nur gegen einzelne Bedingungen der bisherigen Gesellschaft, sondern gegen die bisherige ›Lebensproduktion‹ selbst, die ›Gesamttätigkeit‹, worauf sie basierte« (MEW 3, S. 39), richten. Die Totalität kapitalistischer Vergesellschaftung muss aufgehoben werden in »einer qualitativ anderen *Totalität*« (Marcuse 1973a, S. 9, Hervorh. i. O.), in der sich auch die menschlichen Bedürfnisse und Wege ihrer Befriedigung verändern. Eine befreite gesellschaftliche Reproduktion würde sich nicht nur an dem Ziel ausrichten, Armut durch eine bedarfsgerechte Produktion abzuschaffen, sie würde die Qualität des ganzen menschlichen Daseins prägen: »Moralische, psychologische, ästhetische und intellektuelle Fähigkeiten, die heute – sofern sie sich überhaupt entfalten – einem kulturellen Bereich zugewiesen werden, der vom materiellen Dasein getrennt und abgehoben ist, würden dann zu wesentlichen Faktoren der materiellen Produktion selbst« (Marcuse 1973a, S. 9). Eine Form der ›humanisierten‹ Produktion als intellektuelle, schöpferische, *menschliche* Tätigkeit träte an die Stelle alten Arbeitsformen (Marcuse 1973a, S. 40) und könnte die produktiven Bedürfnisse der tätigen Menschen erfüllen. Postkapitalistische Re-/produktive Tätigkeiten verlören damit auch ihren Charakter als Arbeit, der die Fremdbestimmung wesentlich eingeschrieben ist (Marcuse 1967a, S. 19).

Gesellschaftliche Emanzipation ist mit einer Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche verbunden (Schmiederer 1971, S. 33), die den Menschen in ihrer kapitalistischen Form verselbständigt gegenübertreten. Dieser Emanzipationsprozess ist unabschließbar, »weil die Abwehr irrationaler Herrschaftsansprüche eine dauernde gesellschaftliche Aufgabe bleibt« (Gamm 1970, S. 216) und die Befähigung zur kommunikativen und kooperativen Selbstbestimmung mit den menschlichen Gattungsgenoss:innen aktiv aufrechterhalten werden muss (Weiß 2016, S. 11).

Soziales Umfeld

Sosehr die Aufhebung von Herrschaft von der Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Praxis abhängt, so ist sie doch an den Vollzug in kleineren Einheiten im unmittelbaren Umfeld der Subjekte gebunden, in denen diese sich reproduzieren. Die bewusste Selbstverwaltung jenseits der Fremdbestimmung von Kapital und Staat (Marcuse 1967c, S. 125) setzt voraus, dass Menschen sich *in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld* bewusst gestaltend assoziieren – zur Produktion und Verteilung ihrer Lebensmittel und der Organisation ihrer Lebensgrundlagen. Zwischen den einzelnen Individuen und der Gesamtgesellschaft kann deshalb das *soziale Umfeld* der Individuen als eine weitere analytische Ebene eingezogen werden. Auf dieser Ebene stören Emanzipationsbewegungen das *social alignment* von Herrschaftsverhältnissen, konstituieren eine kollektive *Macht mit* und etablieren alternative Beziehungsformen und Institutionen, die durch ihre Verallgemeinerung eine *Macht zur Befreiung* entfalten können (Kap. 4.4). Didaktisch ist diese Ebe-

ne bedeutsam, da sie den Ort bezeichnet, an dem schulische Bildungsprozesse angesiedelt sind und von dem ein subjektorientierter Bildungsansatz ausgeht (vgl. Gamm 1970, S. 218). Hier muss eine kollektive Entscheidungsfindung und kollektive Re-/Produktion eingeübt und praktiziert werden, auf der eine gesamtgesellschaftliche Koordination aufbaut (vgl. Claußen 1985, S. 212). Gleichzeitig sind Emanzipationsprozesse auf dieser Ebene mit Widersprüchen der praktischen bestimmten Negation kapitalistischer Strukturkategorien (Kap. 3.3.2) und der Gefahr der »Ansteckung durch […] das System« konfrontiert (vgl. Marcuse 1973a, S. 62).

Nicht-menschliche Natur

Die gesellschaftlichen Naturverhältnisse sind ein zentraler Pfeiler kapitalistischer Herrschaft. Emanzipationsprozesse beinhalten folglich auch die Emanzipation nicht-menschlicher Natur von der Unterwerfung unter das Kapital. Sie umfassen die Aufhebung ihrer Objektifizierung als Stoff der Kapitalverwertung sowie ihrer Aneignung und Zerstörung durch die kapitalistische Produktions- und Lebensweise (Kap. 4.6.1). Die Anerkennung der nicht-menschlichen Natur als ein zu schützendes Leben, dessen der Mensch zu seiner eigenen Erhaltung bedarf (Marcuse 1973b, S. 74, 1973a, S. 70) und mit der er sich den »Drang nach Leben« als gemeinsame Substanz teilt (Marcuse 1973b, S. 79), ist Grundlage einer emanzipierten Form der menschlichen Produktion. Diese beinhaltet eine »›menschliche Aneignung‹ der Natur« (Marcuse 1973b, S. 79), in der die nicht-menschliche Natur zu einem »Subjekt-Objekt« wird, ihr also selbst ein Selbstzweck zugestanden wird, der über die Nutzbarmachung durch den Menschen hinausreicht (Marcuse 1973b, S. 74). Mit der Befreiung der Natur geht eine Wiederentdeckung ihrer »lebenssteigernden Kräfte« und »sinnlich-ästhetische[n] Qualitäten« (Marcuse 1973b, S. 74) einher. Das Subjekt ist nicht länger zu einer aggressiven, kompetitiven Naturbearbeitung gezwungen, sondern kann in ein anderes Verhältnis zur nicht-menschlichen Natur treten. Die veränderte gesellschaftliche Naturbearbeitung bringt so eine Veränderung der menschlichen Wahrnehmung und Sensibilität mit sich (Kap. 3.2.1). Die Befreiung der nicht-menschlichen Natur ist ein konstitutives Element der Emanzipation von der Herrschaft des Kapitals (Marcuse 1973b, S. 84; Ruschig 2020, S. 13) – in ihrer emanzipierten Form wird sie zur Vermittlerin befreiter *menschlicher* Beziehungen (Marcuse 1973b, S. 79).

Das diesem Emanzipationsverständnis eingeschriebene Freiheitsverständnis beinhaltet neben seiner negativen Seite – der Abschaffung von Herrschaft – auch eine positive Dimension: Die zu erlangende Freiheit besteht in der Entfaltung von individuellen, kollektiven, gesamtgesellschaftlichen Möglichkeiten in Allianz mit der nicht-menschlichen Natur. Erst »[i]n der wirklichen Gemeinschaft erlangen die Individuen *in und durch* ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit.« (MEW 3, S. 74, Hervorh. M. S.).

5.2 Befreite Gesellschaft und Pluralität

5.2.1 Die Offenheit der Form einer emanzipierten Gesellschaft

Durch das Verfahren bestimmter Negation können konstruktive Schlüsse für den Aufbau einer selbstbewusst gestalteten Gesellschaft gezogen und umgesetzt werden. Ich habe die groben Umrisse eines solchen Emanzipationsprozesses auf den Ebenen des Individuums, seines sozialen Umfelds, der Gesamtgesellschaft und der nicht-menschlichen Natur gezeichnet. Konkreter werden Entwürfe alternativer Gesellschaftsgestaltungen von sozialen Bewegungen formuliert. Die Pluralität der herrschaftskritischen Bewegungen ist dabei ein wichtiger Faktor der Veränderung. Sie können das Gesellschaftssystem von unterschiedlichen Seiten aus und mit unterschiedlichen Strategien angreifen (Loick 2024, S. 264) und vielfältige Alternativen zum Bestehenden aufbauen. Angesichts der Offenheit und Vorläufigkeit gesellschaftlicher Erkenntnis sind Bewegungen dabei immer aufs Neue auf gesellschaftliche Erkenntnisprozesse angewiesen, die sie angesichts widersprüchlicher Handlungsbedingungen orientieren (Kap. 3.3.2): Der Weg der Emanzipation »ist schwierig, ihr Erfolg ungewiß, ihre Theorie darum nicht dogmatisch, sondern hypothetisch, ihr Vorgehen experimentell. Ihr Prüfstein ist die kommunikative Erfahrung nachlassenden Leidens« (Lempert 1974, S. 37).

Ein solches Emanzipationsverständnis lässt einen grundlegenden Vorwurf gegen den Emanzipationsbegriff (Grümme und Schlag 2019, S. 10f.) ins Leere laufen: Er ist nicht auf ein vereinheitlichendes, idealistisches Bild eines bereits in seiner Form gewussten, zu erreichenden Zustandes des glückseligen Menschen angewiesen. Im Gegenteil beruht er auf dem bestimmt negierenden Schluss, der von den einschränkenden kapitalistischen Strukturkategorien auf Rahmenbedingungen einer befreiten Gesellschaft schließt, deren *konkrete* Form im dialektischen Befreiungsprozess gestaltet werden muss.

5.2.2 Der Pluralismus einer postkapitalistischen Gesellschaft

Die Entscheidungen über die wesentliche Ausgestaltung der Arbeits- und Lebensformen obliegt im kapitalistischen Gesellschaftssystem den (von Strukturzwängen geleiteten) Entscheidungen der Kapitaleigentümer:innen, die eine wirkliche Pluralität bis in die Subjektkonstitution hinein verhindern (Demirović 2017, S. 16). Die Überwindung des gleichmachenden Kapitalverhältnisses, das Menschen auf ihre Funktion im Kapitalverwertungsprozess reduziert, ist deshalb ein notwendiger Schritt, um die Pluralität von Subjekt und Lebensformen erst zu ermöglichen (Demirović 2017, S. 15). Erst dann könnten Individuen in »maßstabsloser Differenz« (Demirović 2008b, S. 30) versöhnt miteinander leben und »ohne Angst verschieden sein« (Adorno 2014, S. 116), im eigentlichen Sinne überhaupt erst Individuen werden (Marcuse, 1973c, S. 151f.).

Fern davon, die Notwendigkeit von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen in einer befreiten Gesellschaft zu bestreiten, fasst eine herrschaftskritische Perspektive versöhnte Formen der gesellschaftlichen Koordination ins Auge (Demirović 2017, S. 17). Überlegungen zur Organisation einer befreiten Gesellschaft setzen sich mit der Frage auseinander, wie den pluralen gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnungen getragen werden kann (Demirović 2017, S. 15). Auch hier ist davon auszugehen, dass es gesell-

schaftlicher Erfahrungs- und Lernprozesse bedarf, um geeignete Formen zu entwickeln, wie Konflikte konstruktiv und zum allseitigen Nutzen ausgetragen werden können.

Auf Basis der Strukturierung der vier Ebenen der Emanzipation vervollständigen die nachfolgenden Kapitel Aussagen zu den Subjekten und dem Modus der Befreiung. Ziel der vorliegenden Konzeption ist es, eine Theorie kpöB *in der schulischen Bildung* zu formulieren. Dementsprechend fokussiere ich mich in den sich anschließenden Kapiteln zunächst auf die Bedingungen der Subjekte in formalen Bildungskontexten – unter Einbeziehung der involvierten Lehrkräfte (Kap. 6.2). In einem weiteren Schritt begründe ich, dass der Modus der Befreiung als Bildungsprozess in einer theoretisch-reflexiven, einer affektiven und einer praktischen Dimension verstanden werden kann (Kap. 6.5). Die sich anschließenden methodisch-didaktischen Überlegungen können als eine weitere Konkretisierung dieses Modus gelesen werden.

Teil III: Bildungsverständnis

6. Bildungsbegriff

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

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

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

6.1 Der Doppelcharakter von Bildung

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

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

6.1.1 Herrschaft durch politische Bildung

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

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

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

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

6.1.2 Bildung als allgemeiner Begriff menschlicher Entwicklung

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

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

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

6.2 Die Subjekte der Bildung

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

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

6.2.1 Entfremdete Arbeit nach Marx

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

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

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

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

Entfremdung vom Produkt der Lern- und Lehrarbeit

Beim schulischen Lernen handelt es sich um einen »Entfremdungsvorgang« (Gamm 1970, S. 117), dem Schüler:innen und Lehrer:innen angehören. Schüler:innen produzieren durch ihre Lernarbeit ihre Arbeitskraft gemäß den gesellschaftlichen Erfordernissen ihrer profitablen Ausbeutung. Sie bringen als Produkt ihrer Arbeit also ihr eigenes Arbeitsvermögen hervor, das als verkörperte Qualität ihr Eigentum bleibt[3]. Als Lohnabhängige sind sie jedoch zum Verkauf ihrer Arbeitskraft gezwungen, sie geht also in den Besitz von Unternehmen über, die über sie verfügen. Insofern sind Schüler:innen nichtsdestotrotz vom Produkt ihrer Lernarbeit entfremdet, das sie *für andere* in sich ausbilden.

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

Entfremdung von der produzierenden Tätigkeit

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

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

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

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

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

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

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

Entfremdung von einer bewussten allgemeinen menschlichen Praxis

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

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

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

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

Entfremdung von anderen Menschen

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

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

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

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

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

Quelle: Eigene Darstellung

6.2.3 Koalitionspotentiale von Schüler:innen und Lehrer:innen

Schüler:innen als Akteur:innen

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

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

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

Lehrer:innen als Bildungssubjekte

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

Koalitionspotentiale

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

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

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

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

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

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

6.3 Handlungsräume der Bildungsgemeinschaft

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

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

6.3.1 Unterricht

Die niedrigste Ebene, auf der sich emanzipatorische Bildungsprozesse der Bildungsgemeinschaft vollziehen können, ist der einzelne Unterricht. Mit dem Ziel der »Verfügbarkeit der Lehrenden und Lernenden über ihre Lernbedingungen« (Holtmann 1972b, S. 46) können sie sich durch die gemeinsame Planung ihrer unterrichtlichen Arbeiten (Kap. 8.1) um einen weniger entfremdeten Charakter ihrer Tätigkeit bemühen, der die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Bildungsbeteiligten berücksichtigt[4]. Mit der Selbstbestimmung der Lernarbeit ist eine Dezentrierung der Lehrkraft im Unterricht verbunden (Schmiederer 1977, S. 48). Auch Lehrkräfte werden befreit, wenn sie aus dem System der Bewertung und Kontrolle entlassen sind (Gamm 1970, S. 188), und sich der wirklichen Gestaltung und Begleitung von Bildungsprozessen widmen können. Als selbstbestimmte Beteiligte an Bildungsprozessen gewinnen Lehrer:innen und Schüler:innen eine Verfügungsmacht über das Produkt ihrer Lehrarbeit – sie produzieren Erkenntnisprozesse, ausgehend von ihren Interessen.

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

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

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

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

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

6.3.2 Schule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3.3 Bildungspolitik

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

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

6.3.4 Gesellschaft

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

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

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

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

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

---

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

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

6.4 Kompetenzen und Regulative von Bildungsprozessen

Zur Zurückweisung von Kompetenzen als Instrumente kpöB

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Regulative kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse

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

Drei Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildung

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

dass seine Träger:innen »ihre Sklaverei und deren Gründe *begriffen* haben, dass sie ihre Befreiung *wollen* und die *Wege* dazu gesehen haben« (Marcuse 2004, S. 225, Horvorh. M. S.). Diese drei Dimensionen, die theoretisch-reflexive Erkenntnis des Gesellschaftssystems (das Begreifen der Gründe), die Befreiung der Subjekte von ihrer affektiven Bindung an die Herrschaft (das Wollen der Befreiung) und die praktische Negation von Kategorien der Herrschaft durch die Etablierung alternativer gesellschaftlicher Praxen (die Wege der Befreiung) stellen die Regulative kpöB dar. Diese Unterscheidung kann sich auf ähnliche Strukturierungen allgemeiner und politischer Bildungsverständnisse stützen, die jedoch in ihrer Begründung, ihrem konkreten Inhalt und der Verhältnisbestimmung der Dimensionen zueinander von der hier vorgelegten Struktur abweichen[8].

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

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

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

6.5 Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildung

6.5.1 Bildung theoretischer Reflexion

Gesellschaftliche Erkenntnis durch kategoriale Bildung

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

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

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

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

Kategorien der Herrschaft als Grundlage kategorialer Bildung

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

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

Begriffliches Denken

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

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

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

Selbstsoziologisierung

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

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

Einsätze kategorialer Bildung

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

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

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

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

Historizität von Herrschaft

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

6.5.2 Bildung der Affekte

Die Bildung reflexiver Affekte

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

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

Stärkung transzendierender Bedürfnisse

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

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

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

Das Ausbilden neuer Sinne

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

6.5.3 Bildung der Praxis

Bewusste materielle gesellschaftliche Re-/Produktion

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

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

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

Alltägliche Praxis der Bildungsgemeinschaft

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

Intervention in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse durch Aktionen

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

Praktisches Erforschen der eigenen Lebenssituation

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

6.6 Verhältnisbestimmungen der Bildungsdimensionen

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

6.6.1 Das Verhältnis von theoretisch-reflexiver und praktischer Bildungsdimension

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

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

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

tigter Zusammenschluss von Bildungssubjekten zur Bearbeitung ihrer Problemlagen – verhindert.

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

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

6.6.2 Das Verhältnis von affektiver und praktischer Bildungsdimension

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

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

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

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

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

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

6.6.3 Das Verhältnis von affektiver und theoretisch-reflexiver Bildungsdimension

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

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

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

6.7 Transparenz der Regulative

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

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

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

6.8 Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse in Schule und Gesellschaft

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

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

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

Teil IV: Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen

7. Ausgangspunkte kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben

Der folgende Teil des konzeptionellen Grundrisses kpöB formuliert konkrete methodisch-didaktische Vorschläge der Gestaltung schulischer Bildungsvorhaben. Zunächst lege ich eine Empfehlung dazu vor, wie die negative kapitalistische Totalität aufgeschlossen werden kann, um kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse zu ermöglichen. Ich führe in die Problemstellung ein, indem ich kpöB im Spannungsfeld von didaktischer Vorstrukturierung und freier Unterrichtsgestaltung verorte und politikdidaktische Verfahren der Bestimmung von Lerngegenständen problematisiere (Kap. 7.1). Daraufhin argumentiere ich, dass das Leiden *am*, Konflikte *im* und Krisen *des Dirty Capitalism* geeignete Ausgangspunkte kpöB darstellen (Kap. 7.2).

Darauf aufbauend kläre ich die Funktion fachdidaktischer Prinzipien in der vorliegenden Konzeption und bestimme fachdidaktische Prinzipien einer kpöB (Kap. 8). Dazu verorte ich mein Verständnis fachdidaktischer Prinzipien in der politikdidaktischen Diskussion und stelle mit der kooperativen Planung, Interessenorientierung, Ideologiekritik, Utopieorientierung und Praxisorientierung fünf Prinzipien vor, die der Planung kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse dienen sollen.

Auf Grundlage der fachdidaktischen Prinzipien kpöB können die methodisch-didaktischen Überlegungen weiter konkretisiert werden. Dazu stelle ich den Forschungsstil der Aktionsforschung als grundlegendes didaktisches Modell kpöB vor und begründe, wie sich in seinem Rahmen eine kooperative Planung im Spannungsfeld von Kooperation und Autonomie umsetzen lässt (Kap. 9.1). Daraufhin skizziere ich einige Methoden, die für ihre Anwendung in kritischen polit-ökonomischen Bildungsvorhaben mithilfe der fachdidaktischen Prinzipien gewinnbringend modifiziert werden können (Kap. 9.2).

7.1 Didaktische Problemstellung

Kritische polit-ökonomische Bildung im Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit

Die im Folgenden unterbreiteten methodisch-didaktischen Vorschläge sind in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis verortet: *Einerseits* weist kpöB die Vorstellung zurück, es handele sich bei didaktischen Vorschlägen um »verfügbare[] und beliebig anwendbare[] Regel[n]« (Negt 1971, S. 27), mithilfe derer erwachsene Lehrkräfte das schulische Leben von Schüler:innen strukturieren sollten. Jede Vorstrukturierung stellt immer bereits einen Ausschluss nicht berücksichtigter Aspekte dar, die als »Lernverbote« wirksam werden (Giesecke 1982, S. 137). Sie reproduziert adultistische Herrschaft durch das pädagogische Verhältnis und kann Bildungsprozesse verhindern. *Andererseits* beansprucht kpöB, junge Menschen nicht lediglich der Unfreiheit des Bestehenden und der Möglichkeit spontan einsetzender emanzipativer Bildungsprozesse zu überlassen, sondern letztere aktiv in formalen Bildungskontexten zu unterstützen (Bernhard 2014b, S. 777). Von der bloßen Abschaffung jeder inhaltlichen Strukturierung der Bildungsbemühungen ist kein Beitrag zur Befreiung zu erwarten (Hofmeister 2006, S. 119; Holtmann 1978, S. 146). Dieser Grundwiderspruch zwischen vollkommener Offenheit und kritischem Anspruch der Lehrkraft begleitet die kritische politikdidaktische Theoriebildung (etwa Christian 1980, S. 31). Kritischer Unterricht operiert hier immer in einem »Spannungsfeld von Offenheit und Geschlossenheit« (Claußen 1985, S. 294).

Ich schlage für polit-ökonomische Bildungsprozesse einen Umgang mit diesem Widerspruch vor, der zwischen der Freiheit der Bildungsbeteiligten und ihrer Fremdbestimmung vermittelt. Dafür erweisen sich zwei grundsätzliche Herangehensweisen als vielversprechend: *Zum Ersten* die Entlastung von repressiv wirkenden Handlungszwängen, die Schüler:innen an die bestehende gesellschaftliche Praxis ketten. *Zum Zweiten* eine »Bereitstellung von Anlässen und Hilfen« (Claußen 1985, S. 123, Horvorh. entfernt) bzw. Angeboten, die offen für die Interessen der Schüler:innen und ihre eigenen Fragestellungen bleiben und einen demokratischen Aushandlungsprozess über die konkreten Inhalte erlauben (Hofmeister 2006, S. 119f.).

Probleme politikdidaktischer Verfahren der Festlegung von Lerngegenständen

Gängige politikdidaktische Verfahren, Unterrichtsthemen und Lerngegenstände anhand der Kriterien von Problemorientierung, Betroffenheit, Bedeutsamkeit, Exemplarität auszuwählen (Dannemann und Haucke 2024, S. 113), sind aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive zu problematisieren. Sie sehen die stellvertretende Auswahl bildungsrelevanter Themen und Gegenstände *für* die Schüler:innen vor (vgl. Zurstrassen 2021b, S. 99f.). Dabei wird häufig auf problematische herrschaftliche Gruppenkonstruktionen und -zuschreibungen von vermeintlichen Lebenswelten, Interessenlagen und Fähigkeiten zurückgegriffen (Bade 2024; Röhner et al. 2023, S. 72; Zurstrassen 2021a, S. 93f., 2021b, S. 100). Eine Definition der Lerninhalte von Seiten der Lehrkraft oder durch Lehrpläne verhindert die Bearbeitung von Themen, zu denen Schüler:innen Orientierung benötigen oder sich positionieren wollen (vgl. Hedtke 2014, S. 83; Zurstrassen

2021a, S. 92f.). Ein solches Filtern durch Lehrkräfte stellt einen Widerspruch zu dem Verständnis von Lehrer:innen und Schüler:innen als Bildungsgemeinschaft dar (Kap. 6.2).

Der Vorschlag der Bestimmung von Ausgangspunkten politischer Bildungsprozesse durch die Formulierung eines Kataloges »epochaltypische[r] Schlüsselprobleme« (Klafki 1993b, S. 56) oder »fundamentale[r] Probleme[]« (Hilligen 1976a, S. 34) ist zusätzlich aus einem weiteren Grund problematisch. Ihm wohnt die Gefahr inne, den spezifisch historischen Charakter der identifizierten Probleme zu verkennen und gesellschaftliche Aufmerksamkeitskonjunkturen in vermeintlich epochalen Problemformulierungen festzuschreiben. Sollen Ausgangspunkte bestimmt werden, müssen diese also hinreichend abstrakt sein, um der Gefahr eines solchen Alterns zu entgehen und offen zu bleiben für die realen, jeweils *gegenwärtigen*, im Detail nicht vorhersagbaren gesellschaftlichen Probleme und Interessenlagen der Bildungsgemeinschaft (vgl. Giesecke 1982, S. 144).

7.2 Drei Ausgangspunkte: Leiden am, Konflikte im und Krisen des Dirty Capitalism

Drei Ausgangspunkte: Leiden ***am***, Konflikte ***im*** und Krisen ***des*** Dirty CapitalismAuf Basis der bisherigen konzeptionellen Entwicklungen schlage ich das Leiden am *Dirty Capitalism*, Konflikte im *Dirty Capitalism* und Krisen des *Dirty Capitalism* als Ausgangspunkte kpöB vor. Innerhalb dieses Rahmens sollte die Bildungsgemeinschaft die Wahl des Themas, der Fragestellung sowie der Methoden seiner Bearbeitung gemeinsam festlegen (Kap. 8.1). Für die Wahl der Ausgangspunkte sprechen bildungstheoretische, gesellschaftstheoretische und motivationale Gründe, die ich im Folgenden expliziere.

Die Regulative kpöB drängen auf eine emanzipatorische *Veränderung* des Bestehenden. Als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen in den drei dargelegten Dimensionen scheinen bildungstheoretisch solche Gegenstände besonders gut geeignet, die bereits mit systemdestabilisierenden Tendenzen und Bildungsprozessen verbunden sind. Solche Gegenstände also, die Momente der Infragestellung einer affektiven, theoretisch-reflexiven und praktischen Affirmation des Gegebenen beinhalten und die Veränderungsbedürftigkeit der destruktiven gesellschaftlichen Einrichtung zum Ausdruck bringen. Dieses Kriterium erfüllen Leidensprozesse, Konflikte und Krisen. Bildungstheoretisch ist die Differenzierung der Ausgangspunkte auch deshalb hilfreich, weil sie die Bearbeitung gesellschaftlicher Strukturen auf unterschiedlichen *Ebenen* zugänglich macht. Während Leidensverhältnisse anhand *individueller* Schicksale zugänglich sind, beinhalten Konflikte *kollektive* Auseinandersetzungen, bei Krisen geraten *gesamtgesellschaftliche* Phänomene in den Blick.

Gesellschaftstheoretisch verweisen die drei Ausgangspunkte auf Widerspruchsverhältnisse kapitalistischer Strukturkategorien (Kap. 3.2.5). Sie repräsentieren den »Widerspruch zwischen Akkumulation und der Reproduktion von Leben« (Herb und Uh-

lmann 2024), der sich in inhumanen Verhältnissen äußert (vgl. Hammermeister 2021, S. 150).[1]

Ich gehe zudem davon aus, dass die drei Ausgangspunkte ein besonderes motivationales Potential der Beschäftigung für die Bildungssubjekte aufweisen: Die Wahrnehmung von Leidensprozessen ziehen spontane empathische Reaktionen und den Anspruch auf Veränderung nach sich (vgl. Reinhardt 2020, S. 98); in der lebensweltlichen Konfrontation mit Konflikten stellt sich mitunter »ein Verlangen nach Verständnis« der konfliktiven Wirklichkeit ein (Claußen 1985, S. 277); gesellschaftliche Krisen provozieren allgemeine Fragen nach ihren Ursachen und Wegen ihrer Überwindung (Stapelfeldt 2004, S. 38). Die empirisch erhobene Interessenlage von Schüler:innen ist in meinem Vorschlag insofern berücksichtigt, als dass die Kategorisierung sich als offen für die in der SINUS-Jugendstudie 2024 erhobenen Zukunftssorgen und -wünsche junger Menschen erweist (vgl. Calmbach et al. 2024, S. 156).

Die Phänomene von Leid, Konflikt und Krise lassen sich nicht scharf voneinander trennen: Krisen rufen Leidensprozesse hervor, können bestehende Konflikte modifizieren und neue Konflikte um ihre gesellschaftliche Bearbeitung hervorrufen; Leidensprozesse können in gesellschaftlichen Konflikten resultieren. Ein Thema lässt sich mithin von unterschiedlichen Ausgangspunkten her aufschließen. Die Wahl des Ausgangspunktes legt den Fokus auf bestimmte Aspekte dieses Themas und bereitet die Formulierung der Fragestellung und der Methodenwahl zur Bearbeitung des konkreten Falles vor.

Im Folgenden begründe ich die Eignung der drei Ausgangspunkte im Einzelnen. Dazu ordne ich sie jeweils gesellschaftstheoretisch ein, kläre ihren Bezug zu den Bildungssubjekten, lege dar, inwiefern sie dazu geeignet sind, Bildungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB zu begünstigen und führe besondere Herausforderungen ihrer Berücksichtigung an.

7.2.1 Leiden am Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Individuen sind heterogen in sich gespalten und auf komplexe Weise durch ihre Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Diskurse, Anrufungen und durch eigene Wünsche und Identitäten im Gesellschaftssystem verortet (Kap. 4.8). Sie erleiden Herrschaftsverhältnisse auf sehr unterschiedliche Weise, beispielsweise in Form von Schwierigkeiten der materiellen Reproduktion, dem Erleben rassistischer Polizeigewalt, der Ablehnung nicht-heteronormativer Formen des Begehrens oder der Zumutung per-

1 Dieser Vorschlag weist eine Nähe zu dem existentiellen politikdidaktischen Ansatz Wolfgang Hilligens auf, der »Überleben« und »gutes Leben« als Schlüsselbegriffe zur Bestimmung bedeutsamer Inhalte ansetzt (Hilligen 1976a, S. 28). Gewissermaßen stellt der vorliegende Vorschlag eine materialistische Konkretisierung des Vorschlags Hilligens dar: Leiden, Krisen, Konflikte verweisen alle auf Aspekte des gefährdeten guten Lebens und Überlebens sowie auf die Potentiale ihrer Realisierung (vgl. Hilligen 1976a, S. 28), die in ihren vielfältigen Ungleichheitsdimensionen im *Dirty Capitalism* erschlossen werden sollen.

manenten Leistungsdrucks[2]. Leiden verweist hier auf die Einschränkung persönlicher Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Roloff 1980b, S. 115f.).

Leidenserfahrungen können individuell sein, aber auch kollektive Formen annehmen, etwa in Form von Wut, Depression oder Erfahrungen des Unbehagens (Bargetz 2015, S. 592). Für kpöB in der Schule ist das kollektive Leiden der Bildungssubjekte an den schulischen Lern- und Lohnarbeitsverhältnissen ein zentraler Ausgangspunkt. Um sich als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen zu qualifizieren, muss Leiden nicht individuell oder kollektiv selbst erlitten werden – es wird auch das Leiden Anderer empathisch erlebt (Herzog und Hernàndez i Dobón 2019, S. 254). Formen der Nicht-Anerkennung sind in menschlichen Handlungen und institutionellen Arrangements allgemein wahrnehmbar und ziehen affektive Reaktionen nach sich (Herzog und Hernàndez i Dobón 2019, S. 243).

Subjektorientierung

Eine Orientierung am Leiden erlaubt ein Ansetzen an den Problemen der Schüler:innen und ihre Erklärung durch gesellschaftliche Ursachen (vgl. Schmiederer 1971, S. 51f., 1977, S. 109) ebenso wie an geteilten Problemen der Bildungsgemeinschaft, etwa hinsichtlich der schulischen Arbeitsbedingungen (Kap. 6.2). Den Bedarf einer solchen Klärung der gesellschaftlichen Ursachen verdeutlichen Ergebnisse empirischer Untersuchungen, die zeigen, dass Schüler:innen ihr eigenes Erleiden von Herrschaft häufig nicht zufriedenstellen erklären können (Scharathow 2017, S. 114). Dies gilt auch für das Erleben von Diskriminierung in der Schule. Schüler:innen sind sich häufig unsicher, wie ihre Erlebnisse gesellschaftlich einzuordnen sind, ob die Problematisierung der Erlebnisse angemessen wäre und welche (negativen) Konsequenzen ihnen aus einer Problematisierung erwachsen könnten (Calmbach et al. 2024, S. 242; Scharathow 2017, S. 118). Darüber hinaus erschweren Internalisierungsprozesse von Herrschaft die Thematisierung und Bearbeitung derselben. Die am stärksten Benachteiligten internalisieren die gesellschaftlichen Legitimationsstrukturen am stärksten (El-Mafaalani et al. 2017, S. 55).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Menschlichem Leiden kommt aus Perspektive materialistischer Dialektik ein besonderer Stellenwert in Erkenntnisprozessen zu (Kap. 3.3.4; Kap. 6.5.2). Das Wahrnehmen von »Elend, Unfreiheit und Entfremdung des Menschen« (Schmiederer 1971, S. 89) kann selbst das Bedürfnis auslösen, die zugrundeliegenden Ursachen zu ergründen. In der Auseinandersetzung mit Leidensprozessen wird der Widerspruch der gesellschaftlichen Einrichtung zu menschlichen Bedürfnissen augenfällig und es drängt sich die Frage nach einer vernünftigen gesellschaftlichen Einrichtung auf (Heydorn 1980, S. 96), die Anlass zur bestimmten Negation kapitalistischer Strukturprinzipien gibt.

Die Untersuchung von Leidensprozessen ist ein Schlüssel zur Erkenntnis von Klassenpositionen, denn diese sind mit leiblichem Leid der Arbeitenden und ihrem somatischem und seelischem Schmerz verbunden (Hien 2022, S. 33). Die individuellen Problemlagen verweisen auf gesellschaftliche Widersprüche (Stapelfeldt 2004, S. 431), die

2 Die Herrschaftsmatrix des *Dirty Capitalism* gibt einen schmematischen Überblick über das Spektrum unterschiedlicher Dimensionen, in denen herrschaftsbedingtes Leiden hervorgerufen wird.

sich u.a. in gesellschaftlichen Normen und ökonomischen Erwartungen an Arbeitende ausdrücken. In der Auseinandersetzung mit ihnen kann ein eigener gesellschaftlicher Interessenstandpunkt gewonnen werden (Holzer 2021, S. 124) (Kap. 8.2).

Hinsichtlich selbst erlebten Leides kann kpöB orientierend wirken, indem sie die theoretisch-reflexive Verarbeitung der Erlebnisse zu Erfahrungen der Herrschaft unterstützt. Der damit einhergehende Gewinn einer Sprache zur Bezeichnung der eigenen sozialen Lage (Negt 1971, S. 59) kann Grundlage von Solidarisierungsprozessen mit anderen Beherrschten sein, die auf das Zurückdrängen von Herrschaft zielen.

Praktische Bildungsdimension

Die Wahrnehmung und das eigene Erleben von Leiden beinhaltet einen systemtranszendierenden Impuls: »Im Leiden selbst […] drückt sich ein normativer Imperativ aus, dass dieses nicht sein solle« (Herzog und Hernàndez i Dobón 2019, S. 254). Dieser Imperativ kann handlungsorientierend wirken (Kap. 8.5). Faktisch herrschen individualisierte Praxisformen des Selbstschutzes und Widerstands gegen Herrschaft vor (Scharathow 2017, S. 124f.). KpöB zielt darauf ab, jene Praxisformen zum Gegenstand kollektiver Auseinandersetzung zu machen. Die »kollektive Selbstthematisierung« von Erlebnissen kann zum gemeinsamen Entwurf von Befreiungsstrategien führen (Giesecke 1982, S. 184).[3] In gemeinsamen Bildungsprozessen können Bildungssubjekte Strategien entwickeln, wie sie ihre eigenen Möglichkeiten verwirklichen und ihr Alltagsleben als ihre *eigene* Praxis mitgestalten können (May 2020, S. 48). Solche »strategische[n] Hypothese[n]« (Lefebvre 1975, S. 129, Hervorh. entfernt) des Handelns müssen in der Praxis verifiziert werden (Lefebvre 1975, S. 130), sie implizieren also den aktiven Eingriff in die gesellschaftlichen Verhältnisse (Guelf 2010, S. 19). Sie können sich u.a. gegen die Erfahrung von Herrschaft in der Schule richten, »gegen Zumutungen, gegen Entwertungen, gegen Zwänge und Anpassungsversuche« (Holzer 2021, S. 124).

Affektive Bildungsdimension

Bildungsprozesse können von Leidensprozessen der Bildungssubjekte selbst oder von dem empathisch nachvollzogenen Leiden Anderer ausgehen. Die Anerkennung des eigenen Leidens ist Teil der Verortung im kapitalistischen Herrschaftssystem und der Erkenntnis der eigenen Unterwerfung unter entfremdete Arbeitsprozesse. Sie ist im dialektischen Sinne Voraussetzung der eigenen Menschwerdung: »Bevor das Individuum existieren kann, […] muß es erkennen, in welchem Maße es noch nicht existiert« (Jacoby 1978, S. 101, zit.n. Claußen 1985, S. 209). Die Anerkennung des Leidens ist verbunden mit der Identifikation von transzendierenden Bedürfnissen, die dieses Leiden negieren. Diese transzendieren Bedürfnisse können in ihrem Widerspruch zur Gesellschaftsform herausgearbeitet werden, indem Strukturkategorien ermittelt werden, die ihre Entfaltung behindern. Dann wird klar, dass die persönliche »Freiheit und [das, M. S.] Glück in hohem Maße vom Zustand der Gesamtgesellschaft abhängen« (Schmiederer 1971, S. 69)

3 Giesecke spricht sich in seinem konfliktdidaktischen Ansatz dennoch gegen den Ausgang von individuellen Problemen aus. Sie scheinen ihm nicht vollständig mit seinen didaktischen Kategorien vermittelbar. Zudem befürchtet er eine zu starke Fixierung auf konkrete Probleme (Giesecke 1982, S. 184f.).

und im Kapitalismus nicht zu realisieren sind. Wird die Ursache negativer Affekte geklärt, können diese auf die ursächlichen gesellschaftlichen Strukturen umgelenkt werden, die nun selbst veränderungsbedürftig erscheinen. Die Erkenntnis individueller Leidensprozesse als Effekt gesellschaftlicher Strukturen führt zum Verständnis des Leidens als einem *allgemeinen* Leiden (vgl. Schmiederer 1971, S. 69), das Ausgangspunkt der Klärung *kollektiver* Interessen sein kann.

Dieses Bildungspotential ist auch in der Bearbeitung der Gefühlswelt anderer Menschen enthalten. Diese spiegelt auf einer methodisch-didaktischen Ebene den angestrebten analytischen Übergang vom Personellen zum Strukturellen. An fremden Affekten kann deren *gesellschaftlicher* Charakter nachvollzogen werden: »Das Gefühl wird, aus einem möglicherweise diffusen selbstbezogenen Rahmen, herausgeholt und in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt, was es für Andere, die unter ähnlichen Strukturen leben, konkret und nachvollziehbar macht« (Helfritzsch und Müller Hipper 2021, S. 11). Das eigene Leiden kann so in den Affekten anderer Menschen wiedererkannt werden.

Herausforderungen

Wird mit konkreten Situationen und individuellen Erfahrungen gearbeitet, ist zunächst unklar, inwiefern Situation und Erfahrung gesellschaftlich repräsentativ sind. Ist diese Repräsentativität nicht gegeben, der konkrete Fall wird aber dennoch verallgemeinert, liegt ein induktiver Fehlschluss vor (Zurstrassen 2021b, S. 96). In kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen sollte deshalb der Versuch unternommen werden, das Ausmaß des behandelten Problems zu bestimmen. Angesichts der fehlenden Möglichkeit, alle Problemlagen in quantitativ bestimmbare Indikatoren zu übersetzen sowie dem Mangel verfügbarer Statistiken zu interessierenden Werten, ist diesem Verfahren jedoch eine Grenze gesetzt.

Mit der Thematisierung von individuellen Leidenserfahrungen ist die Gefahr der Viktimisierung Betroffener durch ein epistemisch-paternalistisches Vorgehen verbunden, das Menschen Leidenspositionen entgegen ihren eigenen Selbstentwürfen *zu*schreibt und sie auf diese *fest*schreibt (vgl. Flick 2022, S. 81). Dieser Gefahr begegnet kpöB methodisch-didaktisch in doppelter Hinsicht: *Erstens* geht sie von Selbstzeugnissen bzw. -auskünften von Personen aus[4]. *Zweitens* versteht sie die Beherrschten immer als Akteur:innen mit der Potenz der Aufhebung ihrer Position (Goldschmidt 2004, S. 95).

Ferner muss auch die Gefahr des Eingriffs in die Privatsphäre mit dem Risiko der Bloßstellung und Stigmatisierung von Bildungssubjekten durch Mitschüler:innen beachtet werden (Zurstrassen 2021a, S. 94). Keine Person darf dazu gezwungen werden, Informationen über sich preiszugeben. Das wird insbesondere vor dem Hintergrund des zu akzeptierenden affektiven Selbstschutzes gegenüber dem (öffentlichen) Eingeständnis der negativen Betroffenheit von Herrschaft relevant. Verdrängende, relativierende oder negierende Umgangsformen mit eigenen Diskriminierungserfahrungen können ein Versuch sein, sich vor ihren unterscheidenden und ausgrenzenden Wirkungen zu

4 Hier sind unterschiedliche Formen denkbar, die von Interviews über Selbst-Reportagen und Texte bis hin zu ästhetischen Produkten wie Gedichten, Romanen oder Gemälden reichen.

schützen und die eigene Zugehörigkeit zu einer Gruppe herzustellen bzw. diese nicht zu gefährden (Scharathow 2017, S. 124).

7.2.2 Konflikte im Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Um die Form und die Aufhebung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse wird in gesellschaftlichen Konflikten zwischen kollektiven Akteur:innen gerungen. Diese Kämpfe werden in allen Herrschaftsdimensionen ausgefochten (Kap. 4.7). In diesem Sinne kann die gesellschaftliche Totalität als »Konfliktraum« gedacht werden (Marchart 2013, S. 34), deren Widersprüchlichkeit immer neue Konflikte hervorbringt (Giesecke 1982, S. 143). Da es sich bei ihnen um Kämpfe der Ausgestaltung der gesellschaftlichen Reproduktion und der Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum handelt, sind Konflikte in ihren vielen verschiedenen Formen selbst Ausdruck der Unfreiheit (vgl. Demirović 2019, S. 784; Kistner 2018, S. 231). Konflikte werden hier also nicht wie in der Soziologie Ralf Dahrendorfs (Dahrendorf 1961, S. 227f.) und in zahlreichen politikdidaktischen Anschlüssen an diese (etwa Dietz 2020, S. 43; Reinhardt 2020, S. 79f.; Schiele 1999, S. 108) als demokratische Anbahnungen konstruktiver systemimmanenter Konfliktlösung affirmiert. Sie kennzeichnen im Gegenteil die Negativität der gesellschaftlichen Verhältnisse, die über eine solche Reproduktion des Gesellschaftssystems hinausweist.

Giesecke unterscheidet latente von manifesten Konflikten bzw. Widersprüchen. Manifeste Konflikte gründen Giesecke zufolge in latenten Konflikten, die sie in gebrochener Form zum Ausdruck bringen: »Latente Konflikte sind solche, die epochal-langfristig bestehen, den Kern des Demokratisierungs- und Emanzipationsprozesses betreffen und zeitweise auch verdeckt werden können, z. B. der Konflikt zwischen Kapital und Arbeit« (Giesecke 1982, S. 143). Innerhalb des Kapitalismus schwelen Konflikte deshalb auch nach ihrer vorläufigen Entscheidung unterschwellig als strukturelle gesellschaftliche Widersprüche bzw. latente Konflikte im Sinne Gieseckes weiter (Salomon 2013, S. 238). Die erscheinenden manifesten Konflikte bringen den »Widerspruchscharakter der Wirklichkeit« pointiert zum Ausdruck (Claußen 1985, S. 277). Sie verweisen auf ihnen zugrundeliegende widersprüchliche Interessen gesellschaftlicher Akteur:innen, die mit ihren Positionen im gesellschaftlichen Herrschaftssystem zusammenhängen (Schmiederer 1971, S. 84).

Konflikte können sich auf der Ebene des sozialen Umfelds ereignen oder gesamtgesellschaftliche Wirkmächtigkeit entfalten und als solche jeweils durch Subjekte erlebt werden. Sie konkretisieren sich etwa in Mietkämpfen (Mattern 2018, 2019), Konflikten um ökologische Lebensgrundlagen (Schmitt 2022), in Lohnarbeitskämpfen (Dribbusch et al. 2024) oder feministischen Streiks (Gago 2021). Zur Identifikation von bearbeitungswürdigen Konflikten eignet sich der Rückgriff auf die Kämpfe sozialer Bewegungen. Als »demokratisches ›Frühwarnsystem‹« weisen sie häufig auf Probleme von gesellschaftlicher Tragweite hin, bevor sie ins allgemeine Bewusstsein vorgedrungen sind (Lösch 2011, S. 121).

Subjektorientierung

Die Bildungssubjekte sind in ihrem Alltag in vielfältige Konflikte eingebunden und erleben diese mit. Die gesellschaftliche Funktion von Bildung im *Dirty Capitalism* (Kap. 4.6.7) bedingt auch schulische Konflikte (Amrhein et al. 2024). Die »Würde des Menschen« muss auch in der Schule im »Konflikt mit der Wirklichkeit von Macht- und Herrschaftsausübung« erst durchgesetzt werden (Roloff 1972, S. 21). Schule wird dementsprechend als ein Aktionsraum von Schüler:innen, die sich als kollektive Akteur:innen zur Verbesserung ihrer Lernarbeitsverhältnisse konstituieren, in Anspruch genommen (Hahnheiser et al. 2024; Werner 2023). Sie ist darüber hinaus ebenfalls ein Austragungsraum gesellschaftlicher und bildungspolitischer Auseinandersetzungen (Wohnig 2024), in denen Schüler:innen und Lehrkräfte als Bildungsgemeinschaft gemeinsam auf die Verbesserung ihrer Verhältnisse hinwirken können (Kap. 6.2.3; Kap. 6.3).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Konflikte bieten einen Zugang zu den ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen (Kenner et al. 2022). Konflikte, in die Menschen verwickelt sind, können »als strukturelle Widersprüche der Gesellschaft« erschlossen werden (Negt 1971, S. 43). In den Worten Gieseckes gilt es, die manifesten Konflikte auf latente Konflikte zurückführen (Giesecke 1982, S. 144). Dabei können die relevanten gesellschaftlichen *Strukturkategorien* herausgearbeitet werden, welche die Kämpfe wesentlich bedingen und ihren Verlauf rahmen. Die Interessen der involvierten Akteur:innen können innerhalb der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse verortet werden (Schmiederer 1971, S. 85, 102). Methodisch kann dazu u.a. auf die Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* zurückgegriffen werden (Kap. 4.6.9). Eine solche Verortung birgt für die Bildungssubjekte die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen zu denen der involvierten Akteur:innen in Beziehung zu setzen und ihren eigenen Standort in den Konflikten zu bestimmen (Schmiederer 1971, S. 103; Haarmann 2022, S. 508).

Die kritische Analyse von Konflikten kann die Beurteilung der vertretenen Konfliktpositionen hinsichtlich ihres *emanzipatorischen* Charakters beinhalten. Dabei ist von Interesse, inwiefern die Positionen der Konfliktbeteiligten über den kategorialen gesellschaftlichen Rahmen hinausgehen und inwiefern auch die Beherrschten selbst ihre eigene Unterdrückung affirmieren (Kistner 2018, S. 233).

Die Frage nach Lösungsmöglichkeiten des untersuchten Konfliktes kann auf kurz-, mittel- und langfristige Lösungen zielen (Claußen 1985, S. 279). Langfristige Lösungen setzen ein grundsätzliches Aufheben des Strukturkonflikts durch die bestimmte Negation kapitalistischer Strukturkategorien voraus. Diese kann theoretisch-reflexiv im Unterricht nachvollzogen werden und in Entwürfen einer alternativen gesellschaftlichen Einrichtung münden, in der die Konflikte aufgehoben sind.

Praktische Bildungsdimension

Konflikte verweisen auf eine Situation der Unentschiedenheit (Giesecke 1965, S. 21) und bieten die Möglichkeit, sich zu involvieren (Schmiederer 1971, S. 102). Das Erkennen der Interessenkonstellationen in Konflikten, der eigenen Position und (potentiellen) Betroffenheit vom behandelten Konflikt oder ähnlichen zukünftigen Auseinandersetzungen, ermöglicht eine eigene reflektierte Teilnahme am Konfliktgeschehen (Schmiederer 1971,

S. 85). Dies kann zu einer Teilnahme am manifesten Konfliktgeschehen in Form konkreter Aktionen führen. Es kann sich aber ebenso im konstruktiven Aufbau alternativer Praxisformen niederschlagen, um konfliktkonstituierende gesellschaftliche Widersprüche langfristig aufzuheben (Kap. 8.5.).

Affektive Bildungsdimension

Gesellschaftliche Konflikte werden auch in einer affektiven Dimension ausgefochten. Der bewusste politische Einsatz von Affekten (Kap. 4.6.6) äußert sich u.a. in abwertenden Markierungen von Konflikt-Akteur:innen und Diskursen der Versicherheitlichung (Meuth 2022). Die politische Mobilisierung von Affekten kann aber auch zur Dethematisierung von Konflikten gebraucht werden, etwa wenn von Konflikten, welche die soziale Frage thematisieren, durch die Problematisierung von Migrationsbewegungen abgelenkt wird. Diese Prozesse und ihre Wirkung auf die Bildungssubjekte werden in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen reflektiert und das Ausbilden reflexiver Affekte begünstigt.

Die Erfahrung eigener Konfliktfähigkeit etwa in innerschulischen Konflikten und die Erfahrung kollektiven solidarischen Handelns über Statusgrenzen hinweg (Christian 1981) kann das Selbstverständnis der Bildungssubjekte als handlungs- und wirkmächtige Akteur:innen fördern, die in der Lage sind, über den einzelnen Konflikt hinaus gesellschaftliche Praxis zu verändern.

Herausforderungen

Die Thematisierung von Konflikten läuft Gefahr einen vermeintlich konflikthaften Charakter von Menschen oder des menschlichen Zusammenlebens zu konstruieren und Konflikte auf diese Weise zu ontologisieren. Die Erklärung von Konfliktivität zu Grundprinzipien von Mensch und Gesellschaft naturalisiert und legitimiert die gesellschaftliche Form, in der diese Konflikte überhaupt möglich bzw. notwendig sind (Kistner 2018, S. 233; Wallat 2017, S. 120). Ein konsequentes Rückbinden der Konflikte an gesellschaftliche Strukturprinzipien tritt dieser Ontologisierung entgegen.

Die Beschäftigung mit Konflikten kann des Weiteren dazu verleiten, gesellschaftliche Oberflächenphänomene und strukturelles Wesen der Gesellschaft zu verwechseln. Das geschieht *zum e*inen durch eine Verharmlosung von strukturellen Widersprüchen zu Alltagskonflikten in einer pluralen Demokratie, die sich vermeintlich im Rahmen des Bestehenden prozessieren lassen (vgl. Christian 1980, S. 28) – z.B. der Umgang mit der Klimakrise. *Zum anderen* können Oberflächenkonflikte als konfliktiver Kern des Kapitalismus und ihr Austrag als Angriff auf den Kapitalismus selbst ausgegeben werden. So stellen Arbeitskämpfe die institutionalisierte Form der Aushandlung von Lohnhöhe und Arbeitsbedingungen dar, sind aber selbst noch funktionaler Teil der Reproduktion des Kapitals. Methodisch ist hier erneut auf eine materialistische adaptierte Konfliktanalyse (Kap. 9.2.3) auf Basis der Kategorien der Herrschaft verwiesen.

Eine weitere Herausforderung der Konfliktbearbeitung ist die Berücksichtigung jener Akteur:innen, die aufgrund niedriger organisationaler Institutionalisierung oder gesellschaftlicher Verhandlungsmacht häufig wenig Aufmerksamkeit erfahren. Insbesondere eine staatszentrierte Perspektive auf Konflikte läuft Gefahr, mit einer Akteur:innenblindheit einher zu gehen (Lessenich 2024, S. 41). Für eine kpöB sind aber

gerade jene Stimmen wertvoll, welche die kapitalistische Herrschaft inhaltlich oder der Form ihrer Praxis nach bereits transzendieren, in medialen Berichterstattungen und öffentlicher Aufmerksamkeit zu Konflikten aber unterrepräsentiert bleiben. Dies betrifft u.a. anarchistische Gruppen oder bewegungsnahe Akteur:innen.

7.2.3 Krisen des Dirty Capitalism

Gesellschaftstheoretische Einordnung

Kapitalistische Gesellschaften sind von grundlegenden Entwicklungsdynamiken geprägt, die in ihren Strukturkategorien angelegt sind (Kap. 3.2.5). Krisen im kritischen polit-ökonomischen Sinne sind jedoch von gesellschaftlichen Transformationsprozessen (Eis und Salomon 2014b) abzugrenzen, obgleich sie miteinander verbunden sein können. Der Krisenbegriff verweist auf die abstrakte, unbewusste Dimension der Vergesellschaftung. Er fasst jene Prozesse, die sich hinter dem Rücken der Menschen als innerer Zusammenhang der vielen Einzelhandlungen abspielen und ihrer Kontrolle entzogen sind, deren Effekte unvorhersehbar in Form einer objektiven Dysfunktionalität für die gesellschaftliche Einrichtung in Erscheinung treten (Demirović 2022, S. 37). Dies geschieht in Krisen der Kapitalverwertung (Kap. 4.2.3) ebenso wie in diversen anderen gesellschaftlichen Krisenphänomenen. Ich skizziere diesen Zusammenhang exemplarisch an drei weiteren gesellschaftlichen Krisenprozessen.

Die *Krise der sozialen Reproduktion* (Winker 2013, 2021, S. 69–80) lässt sich durch den Rückgriff auf die Strukturkategorien des *Dirty Capitalism* erklären[5]: Unter dem gesellschaftlichen Primat der *Kapitalakkumulation* stellt die Versorgung aller Menschen mit dem Lebensnotwendigen kein übergeordnetes Ziel dar, es kann allenfalls durch die Beherrschten erkämpft werden. Sind Menschen nicht in der Lage, sich über unterschiedliche Formen der *Arbeit* ein ausreichend hohes Einkommen zu sichern, bleiben sie von dem durch die *Tauschlogik* strukturierten Zugang zu den benötigten *Waren ausgeschlossen*. In Verbindung mit einer fehlenden *sozialen Absicherung* und unzureichenden *sozialen Infrastruktur* kommt es zur Gefährdung der Reproduktion von Arbeitskräften. Verallgemeinert sich dieser Zustand, wird er als Krisenerscheinung wahrgenommen.

Die *Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse* (Görg 1998) beruht auf der *Objektifizierung der nicht-menschlichen Natur* und der *Naturaneignung* zum Zwecke der *Kapitalakkumulation*. Diese ist mit einem *Produktivitätszwang* und damit der zunehmenden materiellen Vernutzung von Natur verbunden. Im konkurrenzgetriebenen *Wettbewerb* miteinander können sich Unternehmen als Einzelne hier bei Strafe ihres Unterganges dieser Dynamik nicht entziehen. Im nicht bewusst koordinierten gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang schlägt sich dieses Zusammenwirken der individuellen Handlungen in der Klimakrise und der Gefährdung von Lebensgrundlagen u.a. im Erleben extremer Wetterphänomene nieder.

---

5 Im Folgenden setze ich die von mir für die Krisenverhältnisse als ursächlich angenommenen kapitalistischen Herrschaftsdimensionen kursiv. Dies soll die Möglichkeit der Rückbindung an die Kategorien der Herrschaft für Bildungsprozesse in ihrer theoretisch-reflexiven Dimension illustrieren.

Die *Krise der Demokratie (Hentges 2020; Urban 2024, S. 18f.; Wood 2010)*, die im Erstarken autoritärer Bewegungen und einem gesellschaftlichen Vertrauensverlust in repräsentativ-demokratische Institutionen zum Ausdruck kommt (Decker et al. 2024, S. 72; Pickel et al. 2024, S. 181, 186), basiert u.a. auf dem realen Ausschluss von Mitbestimmung im Bereich materieller gesellschaftlicher Reproduktion und der *aktiven gesellschaftlichen Entdemokratisierung* durch den kapitalistischen Staat. Fehlende *soziale Absicherung* und fehlende *soziale Infrastrukturen* sowie der *allgemeine Wettbewerb* und die allgemeine *Unsicherheit* erzeugen in Menschen das *repressive Bedürfnis*, ihre soziale Lage *psychisch* durch die Unterdrückung marginalisierter Gruppen zu *kompensieren* und vermeintlich materiell abzusichern. Ihren Ausdruck finden diese Krisenprozesse u.a. in den Wahlerfolgen rechtsradikaler Parteien.

Zu Recht wird auf den Zusammenhang jener Krisenerscheinungen hingewiesen, der im kapitalistischen Herrschaftssystem gegeben ist (Brand 2009, S. 2) und sprachlich in den Bezeichnungen der »Polykrise« (Tooze 2022), »Multiple[n] Krise« (Brand 2009) oder »Vielfachkrise« (Demirović et al. 2011) abgebildet wird. Die einzelnen Krisendimensionen bilden den Gesamtzusammenhang der Krise des Kapitalismus (Arruzza et al. 2019, S. 65f.). Wenngleich einzelne Kulminationspunkte dieser Krisenphänomene eruptiv in Erscheinung und ins Bewusstsein treten, so befinden sie sich in einem dauerhaften Latenzzustand (Claußen 1985, S. 235). Die Aufhebung gesellschaftlicher Krisenmomente bedarf einer Aufhebung des Gesellschaftssystems (Demirović 2022, S. 37).

Über diese objektive materielle Krisendimension hinaus weisen Krisen eine diskursive Dimension auf. Krisenphänomene bleiben deutungsoffen und interpretationsbedürftig, ihnen gegenüber werden gesellschaftliche Interpretationskämpfe durch die Konstruktion von Krisennarrativen geführt (Merkel 2021, S. 7). Die gesellschaftliche Einordnung einer gesellschaftlichen Situation als Krise ist ein sozialer Prozess, der der übereinstimmenden Identifikation unter vielen Gesellschaftsmitgliedern bedarf (vgl. Reinhardt 2020, S. 98). Die Identifikation von gesellschaftlichen Zuständen als Krise wird mitunter als Einsatz in gesellschaftlichen Konflikten genutzt. Die Kennzeichnung einer wirtschaftlichen Situation als krisenhaft trotz hoher Gewinne kann etwa strategische Entscheidungen von Unternehmen flankieren, die das Ziel haben, die Unternehmensprofitabilität, Dividenden für Anteilseigner:innen und Boni für Manager:innen durch Produktionsverlagerungen und Umstrukturierungen zu erhöhen (Krüger und Beucker 2024). Wirkmächtige Krisenerzählungen, die eine verallgemeinerte Krisenwahrnehmung hervorrufen, können diese Auseinandersetzungen beeinflussen (Bösch et al. 2020, S. 6).

Subjektorientierung

In Krisen geraten vertraute kollektive und gesellschaftliche Abläufe in Unordnung (Patzel-Mattern 2021, S. 14). Je nach Positionierung im Herrschaftssystem werden die gesellschaftlichen Krisenverhältnisse jedoch sehr unterschiedlich erlebt. Während etwa die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse durch klimatische Veränderungen das Leben v.a. armer Menschen im globalen Süden zum Teil existentiell gefährdet, können reiche Menschen im globalen Norden die Effekte des Klimawandels gut kompensieren (Brand und Wissen 2017). Die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur tritt in Krisen so besonders deutlich hervor (Butterwegge 2021).

Die COPSY-Längsschnittstudie konnte am Beispiel der Covid-19-Krise zeigen, dass die psychische Gesundheit junger Menschen durch globale Krisen belastet wird (Kaman et al. 2024). Der Klimawandel beschäftigt Jugendliche in Deutschland anhaltend stark und löst in ihnen Gefühle von Angst, Ohnmacht und Frust aus (Calmbach et al. 2024, S. 159). Die SINUS-Jugendstudie 2024 kommt gar zu dem Schluss, dass »[f]ür die heutigen Teenager […] gesellschaftliche und ökologische Krisen der Normalzustand [sind]« (Calmbach et al. 2024, S. 301). Gesellschaftliche Krisenverhältnisse beeinflussen die Lebenswelten junger Menschen erheblich und veranlassen diese zur Befassung mit krisenbedingten Herausforderungen für ihr Leben (BMFSFJ 2024, S. 51, 171). Junge Menschen setzen sich aktiv mit Krisen auseinander, etwa durch Recherchen, die Anpassung eigenen Verhaltens, der Teilnahme an Demonstrationen oder Social-Media-Engagement. Interessant mit Blick auf schulische Bildungsprozesse ist, dass die Bewältigungsstrategien v.a. außerhalb der Schule stattfinden, selbst der Austausch über die Krisenphänomene erfolgt vorwiegend mit Freund:innen und Eltern (Calmbach et al. 2024, S. 167–168).

Theoretisch-reflexive Bildungsdimension

Da in Krisen die Widersprüche des Kapitalismus als Gesetzmäßigkeiten erkennbar werden, stellen sie einen erkenntnisunterstützenden Zugang zur kategorialen Analyse der Wirklichkeit dar (Demirović 2022, S. 37). Selbstverständnisse und Weltwahrnehmungen werden in Krisen aufgesprengt (Steffens 2011, S. 390) und werfen gegenüber der bestehenden gesellschaftlichen Einrichtung die Frage auf »[o]b es gut so ist, wie es ist, oder was daran nicht gut eingerichtet ist, wem es nützt und wem es schadet« (Steffens 2010, S. 8). Für kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse bietet sich die Bearbeitung von Krisen deshalb an, weil zuvor Selbstverständliches als »Produkt menschlichen Handelns und menschlicher Interessen« (Steffens 2010, S. 8) erkennbar wird. Krisen öffnen hier das Denken für Fragen nach Alternativen – auch mit Blick auf die Prinzipien gesellschaftlicher Reproduktion. So brachen in der Covid-19-Krise beispielsweise vermeintliche kapitalistische Selbstverständlichkeiten auf, als das Eigentumsrecht in Form des Patentrechtes für Impfstoffe oder die Überausbeutung der nun als systemrelevant erkannten Arbeitenden in Frage gestellt wurde. Mithin stellten Arbeitende selbst den Lohnarbeitszwang in Frage, indem sie sich weigerten ihrer Lohnarbeit (wie gewohnt) nachzugehen (Suhr 2022, S. 112). Hier lässt sich in Bildungsprozessen mit bestimmt negierenden Verfahren anschließen.

Praktische Bildungsdimension

Angesichts der Umkämpftheit von Kriseninterpretationen müssen die bemühten Narrationen in kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen *zum einen* kritisch darauf überprüft werden, worin genau die Krisendimensionen von einer als Krise markierten Situation liegt und inwiefern eine solche Kennzeichnung für den untersuchten Zusammenhang überhaupt angebracht ist. *Zum anderen* können Schüler:innen in Bildungsprozessen selbst in die Aushandlungsprozesse um die Deutung der Krise und die damit verknüpfte Frage nach ihrer Bearbeitung eingreifen. Sie können die unter adultistischen Verhältnissen gesellschaftlich unterrepräsentierte Perspektive junger Menschen in Aushandlungsprozesse der Krisenbearbeitung einbringen (vgl. Besand 2024, S. 20).

In Krisen entwickeln junge Menschen das Bedürfnis, durch Handlungen auf ihre emotionale Unruhe zu reagieren. Die von ihnen ergriffenen Aktivitäten haben jedoch einen eher spontanen und punktuellen Charakter. Eine dauerhafte Veränderung der Alltagspraxen als Reaktion auf eine Krise bleibt die Ausnahme (Calmbach et al. 2024, S. 168–169). Letzteres verweist auf den Bedarf, Angebote zu schaffen, die ein solches langfristigeres Handeln ermöglichen. Objektive Krisensituationen können, wenn in ihnen die Form kapitalistischer Vergesellschaftung fraglich wird, Handlungsanlässe zum Aufbau alternativer gesellschaftlicher Beziehungen darstellen. Mitunter werden zur Linderung von krisenbedingten Notlagen solidarische Praxen etabliert, die geeignet sind, sich über die unmittelbar manifeste Krisensituation hinaus zu verstetigen (Suhr 2022, S. 113f.). Die Institution Schule und die über die Institution Schule vermittelten Beziehungen in Stadtteilen und Regionen können dabei relevante Koordinationspunkte solcher Praxen darstellen. Das betrifft auch die Beziehungen in der Bildungsgemeinschaft selbst, die sich etwa als Unterstützungs- und Fürsorgenetzwerk in reproduktiven Krisen konstituieren kann, gleichzeitig die Ursachen der Krise thematisiert und Perspektiven ihrer kollektiven Bearbeitung entwirft.

Affektive Bildungsdimension

Das Erleben von Ohnmacht angesichts gesellschaftlicher Krisen setzt bei jungen Menschen Prozesse des resignativen Verdrängens und der aktiven Ablenkung gegenüber den Krisenprozessen in Gang (Calmbach et al. 2024, S. 170–171). Hier kann kpöB durch die gemeinsame Bearbeitung von Krisenprozessen die Herausforderung der Krise als eine *kollektive* erfahrbar werden lassen. Durch die gemeinsame Verortung in einer Krise wird scheinbar disparaten Erfahrungen und Ereignissen ein gemeinsamer begrifflicher Rahmen gegeben (Patzel-Mattern 2021, S. 13). Darüber hinaus kann die Ermöglichung von Selbstorganisationsprozessen und politischen Selbstwirksamkeitserfahrungen das Ausbilden transzendierender Bedürfnisse stärken, die Affekten der individuellen Resignation, regressiven Bedürfnissen und psychisch kompensatorischen Projektionen entgegen stehen.

Herausforderungen

Bei der Bearbeitung von Krisen in Bildungsprozessen besteht die Gefahr der Suggestion, es handele sich lediglich um eine kurze krisenhafte Phase oder Situation des Übergangs. Eine solche Markierung von strukturellen Verhältnissen kann ihrer ernsthaften Behandlung im Weg stehen (Besand 2024, S. 19; Vogl und Augstein 2023). Demgegenüber müssen die strukturelle Verankerung der gesellschaftlichen Widersprüche heraus- und mögliche systemtranszendierende Lösungen in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit erarbeitet werden.

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 (Brenssell 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 – interessengeleiteten – 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 sichtbarmachen (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 Handlungsplanungen 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 interessengeleiteten 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 verwirklichbare 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 (Dapprich 2018, S. 238; Eicker und Inkermann 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 zukunfthaltigen 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 *vor*kapitalistische 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 sich für eine sozial-ökologische Form der Vergesellschaftung engagieren oder alternative Strukturen des Sorgens und Produzierens 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 geknüpfte 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 emanzipatorischer[5] 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 unbekannte, weil gesellschaftlich marginalisierte, Perspektive. Gleichzeitig weisen sie bereits in die Richtung bestimmter Negation gesellschaftlicher Strukturkategorien und öffnen Denkräume für eine alternative Gesellschaftsgestaltung[6].

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 *Pra-*

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 Aussichtslosigkeit 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 eingreifenden 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).

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 *Praxis*forschung an Stelle von *Aktions*forschung 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):

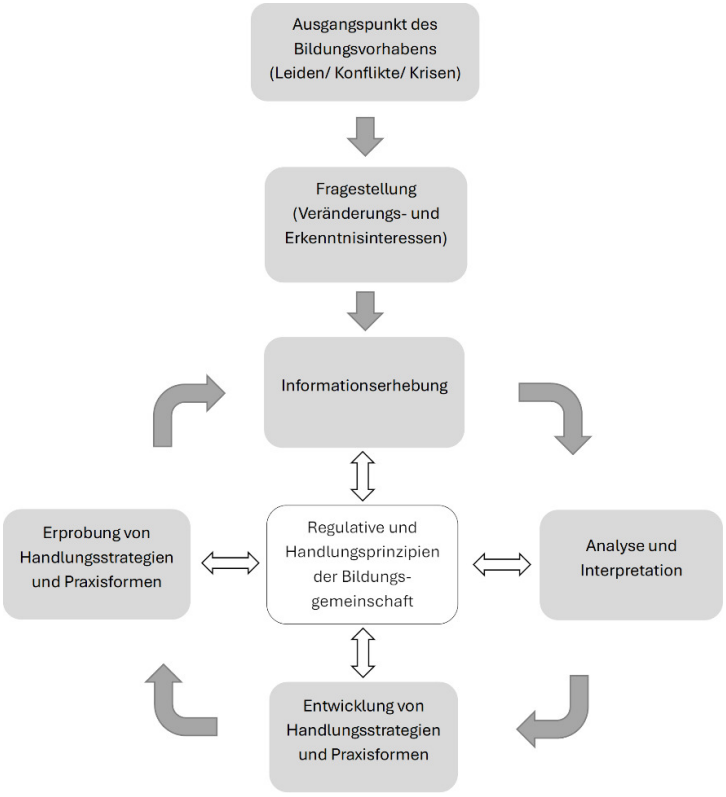
(1) Klärung von Regulativen und Handlungsprinzipien der Bildungsgemeinschaft
(2) Festlegung konkreter Ausgangspunkte der Bildungsvorhaben innerhalb des Rahmens kpöB (Leidensprozesse/Konflikte/Krisen)
(3) Formulierung einer Fragestellung entsprechend identifizierter Veränderungsbedarfe und Erkenntnisinteressen
(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*) verortet[2] (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. Mikromethoden[3] 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 Makromethoden[4]. 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 unabgeschlossene 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 Stadtspaziergängen, 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.

10. Realisierungsbedingungen

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

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

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

10.1 Kompatibilität des Inhalts

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

Unterschiedliche Schulfächer können einen Beitrag zur Bearbeitung von Aspekten des kapitalistischen Gesellschaftssystems und zu kritischen polit-ökonomischen Bildungsprozessen leisten. KpöB darf deshalb nicht auf einzelne Schulfächer beschränkt werden, sondern muss als fächerübergreifender Zusammenhang gedacht werden. In der schulischen Fächerstruktur kann kpöB im »Lernbereich Gesellschaftslehre mit den sozialwissenschaftlichen Fächern sowie Geschichte und Geografie« verortet werden (Hedtke 2023b, S. 243). Je nach Bundesland, Schulform und Klassenstufe existieren Schulfächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre mit vielfältigen Zuschnitten und Namen.[1] Überlegungen zur Kompatibilität bestehender Lehrpläne mit dem vorliegenden Ansatz können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen: *Erstens* die in den Lehrplänen formulierten Bildungsziele, *zweitens* die angestrebten Kompetenzen, *drittens* die inhaltliche Struktur und *viertens* die Inhaltsfelder (vgl. Weber 2019b, S. 45). Auf Grundlage der Curriculumanalyse Birgit Webers (2023) zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I, welche die sozialwissenschaftlichen Fächergruppen des deutschen Schulsystems untersucht[2], gehe ich davon aus, dass die Möglichkeit einer Umsetzung kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben innerhalb dieser Fächerstrukturen grundsätzlich möglich ist, wenngleich in unterschiedlichem Maße.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.2 Kompatibilität der Form

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

10.2.1 Leistungsbewertung

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

Eine Unterrichtspraxis im Anschluss an den vorliegenden Ansatz, die wesentlich in gemeinsamen Prozessen der Aktionsforschung besteht, stellt eine (standardisierte) Überprüfung des Bildungserfolgs durch Lehrkräfte aus vielen Gründen in Frage: Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse sind *erstens* nicht valide operationalisierbar[4] und *zweitens* nicht standardisierbar (Rihm 2006b, S. 318). In unterschiedlichen Projekten werden *drittens* ganz verschiedene Gegenstände be- und erarbeitet, dabei wird sehr verschiedenes Wissen erworben, das nicht a priori fixierbar ist. *Viertens* geht die Zielsetzung und Evaluation von Bildungsvorhaben von den Bildungssubjekten selbst aus (Kap. 9.1). Nur sie können beurteilen, inwiefern sie Entwicklungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB durchlaufen und ihre Handlungs- und Erkenntnisziele erreicht haben (vgl. Rihm 2006b, S. 813). Nicht der durch ein Prüfungspapier ausgewiesene Lern-›Erfolg‹

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

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

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

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

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

Alternative Leistungsbewertungen zur Abschwächung des Notendrucks

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

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

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

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

10.2.2 Schulische Zeitstruktur

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

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

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

10.2.3 Theoretisch-reflexive Beschränkung von Lernprozessen

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

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

10.2.4 Räumliche Beschränkung

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

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

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

10.3 Abschließende Einschätzung

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

11. Fazit

In der vorliegenden Arbeit habe ich herausgearbeitet, wie sich eine politikdidaktische Konzeption kpöB im Anschluss an die *KdpÖ* von Karl Marx und auf diese aufbauende polit-ökonomische Ansätze begründen lässt. Ich fasse die Ergebnisse im Folgenden zusammen (Kap. 11.1), bevor ich Forschungsdesiderate ausweise (Kap. 11.2) und abschließende Gedanken zu einer kritischen polit-ökonomischen Bildung vorstelle (Kap. 11.3).

11.1 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Erkenntnistheoretische Annahmen kritischer polit-ökonomischer Bildung

Ich habe gezeigt, dass eine kpöB, die an die Marx'sche *KdpÖ* anschließt, durch die erkenntnistheoretische Perspektive materialistischer Dialektik fundiert werden muss (Kap. 3). Als besonderes Charakteristikum dieses erkenntnistheoretischen Standpunktes habe ich die Rückführung von Gedankenformen auf gesellschaftlich nicht bewusste Praxisformen bestimmt. Materialistische Dialektik versteht Gesellschaft als einen komplexen Gesamtzusammenhang, als Totalität. Bestimmendes Moment dieser Totalität, das alle menschlichen Beziehungen entscheidend prägt, ist das Kapital. Die an der Kapitalakkumulation ausgerichteten allgemeinen gesellschaftlichen Praxisformen verhindern eine gelingende Kooperation zwischen den Menschen und eine Entfaltung menschlicher Möglichkeiten. Die kapitalistischen Praxisformen können durch eine kategoriale Abstraktion erschlossen und durch kategoriale Kritik bestimmt negiert werden, um *selbstbewusste* Formen der Praxis zu entwerfen und umzusetzen. Selbst- und Gesellschaftserkenntnis fallen aus materialistisch-dialektischer Perspektive zusammen: Das Individuum wird in Erkenntnisprozessen sich seiner eigenen Rolle in der Reproduktion der Gesellschaft und seiner Position als einer gesellschaftlich produzierten bewusst. Materialistische Dialektik fasst den Menschen als Teil der Natur und begreift sinnliche Erfahrung als wichtigen Teil dieser Erkenntnisprozesse: Sie sind vom Anspruch geleitet, menschliches Leiden abzuschaffen.

Die Darlegung grundlegender Aspekte materialistischer Dialektik füllt eine Leerstelle der gegenwärtigen politikdidaktischen Theoriebildung und erweitert das Spektrum

der im Diskurs rezipierten erkenntnistheoretischen Standpunkte. Das scheint mir auch deshalb produktiv, da mit einer materialistisch-dialektischen Betrachtungsweise ein Festhalten an einem weitgehend aus der Diskussion verschwundenen starken Begriff der Wahrheit verbunden ist. Wahrheit wird im kritisch-materialistischen Verständnis erst durch die Aufhebung des Kapitalismus realisiert, die als notwendig erkannt wird, um gesellschaftlich produziertem Leiden ein Ende zu setzen.

Der Gesellschaftsbegriff kritischer polit-ökonomischer Bildung

Die vorliegende Arbeit entfaltet einen Gesellschaftsbegriff, der die vorherrschende Trennung von Politik und Wirtschaft in der Totalität des *Dirty Capitalism* aufhebt (Kap. 4). Ausgehend von der Marx'schen Analyse der kapitalistischen Produktionsweise wird unter Einbeziehung jüngerer polit-ökonomischer Ansätze deutlich, dass der Kapitalismus als Gesellschaftsform verstanden werden muss, in dem diverse Herrschaftsverhältnisse miteinander verwoben sind. Die Bezeichnung des *Dirty Capitalism* dient dabei der Kennzeichnung des konstitutiven Zusammenhanges von der im Marx'schen Werk fokussierten sachlichen Herrschaft des Kapitals und der Diversität gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse. Für die Klärung des Gesellschaftsbegriffes ist die Schärfung der in der politischen Bildung weitgehend unbestimmten Begriffe von Macht und Herrschaft nötig. Herrschaftsverhältnisse werden in diesem Zuge als gesellschaftliche Re-/Produktionsverhältnisse kenntlich, die multidimensional wirken. Für die begriffliche Entfaltung des Gesellschaftssystems als Herrschaftssystem ist eine Untergliederung der gesellschaftlichen Herrschaftspraxen in kapitalistische Strukturkategorien nötig. Diese erweitern die auf Basis der Marx'schen *KdpÖ* bestimmbaren Kategorien kapitalistischer Praxisformen. Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und die Dimensionen, in denen sie wirken, können in einer Matrix der Herrschaft im *Dirty Capitalism* zusammengeführt werden. Die ausdifferenzierten Dimensionen des kapitalistischen Herrschaftssystems lassen sich zu kategorialen Schlüsselfragen umformulieren und im Analyseinstrument der kategorialen Herrschaftsanalyse im *Dirty Capitalism* für Bildungsvorhaben aufbereiten.

Der Gesellschaftsbegriff des *Dirty Capitalism* zeigt die Komplexität des Gegenstandsfeldes kpöB an. Gleichzeitig macht er deutlich, dass die Arbeit politischer Bildner:innen und Schüler:innen in einem von Herrschaftsverhältnissen, aber auch von Widerstandspotentialen durchzogenen Feld verortet ist. Auf dieser gesellschaftstheoretischen Basis gewinnt kpöB einen integrativen und intersektionalen Klassenbegriff, der nicht zuletzt dazu geeignet ist, die gegenwärtige Debatte um das Verhältnis der Begriffe Klasse und Klassismus in der Politischen Bildung zu bereichern (Gläser et al. 2024; Kalmbach und Niggemann 2024; Niggemann 2019; Pohlkamp et al. 2023).

Emanzipationsverständnis

Als Ziel kpöB bestimmt der vorliegende konzeptionelle Grundriss die Emanzipation von der Herrschaft des *Dirty Capitalism*. Damit gerät die Aufhebung *aller* Herrschaftsverhältnisse in allen Herrschaftsdimensionen in den Blick. Es können mit dem Individuum, dem sozialen Umfeld, der Gesellschaft und der nicht-menschlichen Natur vier Ebenen bestimmt werden, in denen sich Emanzipationsprozesse vollziehen müssen. Als ein dia-

lektischer Prozess muss sich Emanzipation dabei auf allen Ebenen gleichzeitig ereignen. Emanzipation stellt aus kritischer polit-ökonomischer Perspektive einen offenen Prozess dar, dessen Richtung zwar orientiert werden kann, dessen Verlauf und konkretes Resultat aber nicht a priori bestimmbar ist.

Bildungsverständnis

Ein kritischer Bildungsbegriff klärt als dialektischer Begriff den Doppelcharakter von Bildung. Bildung selbst stellt eine Dimension von Herrschaft dar, die durch das kapitalistische Bildungssystem wirkt. Gleichzeitig fasst ein kritischer Bildungsbegriff Bildung als gesellschaftlichen Emanzipationsprozess. Die schulischen Subjekte einer so verstandenen Bildung sind sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte. Aus polit-ökonomischer Perspektive stellen schulische Lern- und Lehrarbeiten entfremdete und leidvolle Arbeiten dar, die sich gegenseitig bedingen und die Positionen von Lehrkraft und Schüler:in hervorbringen. In der Analyse der entfremdeten Lern- und Lehrarbeiten wird gleichzeitig ein Koalitionspotential von Lehrkräften und Schüler:innen sichtbar. Sie können sich in einem dialektischen Emanzipationsprozess zusammenschließen, in dem sie gemeinsam an der Aufhebung ihrer entfremdeten Arbeitsverhältnisse arbeiten. Als Handlungsräume eines solchen solidarischen emanzipatorischen Handelns bieten sich über den einzelnen Unterricht hinaus die Schule und die Bildungspolitik an. Zu verwirklichen ist eine Befreiung der Lern- und Lehrarbeit aber erst durch einen gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsprozess, in dem auch die systemische Ursache der generationalen Arbeitsteilung aufgehoben wird. Als Zusammenschluss, der an der gemeinsamen Emanzipation arbeitet, bilden Schüler:innen und Lehrer:innen eine Bildungsgemeinschaft.

Zur Orientierung der von der Schule ausgehenden Emanzipationsprozesse von Lehrkräften und Schüler:innen können drei Dimensionen kritischer polit-ökonomischer Bildungsprozesse als Regulative schulischen Handelns unterschieden werden. Darunter fallen eine theoretisch-reflexive, eine praktische sowie eine affektive Bildungsdimension. Kritische polit-ökonomische Bildungsprozesse entfalten sich in dem dialektischen Zusammenspiel dieser Dimensionen. Inwiefern die drei Dimensionen als handlungsleitende Regulative den Bildungsvorhaben tatsächlich zugrunde gelegt werden, ist abhängig von den Aushandlungsprozessen der Bildungsgemeinschaft.

Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit schlägt vor, den Widerspruch der Offenheit und Geschlossenheit von Bildungsvorhaben durch die kategoriale Eingrenzung der Ausgangspunkte von Bildungsvorhaben zu vermitteln. Auf der Grundlage eines kritischen polit-ökonomischen Gesellschaftsbegriffes können das Leiden *am*, Konflikte *im* und Krisen *des Dirty Capitalism als* geeignete Ausgangspunkte kpöB identifiziert werden. Sie lassen sich als geeignet für je spezifische, subjektorientierte Zugänge zu Bildungsprozessen in den drei Bildungsdimensionen begründen.

Zur weiteren Orientierung von Bildungsvorhaben können auf Grundlage der gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundlagen fünf fachdidaktische Prinzipien formuliert werden. Die Prinzipien der kooperativen Planung, Interessenorientierung, Ideologiekritik, Utopieorientierung und Praxisorientierung können die Zusammenarbeit der

Bildungsgemeinschaft und Entscheidungen der gemeinsamen Planung von Bildungsvorhaben unterstützen und auf das Ziel der Emanzipation ausrichten.

Ich habe mit dem Modell der Aktionsforschung einen konkreten Verfahrensvorschlag kritischer polit-ökonomischer Bildungsvorhaben vorgelegt. Dieses wird dem bildungstheoretisch entfalteten dialektischen Zusammenhang von Praxis, Reflexion und Affekten sowie den fachdidaktischen Prinzipien gerecht und stellt die Erkenntnis- und Veränderungsinteressen der Bildungssubjekte ins Zentrum. Zur Integration in den Aktionsforschungsprozess erweisen sich ausgewählte Makromethoden politischer und ökonomischer Bildung als vielversprechend. Sie müssen jedoch teilweise auf Grundlage der fachdidaktischen Prinzipien angepasst werden, um Bildungsprozesse in den drei Dimensionen kpöB zu unterstützen.

Christian Zimmermann bestimmte jüngst die »fachdidaktische Verknüpfung von Analyse, Utopie und politischer Handlungsfähigkeit« (Zimmermann 2021, S. 34) als Desiderat kritischer Politischer Bildung. Die vorliegende Arbeit stellt durch ihre Orientierung am Prinzip der bestimmten Negation und der methodisch-didaktischen Orientierung an Aktionsforschungen einen Vorschlag dar, der jene Leerstelle füllt.

Widersprüche schulischer kritischer polit-ökonomischer Bildung

Eine in der Schule verortete kpöB ist mit diversen Widersprüchen konfrontiert, die ihr Gelingen behindern. Die Curricula der sozialwissenschaftlichen Fächer nehmen Zielorientierungen und thematische Schwerpunktsetzungen vor, die häufig von den Ansprüchen kpöB abweichen. Es bestehen dennoch Spielräume, die im Sinne einer kpöB interpretiert und ausgestaltet werden können. Strukturelle Hindernisse ergeben sich vor allem in der institutionellen Form der Schule und ihren administrativen Erfordernissen. Leistungsbewertung, schulische Zeitstruktur, ein tendenziell theoretisch-reflexiv beschränktes schulisches Lernverständnis und die räumliche Begrenzung der Institution Schule erschweren die anvisierten Bildungsprozesse. Sie sind Ausdruck einer Veränderungsbedürftigkeit der Schulrealität, die in gemeinsamen Kämpfen von Schüler:innen und Lehrer:innen zum Gegenstand werden kann.

11.2 Forschungsdesiderate

Integration von Ansätzen Produktiven Lernens und polytechnischer Bildung

Kritische polit-ökonomische Bildung zielt darauf, emanzipatorische Praxen einzuüben, die in der Lage sind, die kapitalistische Form gesellschaftlicher Reproduktion aufzuheben. Entsprechend sollten Reflexionen über theoretische Entwürfe, eigene produktive Bedürfnisse und praktische Erfahrungen alternativer Ansätze der Organisation reproduktiver und produktiver Tätigkeiten sowie die Etablierung entsprechender Re-/produktiver Praxen in der Schule Berücksichtigung finden. Eine solche Perspektive weist unübersehbar Überschneidungen zu Ansätzen der polytechnischen Bildung auf, die den Grundsatz der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit verfolgen (Krapp 1971). Sie weisen ebenso eine Nähe zu Konzepten des Produktiven Lernens auf, die das schulisches Lernen mit der praktischen Tätigkeit an außerschulischen Praxislernorten ver-

binden und um die Werte Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zentriert sind (Bliss 2014). Sowohl für eine vereinzelte kritische polit-ökonomische Bildungspraxis als auch für Überlegungen zur Aufhebung der kapitalistischen Schule in einer nachkapitalistischen Form der Bildung, erscheint es deshalb lohnenswert, die Debatten zu Produktivem Lernen und Polytechnischer Bildung daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie mit dem vorliegenden Ansatz verbunden werden können.

Kritische polit-ökonomische Bildung in außer-schulischen Bildungssettings

Die vorliegenden konzeptionellen Grundlinien wurden mit dem Anspruch formuliert, didaktische Grundlagen einer kpöB *in der Schule* zu legen. Da die konzeptionelle Entwicklung nicht im Voraus den Maßgaben und Begriffen der gegenwärtigen Schulrealität unterworfen wurde, behalten die hier ausgeführten erkenntnistheoretischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen sowie der Bildungsbegriff und wesentliche Teile der konkreten methodisch-didaktischen Überlegungen ihre Gültigkeit über den schulischen Rahmen hinaus. In formalen außerschulischen und non-formalen Bildungssettings herrschen jedoch Bedingungen vor, die sich von den hier diskutierten stark unterscheiden. Es wäre zu prüfen, auf welche Weise eine Realisierung kpöB in diesen Räumen konkret gelingen kann bzw. inwiefern entsprechende Bildungspraxen bereits umgesetzt werden. Auf letzteres deutet etwa die Studie Julia Lingenfelders zu politischer Bildung in der Klimagerechtigkeitsbewegung hin (Lingenfelder 2025). Daran schließt sich die Frage an, welche Formen der Kooperation von Bewegungsakteur:innen und schulischen Bildungsgemeinschaften denkbar und umsetzbar sind – insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden politischen Versicherheitlichung von Bildung.

Methoden kritischer polit-ökonomischer Bildung

Ich habe einen Vorschlag des Analyseinstruments der kategorialen Herrschaftsanalyse im *Dirty Capitalism* und der Methode der herrschaftskritischen Strategieentwicklung vorgelegt. Beide müssen praktisch auf ihre Umsetzbarkeit und Handhabbarkeit überprüft werden. So bietet sich unter Umständen eine Vereinfachung und Restrukturierung der Kategorien der Herrschaft an. Auch die im Rahmen dieser Arbeit skizzierten Adaptionen bestehender politik- und ökonomiedidaktischer Methoden gilt es detailliert auszuarbeiten und zu testen. Über die hier für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben vorgeschlagenen Makromethoden hinaus sind weitere Methoden auf ihre Passung bzw. Anpassbarkeit für kritische polit-ökonomische Bildungsvorhaben zu prüfen.

Wenn die Ermöglichung bzw. das Anbahnen eigenständigen Forschens und Arbeitens junger Menschen intendiert ist, stellt sich die Frage, wie sie selbst in die Lage versetzt werden können, eigene methodische Bearbeitungsvorschläge in den Planungsprozess von Bildungsvorhaben einzubringen, ohne von den Vorschlägen einer Lehrkraft abhängig zu sein oder bereits über ausgiebige Forschungserfahrung zu verfügen. In welcher Form kann ein Überblick über mögliche Methoden bereitgestellt werden, um gemeinsam ohne großen Zeitaufwand für Schüler:innen erschließbar zu sein?

Weiterentwicklung des Ansatzes gemeinsam mit Schüler:innen

Im Sinne einer selbstreflexiven Wissenschaftspraxis muss die in dieser Arbeit geübte Adultismuskritik auch auf die theoretische Praxis der Ausarbeitung dieses konzeptionellen Grundrisses bezogen werden. Aus antiadultistischer Perspektive kann die Beteiligung junger Menschen an der Erstellung didaktischer Arbeiten, die sie potenziell betreffen, eingefordert werden. In der Erarbeitung des vorliegenden Ansatzes erfolgte ein solcher Einbezug nicht. Konsequenterweise müsste das vorgelegte Ergebnis zumindest mit Schüler:innen diskutiert und in Erwägung ihrer Kritikpunkte angepasst werden. Für die Weiterentwicklung einer kpöB im Speziellen und kritischen politischen Bildung im Allgemeinen ist diese Perspektive aufzunehmen und in Form partizipativer Ansätze in zukünftigen Arbeiten zu berücksichtigen.

11.3 Kritische polit-ökonomische Bildung im Widerspruch

Einleitend in dieses Buch habe ich auf den Bedarf fachdidaktischer Ansätze hingewiesen, die über das kapitalistische Gesellschaftssystem hinausweisen. Die konzeptionelle Entwicklung konnte die Notwendigkeit einer solchen systemtranszendierenden Perspektive verdeutlichen: Der *Dirty Capitalism* ist ein System der Herrschaft, das Leidensverhältnisse, strukturelle Konflikte und existenzgefährdende gesellschaftliche Krisen erzeugt. Eine besondere Stärke der hier entfalteten kritischen polit-ökonomischen Perspektive scheint mir zu sein, dass sie *keine* Verantwortungsübertragung für die Veränderung dieser Verhältnisse auf junge Menschen erlaubt: Lehrkräfte wie Schüler:innen sind gleichermaßen angehalten, an der Entwicklung selbstbewusster gesellschaftlicher Verhältnisse zu arbeiten. *Beide* Gruppen sind bildungsbedürftig und ihre Emanzipation kann nur *gemeinsam* gelingen. Das nimmt vor allem Lehrkräfte in die Pflicht – sie sind auf der dominanten Seite des adultistischen Herrschaftsverhältnisses verortet, das die Schule strukturiert. Sie sind nicht nur angehalten, Interpretationsspielräume und administrative Spielräume zugunsten von Bildungsvorhaben der Bildungsgemeinschaft zu nutzen, sondern sollten diese offensiv ausdehnen. Das beinhaltet ein emanzipatorisches Engagement von Lehrkräften auch außerhalb des Klassenzimmers.

Vereinzelte kritische polit-ökonomische Bildungspraxen machen noch keine andere Gesellschaft. Dennoch tragen sie zum Erhalt und zur Stärkung emanzipatorischer gesellschaftlicher Tendenzen bei und können als Katalysatoren von Befreiungsansprüchen wirken. Sie stellen sich gegen einen systemstabilisierenden Fatalismus, halten die Idee auf Befreiung wach und beinhalten die Möglichkeit der Verallgemeinerung ihrer kritischen Praxis. Als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Emanzipationsbewegung weiten sie das Terrain, auf dem gesellschaftliche Kämpfe entlang des Grundwiderspruchs Kapital gegen Leben ausgetragen werden.

Anhang

1. Kategoriale Herrschaftsanalyse im Dirty Capitalism

Schritt 1: Identifikation relevanter übergeordneter gesellschaftlicher Strukturkategorien und Herrschaftsverhältnisse mithilfe der Herrschaftsmatrix des Dirty Capitalism (Tabelle 6).

1. Welche Herrschaftsdimensionen sind für den untersuchten Fall besonders relevant?
2. Welche Herrschaftsverhältnisse sind besonders relevant? Wer ist besonders betroffen?

Schritt 2: Detaillierte Untersuchung des Falls in als besonder relevant identifizierten Herrschaftsverhältnissen und -dimensionen mithilfe sinnerschließender Fragen entlang der ausdifferenzierten Herrschaftsdimensionen (Tabelle 7).

Tabelle 6: Herrschaftsmatrix des Dirty Capitalism

		Herrschafts- als Re-/Produktionsverhältnisse								
		Lohnabhängigkeit	**Patriarchat**	**Rassismus**	**Neokolonialismus**	**Adultismus**	**Ableismus**	**Antiziganismus**	**Antisemitismus**	**Weitere**
Herrschaftsdimensionen	Arbeit									
	Allgemeine Konkurrenz									
	Tausch und Geld									
	Kapital									
	Umwelt									
	Politik und Staat									
	Recht									
	Gewalt									
	Wissen und Ideologie									
	Körper und Affekte									
	Bildung									
	Weitere									

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 7: Sinnerschließende Fragen zu den ausdifferenzierten Herrschaftsdimensionen

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
Arbeit	**Arbeitsteilung**	Wer übernimmt welche Arbeiten (Lohnarbeit, Care-Arbeit, unfreie Arbeit, überausgebeutete Arbeit, Lernarbeit)?
	Arbeitszwang	Wer ist aus welchen Gründen zu Erledigung der Arbeiten gezwungen?
	Fremdverfügung über Inhalt und Bedingungen der Produktion	Wer bestimmt, was produziert wird? Wer legt den Inhalt der Arbeitstätigkeit fest? Wer delegiert die Arbeit? Wer bestimmt über die Arbeitsbedingungen? Wie sind diese ausgestaltet?
	Ausbeutung	Wer profitiert von wessen Arbeit?
	Ausschluss (vermeintlich) Unverwertbarer	Werden Menschen ausgeschlossen, weil sie als nicht verwertbar gelten?
	Staatliche Regulation	Inwiefern sind die Arbeitsbedingungen staatlich reguliert?
Allgemeine Konkurrenz	**Unsicherheit**	Inwiefern sind die zukünftigen Entwicklungen für die Akteur:innen erwartbar und planbar?
	Wettbewerb	Inwiefern nimmt eine Wettbewerbssituation zu anderen Akteur:innen Einfluss auf die Situation? Welche Position nehmen die Akteur:innen im Wettbewerb ein?
	Familie als Wettbewerbseinheit	Inwiefern sind die familiären Beziehungen von gesellschaftlichem Konkurrenzdruck geprägt?
	Staatliche Regulation	Inwiefern nehmen staatliche Institutionen Einfluss auf die Gestaltung der Konkurrenzverhältnisse und Wettbewerbsbedingungen?
	Kapitalfraktionen	Welche Kapitalfraktionen weisen welche Interessen auf? Wo überschneiden sie sich? Wo unterscheiden sie sich?
Tausch und Geld	**Tausch als Beziehungslogik**	Inwiefern zeigt sich in den Beziehungen der Menschen eine Tauschlogik?
	Ausschluss von Waren und Dienstleistungen	Inwiefern sind Akteur:innen vom Zugang zu den von ihnen benötigten Waren und Dienstleistungen ausgeschlossen?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
	Finanzielle Einflussnahme	Inwiefern beeinflussen Akteur:innen die Situation durch ihre finanziellen Ressourcen durch Investitions- und Produktionsentscheidungen oder direkte finanzielle Einflussnahme?
	Tauschwert	Inwiefern wird vom konkreten Inhalt der Produktion und dem Nutzen von Waren zugunsten der Kapitalverwertung abgesehen?
	Gebrauchswert	Inwiefern wird die Nützlichkeit von Waren und Handlungen berücksichtigt? Für wen besteht diese Nützlichkeit?
	Projektion von nicht-fassbarer Herrschaft auf Menschen	Werden Mechanismen abstrakter Herrschaft und negative Effekte des Kapitalismus auf Menschen projiziert?
	Staatliche Regulation	Inwiefern nimmt der Staat Einfluss auf das für die Akteur:innen verfügbare Geld? Inwiefern ergreift er Maßnahmen zur Sicherung der Geldstabilität?
Kapital	**Kapitalakkumulation**	Inwiefern ist der Fall in Verwertungskreisläufe eingebunden? Inwiefern spielt eine Gewinnerwartung von Akteur:innen eine Rolle? Inwiefern wird Gewinn erwirtschaftet?
	Kapitaleigentum	Welchen Akteur:innen gehört Kapital (Geldbesitz, Landeigentum, Immobilien, Unternehmen bzw. Unternehmensanteile)?
	Kapitalbesitz	Wer verwaltet das Kapitaleigentum? Wer kann auf die Verwendung des Kapitals Einfluss nehmen?
	Produktivitätszwang	Inwiefern sind Akteur:innen zu einer Produktivitätssteigerung gezwungen?
	Formelle und reelle Subsumption	Werden Tätigkeiten in Verwertungskreisläufe einbezogen, die zuvor keiner Verwertung dienten? Inwiefern verändern sich die Tätigkeiten durch diese Einbeziehung?
	Krisen der Verwertung	Inwiefern ist die Kapitalakkumulation gefährdet? Was ist die Ursache dieser Gefährdung?
	Staatliche Regulation	Inwiefern greift der Staat planend und regulierend in Prozesse der Kapitalakkumulation ein? Welche Prozesse werden bewusst der Freiheit von Unternehmen überlassen?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
Umwelt	**Objektifizierung nicht-menschlicher Natur**	Inwiefern wird die Natur als frei verfügbares und durch Menschen zu unterwerfendes Objekt entworfen?
	Naturaneignung	Inwiefern wird nicht-menschliche Natur angeeignet? Zu wessen Gunsten und zu wessen Ungunsten? Inwiefern leiden Arbeitende unter naturvermittelten Arbeiten?
	Ausschluss und Zerstörung von Reproduktionsgrundlagen	Inwiefern werden Menschen durch den Ausschluss von oder Zerstörung der nicht-menschlichen Natur ihrer Reproduktionsgrundlage beraubt? Wer ist von Naturzerstörung besonders betroffen?
	Ausschluss und Zuweisung von Lebens- und Aufenthaltsräumen	Inwiefern werden Menschen von Lebensräumen (etwa durch ihre bauliche Gestaltung) ausgeschlossen? Inwiefern werden ihnen spezielle Aufenthaltsräume zugewiesen?
	Materielle Infrastruktur der Kapitalverwertung	Inwiefern wird die destruktive Nutzung nicht-menschlicher Natur durch materielle Infrastruktur (etwa Autobahnen, Strom- und Gasnetze) auf Dauer gestellt?
Staat	**Trennung von Politik und Ökonomie**	Inwiefern werden gesellschaftliche Bereiche von der politischen Einflussnahme ausgenommen?
	Reproduktion der Produktionsbedingungen	Inwiefern ermöglicht der Staat die Kapitalakkumulation? Inwiefern sichert er sie gegen ihre Gefährdung ab?
	Repräsentative Demokratie	Inwiefern werden Akteur:innen das repräsentative demokratische System einbezogen (z.B. über das Wahlrecht)? Inwiefern ermöglicht dieser Einbezug die Abwehr von Ansprüchen direkter Demokratie? Inwiefern werden gesellschaftliche Forderungen durch das repräsentativ-demokratische System entschärft?
	Legitimation von Herrschaft	Inwiefern wird Herrschaft durch Elemente der beschränkten repräsentativ-demokratischen Praxis (z.B. Wahlen) legitimiert?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
	Aktive Entdemokratisierung	Inwiefern verhindern staatliche Institutionen und Bürokratien die Selbstorganisation und -verwaltung von Akteur:innen? Inwiefern werden Interessen und Bedürfnisse von Menschen durch staatliche Institutionen uminterpretiert? Inwiefern werden politische Entscheidungen in nicht demokratisch legitimierten Institutionen getroffen?
	Organisierung gesellschaftlicher Kompromisse	Inwiefern setzen staatliche Institutionen Privatinteressen gegen andere Akteur:innen durch? Um wessen Interessen handelt es sich dabei? Auf welche Weise wird Zustimmung zum Staat organisiert? Inwiefern werden unterschiedliche Akteur:innen in diesen Kompromissen materiell bevorteilt?
	Förderung der Kapitalverwertung	Inwiefern versucht der Staat die Kapitalverwertung privater Unternehmen zu fördern?
	Regulation sozialer Absicherung	Inwiefern stellt der Staat Mechanismen der sozialen Absicherung bereit? Auf welche gesellschaftlichen Kämpfe reagiert er damit? Inwiefern haben die Akteur:innen Zugang zu sozialen Sicherungsnetzen?
	Einschränkung sozialer Infrastruktur	Inwiefern haben die Akteur:innen Zugang zu sozialer Infrastruktur (Kitas, medizinische Versorgung etc.)? Was wird als soziale Infrastruktur definiert, auf die alle einen Anspruch haben sollen? Wer wird vom Anspruch darauf ausgeschlossen?
	Nationaler Wettbewerbsstaat	Inwiefern ist die globale Konkurrenz zwischen Nationalstaaten und Kapitalien handlungsleitend für staatliche Entscheidungen?
Recht	**Verrechtlichung von Produktionsverhältnissen**	Inwiefern sind die Produktionsverhältnisse rechtlich abgesichert? Welche Arbeitsformen werden ermöglicht, welche unterbunden?
	Ungleiche Geltung und Durchsetzbarkeit persönlicher Rechte	Welche persönlichen Rechte sind werden garantiert? Inwiefern können sie von wem faktisch durchgesetzt werden? Welche Möglichkeiten des Einforderns ihrer Rechte haben Akteur:innen?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
	Repression alternativer Formen des Zusammenlebens	Inwiefern werden Formen alternativen Zusammenlebens rechtlich behindert?
	Ideologische Funktion	Inwiefern wird Herrschaft durch die Rechtsform verschleiert, indem sie das Vorherrschen von Gerechtigkeit suggeriert?
	Regulation privater Lebensformen	Inwiefern werden private Lebensformen rechtlich normiert und privilegiert (z.B. durch die Rechtsform Ehe)?
Gewalt	**Strukturierung von Arbeitsverhältnissen**	Inwiefern ist eine direkte Gewaltanwendung Ursache der Arbeitsverhältnisse von Akteur:innen bzw. prägt diese?
	Gewaltsame Sicherung der Produktionsverhältnisse	Inwiefern wird durch staatliche (Polizei, Militär) und private (z. B. Sicherheitsunternehmen) Akteur:innen Gewalt angewendet, um die Re-/Produktionsverhältnisse zu sichern?
	Kontrolle	Inwiefern wird Gewalthandeln zur Kontrolle von Beherrschten gesellschaftlichen Gruppen eingesetzt?
	Fortgesetzte ursprüngliche Akkumulation	Inwiefern werden Menschen gewaltsam der Mittel ihrer selbstbestimmten Reproduktion beraubt?
	Ausschluss von Interaktionen und Dienstleistungen	Inwiefern wird Menschen die Rolle als Interaktionspartner:in verwehrt? Inwiefern werden sie von sozialen Räumen und Dienstleistungen ausgeschlossen?
Wissen und Ideologie	**Ontologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse**	Inwiefern sind Denkformen und Sprechweisen Ausdruck bestehender gesellschaftlicher Praxisformen? Inwiefern werden diese Praxisformen durch diese Denkformen und Sprechweisen als unveränderlich entworfen?
	Bewusste Legitimation von Herrschaft	Inwiefern versuchen Akteur:innen ihre Privilegien durch die aktive Produktion von Denkformen und Sprechweisen abzusichern und auszubauen?
	Diskursive Gruppenkonstruktionen	Auf welche Weise werden soziale Gruppen konstruiert? Mit welchen Zuschreibungen werden sie versehen? Welchem Zweck dient diese Konstruktion?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
	Rationalisierung gesellschaftlicher Problemlagen	Inwiefern werden gesellschaftliche Problemlagen durch Biologisierungen und Naturalisierungen von gesellschaftlichen Gruppen erklärt? Inwiefern werden auf diese Weise Veränderungsansprüche abgewehrt?
	Individualisierung gesellschaftlicher Verhältnisse	Inwiefern individualisieren oder privatisieren Akteur:innen gesellschaftliche Verhältnisse?
	Diskursive Konstruktion der Vergangenheit	Inwiefern legitimieren Akteur:innen Handlungen durch die diskursive Konstruktion der Vergangenheit?
Körper, Sinne und Gefühle	**Nutzbarmachung menschlicher Körper**	Inwiefern werden Körper für die Verwertung nutzbar gemacht? Inwiefern werden Erwartungen an Körper gerichtet? Inwiefern werden diese von den Subjekten übernommen? Welche Körper werden ausgeschlossen?
	Vernutzung menschlicher Körper	Inwiefern ist die physische und psychische Gesundheit von Menschen durch Arbeiten und gesellschaftliche Bedingungen gefährdet?
	Affektive Strukturierung	Inwiefern werden Gefühle von Akteur:innen gesellschaftlich auf die Einnahme bestimmter Arbeiten hin geprägt? Welche Verhaltensweisen und Beziehungen werden durch gesellschaftliche Affekte nahegelegt?
	Regieren durch Gefühle	Inwiefern und zu welchem Zweck versuchen Akteur:innen, Affekte zu mobilisieren?
	Geschlecht und Begehren	Inwiefern sind Vorstellungen von Geschlecht und Begehren gesellschaftlich geprägt?
	Psychische Kompensation	Durch welche Herrschaftspraktiken kompensieren Akteur:innen eigene psychische Problemlagen?
	Verstümmelung von Sinnlichkeit	Inwiefern wird die sinnliche Wahrnehmung der Wirklichkeit von Akteur:innen von ihrer gesellschaftlichen Praxis eingeschränkt?

Herrschaftsdimensionen	Ausdifferenzierung	Sinnerschließende Fragen an einen exemplarischen Gegenstand
	Erzeugung repressiver Bedürfnisse	Inwiefern schlagen sich die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Bedürfnisse von Akteur:innen nieder? Inwiefern werden sie durch ihre Bedürfnisbefriedigung an Herrschaft gebunden?
Bildung	**Bildung als Produktivkraft**	Inwiefern dient die Gestalt von Bildungsverhältnissen der Deckung des Bedarfes an qualifizierten Arbeitskräften? Inwiefern ist diese Qualifikation in globalen Wettbewerbsbedingungen verortet?
	Qualifikation für die gesellschaftliche Arbeitsteilung	Inwiefern werden Menschen durch Bildungsverhältnisse auf die Einnahme einer bestimmten Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung vorbereitet (Care-Arbeit, Lohnarbeit, überausgebeutete Arbeit, unfreie Arbeit, Ausschluss von Lohnarbeit)?
	Zuweisung von Lebenschancen	Inwiefern sind die Bildungsinstitutionen an der Zuweisung ungleicher Lebenschancen beteiligt?
	Disziplinierung	Inwiefern werden Menschen zu disziplinierten Arbeitskräften erzogen?
	Legitimation sozialer Problemlagen	Inwiefern wird soziale Ungleichheit durch die Bezugnahme auf schulische Leistungsgerechtigkeit und Begabung legitimiert?
	Verallgemeinerung von Partikularinteressen	Inwiefern wird in Bildungsinstitutionen eine Akzeptanz von Herrschaft eingeübt? Inwiefern werden Bildungsinstitutionen zur Durchsetzung staatlicher Interessen und privater instrumentalisiert?

Quelle: Eigene Darstellung

2. Herrschaftskritische Strategieentwicklung (nächste Seite)

Tabelle 8: Herrschaftskritische Strategieentwicklung am Beispiel der Bearbeitung des Problems »Fehlender bezahlbarer Wohnraum in der Stadt«

Abstrakte Kategorie der Herrschaft Welche Praxisformen verursachen das Problem?	***Systemimmanente* Verbesserung** Welche Möglichkeiten der Verbesserung innerhalb des Kapitalismus bestehen?	**Systemimmanente Strategie** Wie können systemimmanente Verbesserungen erreicht werden?	**Bestimmte Negation der Herrschaftskategorie** In welchen Prinzipien können die Herrschaftsformen aufgehoben werden?	**Strategien der praktischen Umsetzung bestimmter Negation** Wie können die alternativen Praxen in Ansätzen konkret umgesetzt werden?	**Neu entstehende Widersprüche/ konfligierende Kategorien** Welche Hürden der Umsetzung alternativer Praxen bestehen?
***Kapital*: Kapitalbesitz** Wohnungen werden von Immobilienunternehmen verwaltet	Rechtliche Vorschriften für die Verwaltung des Wohneigentums	Öffentlichkeitskampagnen; öffentlichkeitswirksame Aktionen; Appelle an, Gespräche und Veranstaltungen mit verantwortlichen Politiker:innen; Petitionen; Demonstrationen; Volksbegehren;	Selbstverwaltung des Wohnraums durch die Bewohner:innen	Gründung und Ausweitung von Mieter:innen-Räten (in Haus, Straße, Viertel, Stadtteil, Stadt)	*Recht*: Verrechtlichung von Re-/Produktionsverhältnissen – Recht der freien Verfügung über eigenes Eigentum
***Kapital*: Kapitaleigentum** Wohnungen gehören vermögenden Menschen	Verstaatlichung von Wohnraum		Vergemeinschaftung des Wohnraums	Entwurf von alternativen Verwaltungsmodellen; Volksbegehren zur Umsetzung	*Staat*: Reproduktion der Produktionsbedingungen
***Kapital*: Staatliche Regulation** Der Staat reguliert die Bedingungen des Wohnens	Rechtsvorschriften, z.B. Erlass von Milieuschutzgebieten		Selbstverwaltung von Wohnraum (in Haus, Straße, Viertel, Stadtteil, Stadt)	Vernetzung von Mieter:innen-Räten; Gemeinsame Beschlussfassung und Umsetzung von Entscheidungen	*Recht*: Verrechtlichung von Re-/Produktionsverhältnissen – Recht der freien Verfügung über eigenes Eigentum
***Staat*: Einschränkung sozialer Infrastruktur** Der Staat selbst stellt keinen ausreichenden günstigen Wohnraum zu Verfügung	Ausweitung sozialer Infrastruktur durch mehr staatlichen sozialen Wohnungsbau		Gesellschaftliche Planung von Bedarfen an Wohnraum und zur Bereitstellung notwendiger Arbeiten	Erhebung von Bedarfen; Aneignung von Räumen	*Gewalt*: Gewaltsame Sicherung der Re-/Produktionsverhältnisse
***Geld*: Ausschluss von Waren und Dienstleistungen** Zugang zu Wohnraum ist abhängig von finanziellen Mitteln	Deckelung der Mietpreise, »Mietpreisbremse«		Freier Zugang zu benötigtem Wohnraum	Mietstreik; Hausbesetzung; Umverteilung von Wohnraum	*Gewalt*: Gewaltsame Sicherung der Re-/Produktionsverhältnisse Fehlender Leerstand

Quelle: Eigene Darstellung

Literatur

Abendschön, Simone (2024): Kinder und Politik. In: POLIS 2024 (3), S. 7–9.

Achour, Sabine (2023a): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Nico Mokros (Hg.): Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. 2. korr. Auflage. Bonn: Dietz, S. 355–376.

Achour, Sabine (2023b): Soziale Ungleichheit politischer Teilhabe: Wie Schule das Phänomen reproduziert. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung: vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 39–52.

Achour, Sabine; Bedersdorfer, Joanna (2025): Klassismus und politische Bildung. In: Sabine Achour, Matthias Sieberkorb, Detlef Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Achour, Sabine; Frech, Siegfried; Massing, Peter; Straßner, Veit (Hg.) (2020a): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Achour, Sabine; Massing, Peter; Straßner, Veit (2020b): Die Rolle politikdidaktischer Prinzipien. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 34–39.

Achour, Sabine; Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Adamczak, Bini (2017): Beziehungsweise Revolution: 1917, 1968 und kommende. Berlin: Suhrkamp.

Adamczak, Bini (2018): Ich halte das anti-utopische Bilderverbot für erledigt. In: Alexander Neupert-Doppler (Hg.): Konkrete Utopien. Unsere Alternativen zum Nationalismus. 1. Auflage. Stuttgart: Schmetterling, S. 23–38.

Adorno, Theodor W.; Christoph Gödde (Hg.) (2021a): Einleitung in die Soziologie. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2021b): Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 28. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp, S. 120–132.

Adorno, Theodor W. (2021c): Erziehung zur Mündigkeit. In: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. 28. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp, S. 133–147.

Adorno, Theodor W. (1956): Gesellschaft. In: Theodor W. Adorno und Walter Dirks (Hg.): Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Band 4. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 22–39.

Adorno, Theodor W. (1990a): Gesellschaft. In: Soziologische Schriften I. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–19.

Adorno, Theodor W. (1997): Kritik. In: Kulturkritik und Gesellschaft II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 785–793.

Adorno, Theodor W. (2014): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 9. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2015): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1990b): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag. In: Theodor W. Adorno (Hg.): Soziologische Schriften I. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 254–370.

Adorno, Theodor W. (1990c): Theorie der Halbbildung. In: Soziologische Schriften I. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Adorno, Theodor W.; Dahrendorf, Ralf; Pilot, Harald; Albert, Hans; Habermas, Jürgen; Popper, Karl R. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Auflage. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Agnoli, Johannes (1995): Der Staat des Kapitals und weitere Schriften zur Kritik der Politik. Freiburg i.Br.: Ça ira.

Ahmed, Sara (2014): The cultural politics of emotion. Second edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Albers, Hans-Jürgen (2008): Bildungsziele. In: Birgit Weber und Reinhold Hedtke (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 75–76.

Alexander, Neville (2023): Against Racial Capitalism. 1st ed. London: Pluto Press.

Alisch, Monika; May, Michael (Hg.) (2017): Methoden der Praxisforschung im Sozialraum. Opladen: Barbara Budrich.

Allen, Amy (2010): The power of feminist theory: domination, resistance, solidarity. 3. pr. Boulder, Colo: Westview Press.

Althammer, Jörg; Andersen, Uwe; Detjen, Joachim; Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (2007): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA, S. 108–168.

Althusser, Louis (2019): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. 3., unveränd. Auflage. Hamburg: VSA, S. 37–102.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin; Weber, Constanze (2024): Konflikten in Schule und Unterricht begegnen. Neue Lösungen im Umgang mit belastendem Verhalten. Weinheim: Julius Beltz.

Andresen, Sabine; Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim: Beltz.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Apitzsch, Ursula (2023): »Massenhafter intellektueller Fortschritt«. Antonio Gramscis Idee von Bildung als neuer Civiltà. In: María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann (Hg.): Hegemonie bilden: pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 112–128.

Arendt, Hannah (2021): Macht und Gewalt. 28. Auflage. München: Piper.

Arndt, Andreas (2017): Hegels Begriff des Begriffs und der Begriff des Wertes in Marx' Kapital. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie 4 (1–2), S. 3–22.

Arndt, Holger (2020): Ökonomische Bildung. FAU Lehren und Lernen. Erlangen: FAU University Press.

Arruzza, Cinzia; Bhattacharya, Tithi; Fraser, Nancy (2019): Feminism for the 99 percent: a manifesto. London New York: Verso.

Arslan, Emre (2009): Der Mythos der Nation im Transnationalen Raum. Türkische Graue Wölfe in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arztmann, Doris (2018): Arbeiten mit wissenschaftlicher Fachliteratur. In: Veronika Wöhrer, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 46–47.

Attac Bildung (Hg.) (2017): Kapitalismus – oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. Frankfurt a.M.: Attac.

Atzmüller, Roland; Hürtgen, Stefanie; Krenn, Manfred (2015a): Die zeitgemässe Arbeitskraft: qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim: Beltz Juventa.

Atzmüller, Roland; Hürtgen, Stefanie; Krenn, Manfred (2015b): Die zeitgemässe Arbeitskraft: qualifiziert, aktiviert, polarisiert. In: Die zeitgemässe Arbeitskraft: qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–25.

Auctority GmbH (2024): Erschöpfung 2024. Ein Problem von gesellschaftspolitischer Dimension. Freiburg: Auctority GmbH.

Aulenbacher, Brigitte (1991): Arbeit – Technik – Geschlecht: industriesoziologische Frauenforschung am Beispiel der Bekleidungsindustrie. Frankfurt a.M.: Campus.

Aulenbacher, Brigitte (2009): Die soziale Frage neu gestellt – Gesellschaftsanalysen der Prekarisierungs- und Geschlechterforschung. In: Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Campus Verl, S. 65–77.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 163–171.

Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Baacke, Dieter (1971): Reflexion und Aktion als Spannungspunkte politischer Bildung. In: Hermann Giesecke, Dieter Baacke, Hermann Glaser, Theodor Ebert, Gernot Jochheim und Peter Brückner (Hg.): Politische Aktion und politisches Lernen. 2. Auflage. München: Juventa, S. 47–86.

Backhouse, Maria (2015): Grüne Landnahme: Palmölexpansion und Landkonflikte in Amazonien. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bade, Gesine (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit: unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Bak, Raphael; Fereidooni, Karim (2019): »Es geht auch um die Lehrer*innengesundheit«. Heteronormativität und Rassismus im Lehrer*innenzimmer. In: Andreas Foitzik und Lukas Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim Basel: Beltz, S. 96–108.

Bakker, Liesbeth (2000): Wachstum wider Willen? Unternehmen zwischen Wachstum und anderen Unternehmenszielen. In: Politische Ökologie 2000 (3), S. 48–51.

Balibar, Étienne (2019a): Der »Klassen-Rassismus«. In: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 7. Auflage. Hamburg: Argument, S. 247–260.

Balibar, Étienne (2019b): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 7. Auflage. Hamburg: Argument, S. 107–130.

Balibar, Étienne (2019c): Rassismus und Krise. In: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 7. Auflage. Hamburg: Argument, S. 261–272.

Balibar, Étienne (2019d): Rassismus und Nationalismus. In: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 7. Auflage. Hamburg: Argument, S. 49–84.

Bannerji, Himani (2005): Building from Marx: Reflections on Class and Race. In: Social Justice 32 (4), S. 144–160.

Bargetz, Brigitte (2015): The Distribution of Emotions: Affective Politics of Emancipation. In: Hypatia 30 (3), S. 580–596.

Bargetz, Brigitte; Freudenschuss, Magdalena (2012): Der emotionale Aufstand: Verhandlungen um eine Politik der Gefühle in Zeiten der Krise. In: Femina Politika: Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 21 (1), S. 107–115.

Bargetz, Brigitte; Sauer, Birgit (2015): Der affective turn. Das Gefühlsdispositiv und die Trennung von öffentlich und privat. In: FEMINA POLITICA – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 24 (1), S. 93–102.

Bartel, Daniel; Liebscher, Doris; Remus, Juana (2017): Rassismus vor Gericht: weiße Norm und Schwarzes Wissen im deutschen Recht. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–383.

Basaglia, Franco (1980): Die Institutionen der Gewalt. In: Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 122–161.

Bauböck, Rainer (1988): Hausarbeit und Ausbeutung. Zur feministischen Kritik am Marx'schen Arbeitsbegriff. Forschungsbericht Nr. 245. Wien.

Bäuerle, Lukas (2022): Ökonomie – Praxis – Subjektivierung: Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung. Bielefeld: transcript.

Bauriedl, Sybille (2022): Urbane Politische Ökologie. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: Transcript, S. 277–286.

Bechtel, Theresa; Firsova, Elizaveta; Schrader, Arne; Vajen, Bastian; Wolf, Christoph (Hg.) (2023): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Becker, Julia; Wagner, Ulrich; Christ, Oliver (2010): Ursachenzuschreibung in Krisenzeiten: Auswirkungen auf Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 8. Berlin: Suhrkamp, S. 128–143.

Becker-Schmidt, Regina (1991): Vergesellschaftung – innere Vergesellschaftung. Individuum, Klasse, Geschlecht aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Wolfgang Zapf (Hg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. deutschen Soziologentages in Frankfurt a.M. 1990. Frankfurt a.M. und New York, S. 383–394.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.) (1995): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt; New York: Campus.

Beckmann, Martin; Maschke, Alexander; Seifert, Eberhard; Sieron, Sandra; Sorg, Christoph; Sutterlütti, Simon (2024): Editorial: Demokratische Planwirtschaft in Zeiten von Digitalisierung und Klimakrise. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 54 (215), S. 168–173.

Behrendt, Rainer (2013): Die sozialen Voraussetzungen und der soziologische Kern der kritischen politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft, S. 35–43.

Behrens, Maria; Janusch, Holger (2012): Der transnationale Wettbewerbsstaat. In: Journal für Entwicklungspolitik XXVIII (2), S. 28–53.

Behrens, Ulrike (2002a): Das Rätsel Lernen: eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens. Gießen: Focus-Verlag.

Behrens, Ulrike (2002b): Kollektive Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen? In: Jutta Meyer-Siebert, Andreas Merkens, Iris Nowak und Victor Rego Diaz (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen: emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus: Festschrift für Frigga Haug anlässlich ihrer Verabschiedung von der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. Hamburg: Argument, S. 63–75.

Beier, Friederike (2023a): Gesellschaft ohne Geschlecht? Grundrisse einer geschlechtslosen und sorgezentrierten Gesellschaft. In: Friederike Beier (Hg.): Materialistischer Queerfeminismus: Theorien zu Geschlecht und Sexualität im Kapitalismus. Münster: Unrast, S. 207–223.

Beier, Friederike (Hg.) (2023b): Materialistischer Queerfeminismus: Theorien zu Geschlecht und Sexualität im Kapitalismus. Münster: Unrast.

Beier, Friederike; Yashodhara Haller, Lisa; Haneberg, Lea (Hg.) (2018): Materializing feminism: Positionierungen zu Ökonomie, Staat und Identität. Münster: Unrast.

Belgrad, Jürgen (1977): Didaktik des integrierten politischen Unterrichts. Grundlegung und Modelle für eine emanzipatorische Polititische Bildung in der Schule. Weinheim Basel: Beltz.

Belina, Bernd (2023): Gefährliche Abstraktionen: Regieren mittels Kriminalisierung und Raum. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Westfälisches Dampfboot.

Beljan, Jens (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Bellina, Leonie (2022): Environmental Justice. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: Transcript, (Edition Politik), S. 63–77.

Bernhard, Armin (2018a): Bildung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 132–148.

Bernhard, Armin (2018b): Generation – Die Bedeutung eines historisch-materialistischen Schlüsselbegriffs für die Pädagogik. In: Armin Bernhard, Lukas Eble und Simon Kunert (Hg.): Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 117–134.

Bernhard, Armin (2017): Geschichtspolitik. Oder: Der Missbrauch von Geschichte und Erinnerungskultur für Aufrüstung und Krieg. In: Armin Bernhard et al. (Hg.): Herrschaft macht Geschichte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15–31.

Bernhard, Armin (2014a): Jenseits des Vermessungswahns – Thesen zu einer demokratischen Organisation von Bildung. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–154.

Bernhard, Armin (2014b): Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (5), S. 764–781.

Bernhard, Armin; Eble, Lukas; Kunert, Simon (Hg.) (2018): Unser Marx: Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Bernhold, Christin (2022): Global value chains and uneven development: corporate strategies and class dynamics in Argentinian agribusiness. Frankfurt: Campus.

Bernt, Matthias (2024): Segregation. In: Bernd Belina, Matthias Naumann und Anke Strüver (Hg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 289–294.

Besand, Anja (2024): Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung. In: POLIS 2024 (1), S. 18–21.

Betke, Ivo; Lange, Stefan (2006): SchülerInnen entwickeln Schulen: Die Mobile Zukunftswerkstatt. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 381–390.

Bhattacharya, Tithi (2017): Introduction: Mapping Social Reproduction Theory. In: Tithi Bhattacharya (Hg.): Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentering Oppression. London: Pluto Press, S. 1–20.

Bhattacharyya, Gargi (2018): Rethinking Racial Capitalism: Questions of Reproduction and Survival. 1st ed. London: Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.

Bieling, Hans-Jürgen (2008): Liberalisierung und Privatisierung in Deutschland: Versuch einer Zwischenbilanz. In: WSI Mitteilungen 2008 (10), S. 541–547.

Birner, Kathrin; Dietl, Stefan (2021): Die modernen Wanderarbeiter*innen: Arbeitsmigrant*innen im Kampf um ihre Rechte. Münster: Unrast.

Bischoff, Joachim (2003): Entfesselter Kapitalismus: Transformation des europäischen Sozialmodells. Hamburg: VSA.

Bittlingmayer, Uwe H.; Gerdes, Jürgen; Sahrai, Diana (2012): Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen in Förderschulen . Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen: politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 130–148.

Blankertz, Herwig (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. 7. Auflage. München: Juventa.

Blasche, Ralph (2021): Kritische Konfliktorientierung und Mündigkeit – Reflexionen, gesellschaftstheoretische Fundierungen und bildungspraktische Implikationen. In: Alexander Wohnig (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement: Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 123–141.

Blasche, Ralph; Wohnig, Alexander (2024): Die Konzeption der Konfliktorientierung als Element kritischer politischer Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 276–284.

Bliss, Friederike R. (2014): Über das traditionelle Schulsetting hinaus – Lernen im Kontext Produktiven Lernens. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–138.

Bloch, Ernst (1973): Weltveränderung: oder die elf Thesen von Marx über Feuerbach. In: Über Karl Marx. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 53–107.

BMFSFJ (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Boatcă, Manuela (2013): The Many Non-Wests. Marx's Global Modernity and the Coloniality of Labor. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Karl Marx – Perspektiven der Gesellschaftskritik. Berlin: Akademie Verlag Berlin, S. 209–225.

Boesner, Christian (2020): Zukunftswerkstatt. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 88–92.

Bögelein, Nicole (2023): Ersatzfreiheitsstrafe – Eine entbehrliche Sanktionsmaßnahme. Entkräftung sechs gängi- ger Thesen von Verteidiger*innen des Freiheitsentzugs

wegen Zahlungsunfähigkeit. In: vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 62 (3), S. 55–65.

Bohl, Thorsten (2019): Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In: Ewald Kiel, Bardo Herzig, Uwe Maier, Uwe Sandfuchs und Jonas Scharfenberg (Hg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 414–425.

Bojadžijev, Manuela (2012): Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: Frontiers in Psychology 9, S. 481.

Bonnett, Alastair (2024): Multiple Rassismen: für eine globale Perspektive auf ein globales Phänomen. Münster: Unrast.

Borchard, Michael; Henry-Huthmacher, Christine; Merkle, Tanja; Wippermann, Carsten; Hoffmann, Elisabeth; Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.) (2008): Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten: eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Borrelli, Michele (2003): Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizi. In: Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 142–154.

Borst, Eva; Bierbaum, Harald (2017): Editorial. In: Armin Bernhard et al. (Hg.): Herrschaft macht Geschichte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren GmbH, S. 7–13.

Bösch, Frank; Deitelhoff, Nicole; Kroll, Stefan; Thiel, Thorsten (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In: Frank Bösch, Nicole Deitelhoff und Stefan Kroll (Hg.): Handbuch Krisenforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–16.

Bowles, Samuel (1972): Widersprüche im amerikanischen Hochschulsystem. In: André Gorz (Hg.): Schule und Fabrik. Berlin: Merve, S. 77–122.

Boyer, Miriam (2022): Biodiversität. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: Transcript, S. 133–142.

Bozay, Kemal; Mangitay, Orhan (2016): »Ich bin stolz, Türke zu sein!« Graue Wölfe und türkischer (Rechts)Nationalismus in Deutschland. Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz e. V. und Beratungsstelle der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus im Regierungsbezirk Düsseldorf.

Bradley, Alexa (2020): Did we forget about power? Reintroducing concepts of power for justice, equality and peace. In: Rosemary McGee und Jethro Pettit (Hg.): Power, Empowerment and Social Change. Abingdon: Routledge, S. 101–116.

Brand, Ulrich (2009): Die Multiple Krise. Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Brand, Ulrich et al. (2021): From planetary to societal boundaries: an argument for collectively defined self-limitation. In: Sustainability: Science, Practice and Policy 17 (1), S. 264–291.

Brand, Ulrich (2016): Transformation als »neue kritische Orthodoxie« und Perspektiven eines kritisch-emanzipatorischen Verständnisses. In: Michael Brie, Rolf Reißig und Michael Thomas (Hg.): Transformation: Suchprozesse in Zeiten des Umbruchs. Berlin und Münster: LIT, S. 209–224.

Brand, Ulrich; Preiser, Anna (2023): Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die imperiale Lebensweise? In: Lara Kierot, Ulrich Brand und Dirk Lange (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 63–82.

Brand, Ulrich; Preiser, Anna (2024): Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die Imperiale Lebensweise? In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 124–132.

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise: zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom.

Brazzell, Melanie (2022): Von negativer/strafrechtsfeministischer zu positiver/abolitionistischer Sicherheit: Transformative Gerechtigkeit für Betroffene von geschlechtsbasierter Gewalt. In: Mike Laufenberg und Vanessa Eileen Thompson (Hg.): Sicherheit. Rassismuskritische und feministische Beiträge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 328–363.

Breda, Stefano; Boveiri, Kaveh; Wolf, Frieder Otto (Hg.) (2017): Materialistische Dialektik bei Marx und über Marx hinaus. Freie Universität Berlin.

Breit, Gotthard; Weißeno, Georg (2012): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Breitenstein, Peggy H. (2021): Sagen oder zeigen? Zur Dramaturgie der Verfremdung bei Marx. In: Paul*A Helfritzsch und Jörg Müller Hipper (Hg.): Die Emotionalisierung des Politischen. Bielefeld: transcript, S. 203–229.

Brennan, Mark A; Dolan, Pat; Odera, Erica (2022): Of regiments and radicals: The critical need for empowering youth as radical agents of change. In: Education, Citizenship and Social Justice 17 (3), S. 210–223.

Brenssell, Ariane; Stehr, Johannes; May, Michael (2022): Positionierungen zur partizipativen Forschung: Unter welchen Prämissen kann partizipative Forschung sich gesellschaftskritisch und emanzipatorisch und ausrichten? In: Widersprüche 42. Jg. (H. 4), S. 87–102.

Briese, Volker; Heitmeyer, Wilhelm; Klönne, Arno (Hg.) (1981): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim Basel: Beltz.

ten Brink, Tobias (2007): Harmonische »Weltgesellschaft«? Internationale politische Institutionen und die Restrukturierung kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 37 (2), S. 199–216.

Brown, Heather A. (2021): Geschlecht und Familie bei Marx. Berlin: Karl Dietz.

Brunold, Andreas (2020): Bürgeraktion. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 73–77.

Buck, Marc Fabian (2024): Ökonomisierung der Bildung: eine Einführung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Buckel, Sonja (2015a): Dirty Capitalism. In: Dirk Martin, Susanne Martin und Jens Wissel (Hg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 29–48.

Buckel, Sonja (2015b): Subjektivierung und Kohäsion: zur Rekonstruktion einer materialistischen Theorie des Rechts. Zweite Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Buckel, Sonja; Oberndorfer, Lukas (2018): Dirty Capitalism. In: Krisis 38 (2), S. 41–43.

Buckel, Sonja; Sonderegger, Ruth (2024): Von der Kritischen Theorie zur Analyse und Kritik des Dirty Capitalism. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 17–32.

Bude, Heinz (2015): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München: Hanser, Carl.

Bude, Heinz (1998): Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Peter A. Berger und Michael Vester (Hg.): Alte Ungleichheiten Neue Spaltungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363–382.

Buhl, Monika; Preußker, Andrea; Omnasch, Marieke; Tiefenthal, Antje (2020): So gelingt gute Schule: Ideen und Impulse von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.

Buhren, Claus G. (1997): Community Education. Münster: Waxmann.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. (Drucksache 19/27200) Berlin: Deutscher Bundestag.

Bundesverfassungsgericht (2010): Urteil des Ersten Senats vom 9. Februar 2010. 1 BvL 1/09.

Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Bevölkerung ohne Abschluss. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bünger, Carsten (2013): Was heißt kritische politische Bildung heute? Zum Problem der Kritik. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 51–59.

Bünger, Carsten; Pongratz, Ludwig A. (2008): Bildung – Subjektivität – Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In: Gerd Steffens und Benedikt Widmaier (Hg.): Politische und ökonomische Bildung: Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, S. 10–26.

Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung: zur Politik der Demokratiebildung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Bürgin, Julika (2010): Politische Bildung und Konflikte um Arbeit. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 508–518.

Butler, Judith (2009): Frames of war: When is life grievable? New York: Verso.

Butollo, Florian; Nuss, Sabine (Hg.) (2019): Marx und die Roboter: Vernetzte Produktion, Künstliche Intelligenz und lebendige Arbeit. Berlin: Karl Dietz.

Butterwegge, Carolin; Butterwegge, Christoph (2021): Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg. Soziale Spaltung im Bildungssystem. In: Luxemburg 2021 (2), S. 48–53.

Butterwegge, Christoph (2021): Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. In: Wirtschaftsdienst 101, S. 11–14.

Butterwegge, Christoph (2019): Die zerrissene Republik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69 (44–45), S. 4–7.

Butterwegge, Christoph (2018): Krise und Zukunft des Sozialstaates. 6. Auflage. Wiesbaden: Vieweg.

Butterwegge, Christoph (2010): Rechtsextremismus, Marktradikalismus und Standortnationalismus. Die neoliberale Modernisierung als Basis für rassistische Ausgrenzung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 265–275.

Butterwegge, Christoph (2020): Ungleichheit in der Klassengesellschaft. Köln: PapyRossa.

Calmbach, Marc; Flaig, Berthold Bodo; Gensheimer, Tim; Möller-Slawinski, Heide; Schleer, Christoph; Wisniewski, Naima (2024): SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Candeias, Mario (Hg.) (2021): KlassenTheorie. Vom Making und Remaking. Hamburg: Argument.

Candeias, Mario (2023): Wir leben in keiner offenen Situation mehr. Zeitschrift Luxemburg. Online verfügbar unter https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/wir-leben-in-keiner-offenen-situation-mehr/#pk_campaign=adbmail, zuletzt geprüft am 23.11.2024.

Carstensen, Lisa (2019): Das Dispositiv Moderne Sklavenarbeit. Umkämpfte Arbeitsverhältnisse in Brasilien. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.

Cassell, Catherine; Johnson, Phil (2006): Action research: Explaining the diversity. In: Human Relations 59 (6), S. 783–814.

Castro Varela, María do Mar; Khakpour, Natascha; Niggemann, Jan (2023): Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci. In: María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann (Hg.): Hegemonie bilden: pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 9–34.

Chehata, Yasmine et al. (2024a): Einleitung: Annahmen, Begründungen, Praxisfelder kritischer politischer Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 12–27.

Chehata, Yasmine et al. (Hg.) (2024b): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Chibber, Vivek (2018): Postkoloniale Theorie und das Gespenst des Kapitals. Berlin: Karl Dietz Berlin.

Christian, Wolfgang (1978): Die dialektische Methode im politischen Unterricht. 2., überarb. und erw. Auflage. Köln: Pahl-Rugenstein.

Christian, Wolfgang (1980): Ein Ansatz, theoretische Probleme der politischen Didaktik zu systematisieren und in die Schulpraxis umzusetzen. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 28–39.

Christian, Wolfgang (1974): Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht. Köln: Pahl-Rugenstein.

Christian, Wolfgang (1981): Welche Konflikte eine offensive Schulpraxis mit sich bringen kann. In: Volker Briese, Wilhelm Heitmeyer und Arno Klönne (Hg.): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim Basel: Beltz, S. 94–111.

Ciupke, Paul (2013): Kritische politische Bildung heute. Eher eine Frage der Formen und weniger eine der politischen Gegenwartsanalyse. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 60–68.

Claußen, Bernhard (1981a): Kritische Politikdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Claußen, Bernhard (1981b): Methodik der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Claußen, Bernhard (1985): Politische Bildung und Kritische Theorie: fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Cobbinah, Beatrice; Danielzik, Chandra Milena (2022): Rassismus in Strukturen und Arbeitsabläufen von Polizei und Justiz. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Rassismus in der Strafverfolgung. Von der Notwendigkeit struktureller Veränderungen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, S. 12–32.

Cobbinah, Beatrice; Danielzik, Chandra-Milena (2023): Rassismus in der Strafverfolgung. Von der Notwendigkeit struktureller Veränderungen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

communia; BUNDjugend (2023): Öffentlicher Luxus. Berlin: Karl Dietz.

Cooper, Melinda (2021): Reproduktion neu denken. In: Kitchen Politics (Hg.): Sie nennen es Leben, wir nennen es Arbeit: Biotechnologie, Reproduktion und Familie im 21. Jahrhundert. Neuauflage. Münster: edition assemblage, S. 49–78.

Cremer, Hendrik (2017): Racial Profiling: Eine menschenrechtswidrige Praxis am Beispiel anlassloser Personenkontrollen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 405–414.

Criado-Perez, Caroline (2020): Unsichtbare Frauen: wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert. Deutsche Erstausgabe, 9. Auflage. München: btb-Verlag.

Cyba, Eva (2010): Patriarchat: Wandel und Aktualität. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–22.

Dahrendorf, Ralf (1961): Gesellschaft und Freiheit – Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München: Piper.

Dalla Costa, Mariarosa (2022): Frauen und der Umsturz der Gesellschaft (1971). In: Frauen und der Umsturz der Gesellschaft: gesammelte Aufsätze. Münster: Unrast, S. 35–71.

Dammer, Karl-Heinz (2014): Bildungsstandards – Versuch einer Kosten-Nutzen-Analyse. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 385–401.

Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel und Helmut Wehr (Hg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–84.

Dammer, Karl-Heinz (1999): Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn×?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 184–209.

Dannemann, Udo; Haucke, Anna (2024): Wie über Kapitalismus reden? Dirty Capitalism als Analysekategorie im sozialwissenschaflichen Unterricht. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 104–123.

Dapprich, Jan Philipp (2018): Cybersozialismus als konkrete Utopie. In: Alexander Neupert-Doppler (Hg.): Konkrete Utopien: unsere Alternativen zum Nationalismus. Stuttgart: Schmetterling, S. 222–239.

Daum, Timo (2020): Agiler Kapitalismus: das Leben als Projekt. Hamburg: Edition Nautilus.

Daum, Timo; Nuss, Sabine (Hg.) (2021): Die unsichtbare Hand des Plans. Koordination und Kalkül im digitalen Kapitalismus. Berlin: Dietz Berlin.

Davis, Angela Y. (2019): Women, Race and Class. London: Penguin Books.

Dean, Jasmin (2011): Person/People of Colo(u)r. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 597–607.

Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Ayline; Brähler, Elmar (2024): Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. In: Oliver Decker, Johannes Kiess, Ayline Heller und Elmar Brähler (Hg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 29–99.

Dedding, Christine; Groot, Barbara; Slager, Meralda; Abma, Tineke (2023): Building an alternative conceptualization of participation: from shared decision-making to acting and work. In: Educational Action Research 31 (5), S. 868–880.

Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien 17, S. 15–39.

Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Freiburg: Institut für Soziologie der Universität Freiburg.

DEGÖB (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung.

DEGÖB (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung.

DEGÖB (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung.

Dehne, Brigitte (2022): Männergeschichte. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4., bed. überarb. u. erw. Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 158–159.

Deichmann, Carl; Tischner, Christian K. (2013): Zur Einführung. In: Carl Deichmann und Christian K. Tischner (Hg.): Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 7–15.

Demirović, Alex (2021a): Bildung und gesellschaftliche Arbeitsteilung. Warum Bildungsgerechtigkeit das Problem nicht löst. In: Luxemburg (2/2021), S. 78–85.

Demirović, Alex (2005): Der kapitalistische Staat. In: Christina Kaindl (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus: eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik. Marburg: BdWi-Verlag, S. 51–84.

Demirović, Alex (2014): Kritik der Politik. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Nach Marx: Philosophie, Kritik, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 463–485.

Demirović, Alex (2008a): Kritik und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Grundrisse. Zeitschrift für linke Theorie und Debatte 26, S. 31–40.

Demirović, Alex (2011): Kritische Gesellschaftstheorie und die Vielfalt der Emanzipationsperspektiven. In: PROKLA 2011 (4), S. 519–542.

Demirović, Alex (2008b): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: Alex Demirović (Hg.): Kritik und Materialität. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, S. 9–40.

Demirović, Alex (2019): Materialismus und Konstruktivismus – ein Gegensatz? In: Dagmar Comptesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinsen und Martin Nonhoff (Hg.): Radikale Demokratietheorie: ein Handbuch. Originalausgabe, erste Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 777–792.

Demirović, Alex (2010): Materialistische Staatstheorie und die Transnationalisierung des kapitalistischen Staates. In: Alex Demirović, Stephan Adolphs und Serhat Karakayali (Hg.): Das Staatsverständnis von Nicos Poulantzas: der Staat als gesellschaftliches Verhältnis. Baden-Baden: Nomos, S. 53–80.

Demirović, Alex (2007): Nicos Poulantzas. Aktualität und Probleme materialistischer Staatstheorie. 2. und erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Demirović, Alex (2021b): Nicos Poulantzas: Staat als materielle Verdichtung eines Kräfteverhältnisses – die Staatsapparate (2007/1987). In: Mario Candeias (Hg.): Klassen-Theorie. Vom Making und Remaking. Hamburg: Argument, S. 237–269.

Demirović, Alex (2017): Radikale Demokratie und Sozialismus. Grenzen und Möglichkeiten einer politischen Form. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Demirović, Alex (2022): Vielfachkrise und Katastrophe. In: Luxemburg 2022 (3), S. 36–41.

Demirović, Alex; Dück, Julia; Becker, Florian; Bader, Pauline (Hg.) (2011): VielfachKrise. Im fanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA.

Demirović, Alex; Lettow, Susanne; Maihofer, Andrea (Hg.) (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Demirović, Alex; Walk, Heike (Hg.) (2011): Demokratie und Governance: kritische Perspektiven auf neue Formen politischer Herrschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Dengler, Pascal; Foroutan, Naika (2017): Die Aufarbeitung des NSU als deutscher Stephen-Lawrence- Moment? – Thematisierung von institutionellem Rassismus in Deutschland und Großbritannien. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 429–446.

Denzler, Stefan; Hof, Stefanie (2022): Bildungsökonomie und Schule. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 281–300.

Deppe, Frank (2015): Der Staat. Köln: PapyRossa.

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München und Wien: R. Oldenbourg.

Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

Dhawan, Nikita (2016): Die Aufklärung retten: Postkoloniale Interventionen. In: Zeitschrift für Politische Theorie (2), S. 249–255.

Diefenbach, Heike (2007): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43–54.

Diehl, Sarah (2023): Frauenrollen aufbrechen. Wie Liebe und Kapitalismus zu unbezahlter Fürsorgearbeit in der Kleinfamilie führen. In: Nadine Glade und Christiane Schnell (Hg.): Perfekte Körper, perfektes Leben? Selbstoptimierung aus der Perspektive von Geschlecht und Behinderung. Bielefeld: transcript, S. 191–200.

Dietz, Andreas (2020): Konfliktanalyse. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 43–48.

Dimmel, Nikolaus; Schmee, Josef (Hg.) (2008): Die Gewalt des neoliberalen Staates. Wien: facultas.wuv.

Doppler, Lisa (2018): Von No Lager bis No Border – (Konkrete) Utopien in der Refugee-Bewegung. In: Alexander Neupert-Doppler (Hg.): Konkrete Utopien: unsere Alternativen zum Nationalismus. Stuttgart: Schmetterling, S. 164–181.

Dorfer, Salome (2022): Aktivismus heißt, nicht still zu bleiben. In: Luxemburg Online. Online verfügbar unter https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/aktivismus-heisst-nicht-still-zu-bleiben/, zuletzt geprüft am 01.08.2023.

Dörre, Klaus (2020): Landnahme und soziale Klassen. Zur Relevanz sekundärer Ausbeutung. In: Hans-Günter Thien (Hg.): Klassen im Postfordismus. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 113–151.

Dörre, Klaus; Sauer, Dieter; Wittke, Volker (Hg.) (2012): Kapitalismustheorie und Arbeit: neue Ansätze soziologischer Kritik. Frankfurt a.M.: Campus.

Dowling, Emma; van Dyk, Silke; Graefe, Stefanie (2017): Rückkehr des Hauptwiderspruchs? Anmerkungen zur aktuellen Debatte um den Erfolg der Neuen Rechten und das Versagen der »Identitätspolitik«. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 47. Jg. (3), S. 411–420.

Drau, Indigo; Klick, Jonna (2024): Alles für alle: Revolution als Commonisierung. Stuttgart: Schmetterling.

Dribbusch, Heiner; Schulten, Thorsten; Luth, Marlena Sophie; Janssen, Thilo (2024): WSI Arbeitskampfbilanz 2023. (Report Nr. Nr. 95) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

DVPB (2024): Demokratie braucht politische Bildung, keine Neutralität! Online verfügbar unter https://dvpb.de/wp-content/uploads/2024/02/Demokratie-braucht-PB-keine-Neutralitaet.pdf, zuletzt geprüft am 03.07.2024.

van Dyk, Silke; Haubner, Tine (2021): Community-Kapitalismus. Hamburg: Hamburger Edition.

van Dyk, Silke; Reitz, Tilman; Rosa, Hartmut (2024): Nach dem Privateigentum? Güter, Infrastrukturen und Weltverhältnisse im Kapitalismus des 21. Jahrhunderts. Frankfurt New York: Campus.

van Dyk, Silke; Schütz, Johannes (2021): Ökonomische Notwehr oder autoritäre Wende? Ein Interview zu den Kontroversen um das Erstarken der Neuen Rechten in Europa. In: Johannes Schütz, Raj Kollmorgen und Steven Schäller (Hg.): Die neue Mitte? Ideologie und Praxis der populistischen und extremen Rechten. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 143–157.

Eberl, Oliver; Salomon, David (Hg.) (2017): Perspektiven sozialer Demokratie in der Postdemokratie. Wiesbaden: Springer VS.

Eberle, Hannah-Maria (2022): Kapitalistische Strukturlogiken in der neuen Mitleidsökonomie. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 31 (1–2022), S. 48–63.

Eggers, Maureen Maisha (2023): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Maske und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 5., aktualisierte Auflage. Münster: Unrast, S. 56–72.

Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.) (2020): Bildung Macht Zukunft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Eicker, Jannis; Inkermann, Nilda (2024): Solidarische Lebensweisen als reale Utopie für die kritische politische Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 142–151.

Eis, Andreas (2024): Didaktische Prinzipien und methodische Zugänge kritischer politischer Bildungspraxis. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 213–221.

Eis, Andreas (2020): Hauptfach Politische Bildung als Fächerverbund der Gesellschaftswissenschaften? In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk und Bernd Overwien (Hg.): Jetzt erst recht: Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 115–132.

Eis, Andreas (2019): Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung? In: POLIS 23 (3), S. 7–10.

Eis, Andreas (2021): Politische Bildung in gesellschaftlichen Widersprüchen. Gesellschaftstheoretische Begründungen für eine kritische politische Lehrer*innenbildung. In: Alexander Wohnig und Frank Nonnenmacher (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement: Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 87–105.

Eis, Andreas (2015): Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft. In: Benedikt Widmaier, Michael Götz und Alexander Wohnig (Hg.): Soziales Engagement politisch denken: Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 119–140.

Eis, Andreas; Frauenlob, Max (2020): Lernen in Bewegung. Zur Bildung kollektiver Handlungsfähigkeit in sozial-ökologischen (Bildungs-)Bewegungen. In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs, Sophie Yume, und Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 229–238.

Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schröder, Achim; Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. In: Politisches Lernen (3–4), S. 40–41.

Eis, Andreas; Salomon, David (Hg.) (2014a): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft.

Eis, Andreas; Salomon, David (2014b): Gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen des Selbst als Gegenstand der Politischen Bildung und fachdidaktischen Forschung. In: Andreas Eis und David Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 5–20.

Elbe, Ingo (2010): Marx im Westen: die neue Marx-Lektüre in der Bundesrepublik seit 1965. 2., korrigierte Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.

Elbe, Ingo (2001): Marx vs. Engels – Werttheorie und Sozialismuskonzeption. Online verfügbar unter https://www.rote-ruhr-uni.com/cms/texte-und-vortrage/Marx-vs-Engels-Werttheorie-und, zuletzt geprüft am 18.01.2025.

El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian; Weitzel, Gerrit (2017): Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–59.

Elsen, Philip (2024): Mit politischer Bildung in der Schule einen Beitrag zu sozial-ökologischer Transformation leisten? In: POLIS 2024 (4), S. 22–24.

Emde, Oliver (2023): Politische Bildung mit urbanen Monstern einer imperialen Lebensweise. In: Lara Kierot, Ulrich Brand und Dirk Lange (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 257–276.

Emde, Oliver (2021): Über die urbanen Monster einer imperialen Lebensweise. Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung, Universität Kassel.

Emde, Oliver; Kaufmann, Nadine (2024): (Wie) packen wir's an?! Selbstorganisierte Lern-/Handlungsräume im Umfeld der Klimagerechtigkeitsbewegung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 493–501.

End, Markus; Herold, Kathrin; Robel, Yvonne (2013): Antiziganistische Zustände – eine Einleitung. Virulenzen des Antiziganismus und Defizite in der Kritik. In: Markus End, Kathrin Herold und Yvonne Robel (Hg.): Antiziganistische Zustände 1. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments. Münster: Unrast, S. 9–22.

Endler, Rebekka (2021): Das Patriarchat der Dinge. Köln: DuMont.

Endreß, Martin; Jansen, Christian (Hg.) (2020): Karl Marx im 21. Jahrhundert. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Engartner, Tim (2015): Auf- statt Verklärung unter dem Dach der politischen Bildung. Aspekte eines integrativen Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: Michael Spieker (Hg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft, S. 197–224.

Engartner, Tim (2020): Politisch-ökonomisches Lernen. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 189–191.

Engartner, Tim (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung in der Schule. In: Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47–61.

Engartner, Tim (2019): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt a.M.: Otto Brenner Stiftung.

Engartner, Tim (2017): Zur Privatisierung von Infrastruktur. Staat im Ausverkauf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 67 (16–17), S. 12–17.

Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (2018): Vorwort. In: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. IX–XVI.

Engartner, Tim; Hedtke, Reinhold; Zurstrassen, Bettina (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Engelmann, Christina; Haller, Lisa Yashodhara (Hg.) (2024): Materialistischer Feminismus: Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus. Frankfurt New York: Campus.

Eschmann, Aurel; Lange, Timo (2024): Warum wir genau jetzt die Parteispenden deckeln sollten. lobbycontrol.de. Online verfügbar unter https://www.lobbycontrol.de/parteienfinanzierung/warum-wir-genau-jetzt-die-parteispenden-deckeln-sollten-118790/, zuletzt geprüft am 02.02.2025.

Euler, Peter (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ (Hessische Lehrerzeitung): Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung 2014 (12), S. 12–13.

Falkinger, Barbara; Gabriel, Leo Xavier; Sertl, Michael (Hg.) (2022): Imperiale Lebensweise und Bildung. Insbruck: StudienVerlag.

Federici, Silvia (2012): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Wien: mandelbaum.

Feldmann, Dominik; Pelzel, Steffen; Sämann, Jana (Hg.) (2024): Kampffeld politische Bildung: zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Fend, Helmut (2012): Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–165.

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.

Fereidooni, Karim (2014): Die schulische Konstruktion von Bildungsverlierern: Die institutionelle Diskriminierung von Kindern mit ›Migrationshintergrund‹ im deutschen Bildungswesen. In: Peter Massing und Mirko Niehoff (Hg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Politikdidaktische Ansätze, Praxisberichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 153–164.

Fereidooni, Karim (2022): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ›mit Migrationshintergrund‹. In: Yalız Akbaba, Bettina Bello und Karim Fereidooni (Hg.): Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–129.

Fereidooni, Karim (2017): Rassismuserfahrungen von Lehrkräften »mit Migrationshintergrund«. 2. Auflage. Jena: Amadeu Antonio Stiftung.

Fereidooni, Karim; El, Meral (2017): Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 477–492.

Ferguson, Susan (2017): Children, Childhood and Capitalism: A Social Reproduction Perspective. In: Tithi Bhattacharya (Hg.): Social reproduction theory: remapping class, recentering oppression. London: Pluto Press, S. 112–130.

Ferguson, Susan; McNally, David (2015): Precarious Migrants: Gender, Race and the Social Reproduction of a Global Working Class. In: Socialist Register 2015, S. 1–23.

Feuser, Inga; Oehmichen, Nora (2024): Zukunft ereignet sich nicht einfach – Schulen als Reallabore für »citizens in action« gestalten. In: POLIS 2024 (4), S. 25–27.

Fietkau, Hans-Joachim (1981): Soziale Fragen in Wissenschaft und Alltag. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1981 (1), S. 17–28.

Firestone, Shulamith (1973): Nieder mit der Kindheit! In: Kursbuch 34, S. 1–24.

Fischer, Karin; Grandner, Margarete (2019): Globale Ungleichheit: Eine Einführung. In: Karin Fischer und Margarete Grandner (Hg.): Globale Ungleichheit: über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. Wien: Mandelbaum, S. 8–28.

Fischer, Kurt Gerhard (Hg.) (1980): Wie ist Theorienbildung für politische Bildung möglich? In: Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 243–258.

Fischer, Sebastian; Lange, Dirk (2014): Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 90–101.

Flick, Sabine (2022): Zu den Tücken partizipativer Forschung. In: Widersprüche 42. Jg. (H. 4), S. 75–85.

Flügel-Martinsen, Oliver (2021): Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose. Bielefeld: transcript.

Foitzik, Andreas; Hezel, Lukas (Hg.) (2019): Diskriminierungskritische Schule: Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim Basel: Beltz.

Forschungsgruppe Staatsprojekt Europa (Hg.) (2014): Kämpfe um Migrationspolitik: Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung. Bielefeld: Transcript.

Foster, John Bellamy (2024): Marx' Ökologie: Materialismus und Natur. Münster: edition assemblage.

Foucault, Michel (2024): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. 20. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fraser, Nancy (1998): Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. The Tanner Lectures on Human Values 1996. Stanford: Stanford University Press.

Fraser, Nancy (1994): Widerspenstige Praktiken: Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Frech, Siegfried (2020a): Mikromethoden/Makromethoden. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 151–154.

Frech, Siegfried (2020b): Protokoll. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 305–308.

Frech, Siegfried (2024): Zukunftsorientierung: Wie Zukunft im Politikunterricht thematisieren? In: Mona Klingenberg, Andreas Krämer und Siegfried Frech (Hg.): Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 139–148.

Frech, Siegfried; Krämer, Andreas; Klingenberg, Mona (2024): Kompetenzorientierung im Politikunterricht der Sekundarstufe II. In: Mona Klingenberg, Andreas Krämer und Siegfried Frech (Hg.): Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 151–178.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frevert, Ute (2018): Politische Bildung – Mit Gefühl? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2018 (13–14), S. 18–24.

Freytag, Tatjana (2019): Emanzipation und das politische Subjekt in der kritischen Theorie. In: Alex Demirović, Susanne Lettow und Andrea Maihofer (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 57–72.

Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

von Friedeburg, Ludwig (1975): Demokratische Strukturen für die Schule. In: Johannes Beck et al. (Hg.): Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List, S. 259–262.

Friedrich, Sebastian; Redaktion analyse & kritik (Hg.) (2018): Neue Klassenpolitik: linke Strategien gegen Rechtsruck und Neoliberalismus. Berlin: Bertz + Fischer.

Fuchs, Christian (2008): Dialektisches Denken als Grundlage der Kritik des transnationalen informationellen Kapitalismus. In: Vorschein 30, S. 97–119.

Füchter, Andreas; Moegling, Klaus (2013): Didaktische Überlegungen zur kritischen politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 78–85.

Fütty, Tamás Jules (2022): Anerkennung und Gewalt gegen trans*, nicht-binäre und inter* Menschen. Konturen eines mehrdimensionalen und intersektionalen (Anti-)Gewaltbegriffs. In: Mike Laufenberg und Vanessa Eileen Thompson (Hg.): Sicherheit. Rassismuskritische und feministische Beiträge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 287–313.

Gagel, Walter (2007): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

Gagel, Walter (1979): Ein Strukturmodell für den politischen Unterricht. Generalisierbare Elemente für die didaktische Analyse und Planung. In: Hans Süssmuth (Hg.): Historisch-politischer Unterricht. Planung und Organisation. 3. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett, S. 95–142.

Gagel, Walter (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske und Budrich.

Gagel, Walter (1995): Geschichte der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989: Zwölf Lektionen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften.

Gagel, Walter (1999): Theorien und Konzepte. In: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 82–95.

Gagel, Walter (1980): Wissenschaftlichkeit in der politischen Didaktik. Wozu dient sie und was bedeutet sie? In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 143–154.

Gago, Verónica (2021): Für eine feministische Internationale: wie wir alles verändern. Münster: Unrast.

Gallas, Alexander (2024a): Exiting the factory: strikes and class formation beyond the industrial sector. Bristol, UK: Bristol University Press.

Gallas, Alexander (2024b): Exiting the Factory (Volume 1): Strikes and Class Formation Beyond the Industrial Sector. Bristol: Bristol University Press.

Gallas, Alexander (2004): Ökonomismus und politische Irrwege. Zur Kritik an Moishe Postones Variante marxistischer Antisemitismustheorie. In: Wissenschaftlicher Beirat von Attac Deutschland (Hg.): Globalisierungskritik und Antisemitismus. Zur Antisemitismusdiskussion in Attac, Reader 3. S. 48–53.

Gamm, Hans-Jochen (1972): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik: Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft. München: List.

Gamm, Hans-Jochen (2012a): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik und die kritisch-materialistische Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik als humanes Erkenntnissystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–84.

Gamm, Hans-Jochen (2012b): Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion. In: Pädagogik als humanes Erkenntnissystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 191–212.

Gamm, Hans-Jochen (1970): Kritische Schule: eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List.

Gamm, Hans-Jochen (2012c): Über materialistische Pädagogik. In: Pädagogik als humanes Erkenntnissystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 103–115.

Gärtner, Claudia; Herbst, Jan-Hendrik (2020): Einleitung. In: Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–19.

Genel, Katia (2019): Die ambivalente Logik der Emanzipation. Spannungsverhältnisse zwischen der Frankfurter Schule und Jacques Rancières kritischer Theorie. In: Alex Demirović, Susanne Lettow und Andrea Maihofer (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 37–56.

George, Roman (2015): Die geschlechtsspezifische Struktuierung des Niedriglohnsektors: eine vergleichende Perspektive auf Frankreich, Großbritannien, Schweden und Deutschland. Münster: Westfälisches Dampfboot.

George, Siegfried (1978): Politischer Unterricht als Analyse sozialer Prozesse. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 72–85.

Georgi, Fabian (2022): Rassismus im europäischen Migrations- und Grenzregime aus Sicht einer materialistischen Herrschaftstheorie. In: Eleonora Roldán Mendívil und Bafta Sarbo (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin: Karl Dietz, S. 83–101.

Georgi, Fabian; Huke, Nikolai; Wissel, Jens (2014): Fachkräftemangel, Lohndumping und Puzzle-Politik. Die europäische ›Blue Card‹ als arbeitskraftpolitisches Projekt. In: Forschungsgruppe Staatsprojekt Europa (Hg.): Kämpfe um Migrationspolitik: Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung. Bielefeld: Transcript, S. 209–225.

Gerstenberger, Heide (2017a): Die subjektlose Gewalt. Theorie der Entstehung bürgerlicher Staatsgewalt. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Gerstenberger, Heide (2007): Fixierung und Entgrenzung Theoretische Annäherungen an die politische Form des Kapitalismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 37 (2), S. 173–197.

Gerstenberger, Heide (2017b): Markt und Gewalt. Die Funktionsweise des historischen Kapitalismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Gerstenberger, Heide (2018): Über direkte Gewalt in kapitalistischen Arbeitsverhältnissen – und über Geschichtsphilosophie. Zur analytischen Konzeption von Gewalt im Kapitalismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 48 (3), S. 489–500.

Gessner, Susann; Klingler, Philipp (2020): Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

GEW NRW (2024): Weil zu viel zu viel ist! Die Ergebnisse der GEW-Umfrage zur Überlastung der Beschäftigten an Schulen in NRW. Essen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen.

Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.

Giesecke, Hermann (1965): Didaktik der politischen Bildung. 1. Auflage. München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1968): Didaktik der politischen Bildung. 3. Auflage. München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung. 7. Auflage (Neuausgabe). München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1976a): Didaktik der politischen Bildung. 10., erweiterte Auflage. München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1982): Didaktik der politischen Bildung. 12. erw. und akt. Auflage. München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Giesecke, Hermann (1976b): Methodik des politischen Unterrichts. 4. Auflage. München: Juventa.

Giesecke, Hermann (1980): Was »ist« eine didaktische Theorie? In: Neue Sammlung 20 (1), S. 65–67.

Gläser, Georg; Lösch, Bettina (2024): Kritische oder konstruktivistische Forschungszugänge zur Erhebung von Schüler*innenvorstellungen. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 294–301.

Gläser, Georg; Lösch, Bettina; Niggemann, Jan (2024): »Es geht darum, Kapitalismus als gesellschaftlichen Zusammenhang zu begreifen.« Ein Gespräch über Klasse, Klassismus und politische Bildung. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 53–68.

Gökbudak, Mahir; Reinhold, Hedtke; Hagedorn, Udo (2022): 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

Goldschmidt, Werner (2004): Herrschaft. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6/I: Hegemonie bis Imperialismus. Hamburg: Argument, S. 82–127.

Goldschmidt, Werner (2015): Macht. In: Wolfgang Fritz Haug, Frigga Haug, Peter Jehle und Wolfgang Küttler (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 8/II: links/recht bis Maschinenstürmer. Hamburg: Argument, S. 1485–1519.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Görg, Christoph (1998): Die Regulation der biologischen Vielfalt und die Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse. In: Michael Flitner, Christoph Görg und Volker Heins (Hg.): Konfliktfeld Natur. Biologische Ressourcen und globale Politik. Opladen: Leske + Budrich, S. 39–61.

Görtler, Michael (2016): Politische Bildung und Zeit. Eine didaktische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit für die politische Bildung. Wiesbaden: Springer.

Görtler, Michael; Lotz, Mathias; Partetzke, Marc; Poma Poma, Sara; Samland, Marie (Hg.) (2017): Kritische politische Bildung: Standpunkt und Perspektiven. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Gotby, Alva (2024): A capitalism of feeling: emotional reproduction, work and gender. Autonomy. Online verfügbar unter https://autonomy.work/portfolio/gotby-emotional-repro/, zuletzt geprüft am 26.04.2024.

Gotby, Alva (2023): They call it love: the politics of emotional life. London New York: Verso.

Gottschalch, Wilfried (1969): Soziales Lernen und politische Bildung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Gottschalch, Wilfried (1970): Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

GPJE (Hg.) (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen: ein Entwurf. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Grammes, Tilman (2017): Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In: Siegfried Frech und Dagmar Richter (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach (Taunus): Wochenschau, S. 69–86.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grammes, Tilman (2011): Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 27–50.

Greco, Sara Alfia; Lange, Dirk (Hg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Grimm, Manfred; Deinet, Ulrich (2009): Öffnung von Schule – Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten. In: Ulrich Deinet (Hg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–153.

Groh-Samberg, Olaf; Grundmann, Matthias (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2006 (26), S. 11–18.

Gröschner, Alexander; Israel, Anne (2022): Die Sekundarstufe: Zur Rolle von Student Agency im Unterricht. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 539–551.

Groß, Eva; Zick, Andreas; Krause, Daniela (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit: Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 62 (16–17), S. 11–18.

Grümme, Bernhard; Schlag, Thomas; Mirjam Zimmermann und Heike Lindner (Hg.) (2019): Emanzipation. Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.

Gruschka, Andreas (2015): Wozu Negative Pädagogik? In: Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel und Helmut Wehr (Hg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–51.

Gstettner, Peter (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft: aus der Geschichte der Disziplinierung. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Guelf, Fernand Mathias (2010): Die urbane Revolution: Henri Lefèbvres Philosophie der globalen Verstädterung. Bielefeld: Transcript.

Ha, Kien Nighi (2018): Die kolonialen Musterdeutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Hito Steyerl und Gutiérrez Encarnación Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 3. Auflage. Münster: Unrast, S. 56–107.

Ha, Kien Nighi (2007): People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Kien Nighi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): re/visionen: postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, S. 31–40.

Haarmann, Moritz Peter (2020): Politische Ökonomie: Eine für angehende Lehrkräfte der politischen Bildung didaktisch rekonstruierte Volkswirtschaftslehre. In: Christian Fridrich, Reinhold Hedtke und Walter Otto Ötsch (Hg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen-Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–263.

Haarmann, Moritz Peter (2022): Sozioökonomische Bildung. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 501–509.

Haarmann, Moritz Peter (2014): Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 206–222.

Habermann, Friederike (2018): Ausgetauscht! Warum gutes Leben für alle tauschlogikfrei sein muss. Roßdorf bei Darmstadt: Ulrike Helmer.

Habermann, Friederike (2022): Commons. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: Transcript, S. 315–322.

Habermann, Friederike (2016): Ecommony: UmCARE zum Miteinander. Sulzbach am Taunus: Ulrike Helmer.

Häcker, Thomas (2011): Portfolio revisited – über Grenzen und Möglichkeiten eines viel versprechenden Konzepts. In: Torsten Meyer, Kerstin Mayrberger, Stephan Münte-Goussar und Christina Schwalbe (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–183.

Hackl, Bernd (2006): Ohne Worte. Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers. In: Pädagogische Korrespondenz Büchse der Pandora×: Wetzlar, (35), S. 66–79.

Hafeneger, Benno (2013): Kritische politische Bildung. Einige politisch und pädagogisch rahmende Anmerkungen. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft, S. 91–99.

Hahnheiser, Ava Lilo; Nordiek, Rieke; Schulze, Rasmus; Sundermann, Melike; Weiss, Jonas (2024): Schule als politischer Aktionsraum – Erfahrungsberichte von Oberstufenschüler*innen der Glocksee Schule. In: POLIS 2024 (2), S. 22–24.

Haller, Lisa Yashodhara (2024): Die soziale Ungleichheit der Geschlechter. Zum Nutzen der Marx'schen Methode für die aktuelle Geschlechterforschung. In: Christina

Engelmann und Lisa Yashodhara Haller (Hg.): Materialistischer Feminismus: Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus. Frankfurt New York: Campus, S. 103–120.

Hamm, Robert (2021): Kollektive Erinnerungsarbeit: Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit. Deutsche Erstausgabe, erste Auflage. Hamburg: Argument.

Hammermeister, Juliane (2024): Sinnbildungsprozesse, Alltagsverstand und kritische politische Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 302–310.

Hammermeister, Juliane (2013): Über die (Un-)Möglichkeit des Kritiklernens im politischen Unterricht. Reflexionen zum Kritikbegriff im Kontext institutionell gebundener Politischer Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 100–108.

Hammermeister, Juliane (2021): Vom Wunsch zu handeln. Überlegungen zu einer handlungsorientierten Politikdidaktik. In: Alexander Wohnig (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement: Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 142–151.

Hamouchene, Hamza (2022): Grünen Kolonialismus überwinden. In: Luxemburg Online. Online verfügbar unter https://zeitschrift-luxemburg.de/artikel/gruenen-kolonialismus-ueberwinden/, zuletzt geprüft am 02.08.2023.

Harrasser, Doris; Sölkner, Sabine (2018): Fotos. In: Veronika Wöhrer, Teresa Winterstetter, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Hartsock, Nancy (2004): Herrschaft. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6/I: Hegemonie bis Imperialismus. Hamburg: Argument, S. 127–134.

Harvey, David (2005): Der neue Imperialismus. Hamburg: VSA.

Harvey, David (2015): Siebzehn Widersprüche und das Ende des Kapitalismus. Berlin: Ullstein.

Haug, Frigga (2011): Die Vier-in-einem-Perspektive als Leitfaden für Politik. In: Das Argument 291, S. 241–250.

Haug, Frigga (2001): Erinnerungsarbeit. 3. Auflage. Hamburg: Argument.

Haug, Frigga (2003a): Geschlechterverhältnisse als Produktionsverhältnisse. In: Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik 44, S. 121–134.

Haug, Frigga (2013): Herrschaft als Knoten denken. In: Luxemburg 2013 (2), S. 126–133.

Haug, Wolfgang Fritz (1995a): Bestimmte Negation. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 2: Bank bis Dummheit in der Musik. Hamburg: Argument, S. 177–188.

Haug, Wolfgang Fritz (1995b): Dialektik. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 2: Bank bis Dummheit in der Musik. Hamburg: Argument, S. 657–693.

Haug, Wolfgang Fritz (1973): Die Bedeutung von Standpunkt und sozialistischer Perspektive für die Kritik der politischen Ökonomie. In: Bestimmte Negation: »Das umwerfende Einverständnis des braven Soldaten Schwejk« und andere Aufsätze. Erstausg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 143–186.

Haug, Wolfgang Fritz (2003b): Historisches/Logisches. In: Das Argument 45 (3), S. 378–396.

Haug, Wolfgang Fritz (2010): Kommodifizierung. In: Wolfgang Fritz Haug, Frigga Haug und Peter Jehle (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 7/II: Knechtschaft bis Krise des Marxismus. Hamburg: Argument, S. 1243–1255.

Haug, Wolfgang Fritz (2012): Kritik der politischen Ökonomie. In: Wolfgang Fritz Haug, Frigga Haug, Peter Jehle und Wolfgang Küttler (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 8/I: Krisentheorien bis Linie Luxemburg-Gramsci. Hamburg: Argument, S. 108–141.

Haug, Wolfgang Fritz (2003c): Wachsende Zweifel an der Monetären Werttheorie. Antwort auf Michael Heinrich. In: Das Argument 45 (3), S. 424–437.

Hawel, Marcus (2006): Negative Kritik und bestimmte Negation. Zur praktischen Seite der kritischen Theorie. In: UTOPIE kreativ 184, S. 101–110.

Hawel, Marcus (2024): Politische Bildung und der Blick auf das gesellschaftliche Ganze. Zu den zentrifugalen Kräften des Kapitalismus und den Ideologien der Ungleichwertigkeit. In: Marcus Hawel und Stefan Kalmring (Hg.): (Ohn-)Macht überwinden! Politische Bildung in einer zerrissenen Gesellschaft. Berlin: Verbrecher, S. 13–54.

Hedegaard-Soerensen, Lotte; Penthin Grumloese, Sine (2020): Student-teacher dialogue for lesson planning: inclusion in the context of national policy and local culture. In: Nordic Journal of Studies in Educational Policy 6 (1), S. 25–36.

Hedtke, Reinhold (2018a): Das sozioökonomische Curriculum. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Hedtke, Reinhold (2015a): Die Schule als Ort politischen Handelns. In: Lothar Harles und Dirk Lange (Hg.): Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 118–128.

Hedtke, Reinhold (2022): Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 40–50.

Hedtke, Reinhold (2011a): Interpretation und Kommentar. In: Michael May und Jessica Schattschneider (Hg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen: Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hedtke, Reinhold (2011b): Konzepte ökonomischer Bildung. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hedtke, Reinhold (2023a): Konzepte ökonomischer Bildung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Hedtke, Reinhold (2019a): Lebensweltorientierung von Lernaufgaben birgt die Gefahr, die Subjektwerdung der Lernenden zu behindern oder zu verhindern. Lebensweltorientierte Lernaufgaben – sozialwissenschaftliche Zugänge. In: Andreas Fischer, Tonio Oeftering und Julia Oppermann (Hg.): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben: Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 143–152.

Hedtke, Reinhold (2015b): Mein Wohl als Gemeinwohl. In: Michael Spieker (Hg.): Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 127–172.

Hedtke, Reinhold (2016): Paradigmatische Parteilichkeit, lückenhafte Lehrpläne und tendenziöses Unterrichtsmaterial? Ergebnisse einer Studie zu Gestalt und Gehalt sozio/ökonomischer Bildung. Exploring Economics. Online verfügbar unter https://www.exploring-economics.org/de/entdecken/paradigmatische-parteilichkeit-lieckenhafte-lehrpa/, zuletzt geprüft am 20.10.2024.

Hedtke, Reinhold (2020a): Politik machen statt Politik spielen. Plädoyer für eine politische politische Bildung in der Schule. In: Moritz Peter Haarmann, Steve Kenner und Dirk Lange (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–154.

Hedtke, Reinhold (2020b): Praktikum. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 83–87.

Hedtke, Reinhold (2018b): Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip. In: Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke und Georg Tafner (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.

Hedtke, Reinhold (2014): Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Andreas Fischer und Bettina Zurstrassen (Hg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 81–127.

Hedtke, Reinhold (2019b): Wirtschaft ohne Politik? Zur Entpolitisierung der ökonomischen Bildung. In: POLIS 23 (3), S. 11–13.

Hedtke, Reinhold (2023b): Wirtschaft und Gesellschaft: eine Theorie der sozioökonomischen Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020a): Wissenschaft der Logik I. Berlin: Suhrkamp.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020b): Wissenschaft der Logik II. Berlin: Suhrkamp.

Heiligendorff, Franz (2023): Kategoriale Kritik. Zur Bedeutung von Kategorie und Begriff in der dialektischen Methode bei Marx. Berlin: Karl Dietz.

Heinisch, Franz (1975): Politische Bildung – Integration oder Emanzipation? In: Johannes Beck et al. (Hg.): Erziehung in der Klassengesellschaft: Einführung in die Soziologie der Erziehung. 48. Tsd. München: List, S. 155–183.

Heinrich, Michael (2012): Individuum, Personifikation und unpersönliche Herrschaft in Marx' Kritik der politischen Ökonomie. In: Ingo Elbe, Sven Ellmers und Jan Eufinger (Hg.): Anonyme Herrschaft: zur Struktur moderner Machtverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15–34.

Heinrich, Michael (2001): Monetäre Werttheorie. Geld und Krise bei Marx. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 31. Jg. (2), S. 151–176.

Heinrich, Michael (2000): Neues vom Weltuntergang? Replik zu Norbert Trenkle »Weil nicht sein kann, was nicht sein darf… Über Michael Heinrichs Versuch, die Marxsche Krisentheorie un- schädlich zu machen« in Streifzüge 1/2000. In: Streifzüge 2000 (2), S. 4–8.

Heinrich, Michael (1999): Untergang des Kapitalismus? Die »Krisis« und die Krise. streifzuege.org. Online verfügbar unter https://www.streifzuege.org/1999/untergang-des-kapitalismus/, zuletzt geprüft am 30.10.2025.

Heintel, Peter (1986): Modellbildung in der Fachdidaktik: eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. 2. Auflage. Wien: Deuticke.

Heitmeyer, Wilhelm (2022): Krisen und Kontrollverluste – Gelegenheitsstrukturen für Treiber autoritärer gesellschaftlicher Entwicklungspfade. In: Günter Frankenberg und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Treiber des Autoritären: Pfade von Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt New York: Campus, S. 251–280.

Helbig, Marcel; Nikolai, Rita; Warase, Michael (2017): Privatschulen und die soziale Frage: Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. In: Leviathan 45 (3), S. 357–380.

Helfrich, Silke; Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2015): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.

Helfritzsch, Paul*A; Müller Hipper, Jörg (2021): Einleitung: Vom Aufschrei bis zur gestalterischen Teilhabe – Emotionen und Politik. In: Paul*A Helfritzsch und Jörg Müller Hipper (Hg.): Die Emotionalisierung des Politischen. Bielefeld: transcript, S. 9–15.

Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) (2000a): Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim: Juventa.

Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (2000b): Unter Legitimationsdruck. Das Arbeitsverbot im Kindheitsprojekt der Moderne. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim: Juventa, S. 7–20.

Henken, Lühr (2023): Die deutsche Aufrüstung und das Streben zur Weltmacht. In: Krieg bis zur Erschöpfung? gegen Aufrüstung und Militarisierung. Hamburg: VSA, S. 79–90.

Henkenborg, Peter (2014): Politische Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage – die»didaktische Wende«und die Rezeption der Sozialwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren. In: Wolfgang Sander und Peter Steinbach (Hg.): Politische Bildung in Deutschland: Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 64–79.

Henkenborg, Peter (2013): Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 109–118.

Henkenborg, Peter; Mambour, Gerrit; Winckler, Marie (Hg.) (2014): Kompetenzorientiert Politik unterrichten: Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hennessy, Rosemary (2013): Für eine politische Wertigkeit des Affekts. Marxistisch-feministische Notizen. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Karl Marx – Perspektiven der Gesellschaftskritik. Berlin: Akademie Verlag Berlin, S. 265–273.

Hentges, Gudrun (2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Herb, Irina; Uhlmann, Sarah (2024): Zum Widerspruch zwischen Akkumulation und der Reproduktion von Leben. Social Reproduction Theory als umfassende Analyse kapitalistischer Gesellschaften? In: PROKLA 54. Jg. (H. 1), S. 11–31.

Herr, Hansjörg; Teipen, Christina; Dünhaupt, Petra; Mehl, Fabian (2020): Wirtschaftliche Entwicklung und Arbeitsbedingungen in globalen Wertschöpfungsketten. (Forschungsförderung Working Paper Nr. 175) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Herrmann, Ulrich (2014): »Bildungsstandards« und Bildungsstandards. Effekte partizipativer Bildungsprozesse. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 403–414.

Hertelt, Willi; May, Michael (2016): Kritische politische Bildung ohne didaktische Konzeption? Rekonstruktion didaktischer Grundzüge kritischer politischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7. Jg. (H. 2), S. 119–129.

Herzog, Benno; Hernàndez i Dobón, Francesc (2019): Diskursanalyse und Kritische Theorie. In: Antje Langer, Martin Nonhoff und Martin Reisigl (Hg.): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–258.

Hess, Sabine; Kasparek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. 2., korrigierte Auflage. Berlin Hamburg: Assoziation A.

Heuwieser, Magdalena (2015): Grüner Kolonialismus in Honduras: Land Grabbing im Namen des Klimaschutzes und die Verteidigung der Commons. Wien: Promedia.

Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Vaduz: Topos.

Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3. Frankfurt a.M.: Syndikat.

Hien, Wolfgang (2022): Die Arbeit des Körpers: von der Hochindustrialisierung bis zur neoliberalen Gegenwart. 2. korrigierte und erweiterte Auflage. Wien: Mandelbaum.

Hien, Wolfgang (2016): Kranke Arbeitswelt: ethische und sozialkulturelle Perspektiven. Hamburg: VSA.

Hilfrich, Anna Irma; Wiese, Lena (2024): Wenn die Taskforce zweimal klingelt: In Duisburg-Hochfeld veranlasst die Stadt regelmäßig Räumungen von sogenannten Problemimmobilien – betroffen sind davon vor allem Rom*nja. analyse & kritik, 17.9.2024, S. 26.

Hill Collins, Patricia (2000): Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Second edition. London New York: Routledge.

Hilligen, Wolfgang (1992): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. 2., unveränd. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hilligen, Wolfgang (1988): Kategorien als analytische Schlüsselbegriffe strukturierten Lernens. In: Wolfgang W. Mickel und Dietrich Zitzlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 34–39.

Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Hilligen, Wolfgang (1976a): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Wissenschaftliche Voraussetzungen – didaktische Konzeptionen – Praxisbezug. Ein Studienbuch. 2., durchges. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.

Hilligen, Wolfgang (1976b): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950 – 1975 kommentiert 1975. Ein Supplement. Opladen: Leske und Budrich.

Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hippe, Thorsten; Hedtke, Reinhold; Hellmich, Niklas (2020): Politische Bildung und Demokratie-Lernen in der Sekundarstufe: Curriculumanalyse für den Bereich Demokratiebildung für Kinder und Jugendliche in den Fächern der sozialwissenschaftlichen Bildung: Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Hirsch, Joachim (1996): Der nationale Wettbewerbsstaat: Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. 2. Auflage. Berlin: Ed. ID-Archiv.

Hirsch, Joachim (2000): Die Internationalisierung des Staates. In: Das Argument 42 (3), S. 325–340.

Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg: VSA.

Hirsch, Joachim (1992): Regulation, Staat und Hegemonie. In: Alex Demirović, Hans-Peter Krebs und Thomas Sablowski (Hg.): Hegemonie und Staat: kapitalistische Regulation als Projekt und Prozeß. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 203–231.

Hirsch, Joachim; Kannankulam, John; Wissel, Jens (Hg.) (2015): Der Staat der Bürgerlichen Gesellschaft. Zum Staatsverständnis von Karl Marx. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.

Hirsch, Joachim; Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus: vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg: VSA.

Höcher, Bernhard; Wintersteller, Teresa (2018): Qualitative Einzelinterviews. In: Veronika Wöhrer, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 84–88.

Hoff, Jan (2009): Marx global: zur Entwicklung des internationalen Marx-Diskurses seit den 60er Jahren. Berlin: Akademie Verlag.

Hoff, Jan; Petrioli, Alexis; Stützle, Ingo; Wolf, Frieder Otto (2006): Einleitung. In: Jan Hoff, Alexis Petrioli, Ingo Stützle und Frieder Otto Wolf (Hg.): Das Kapital neu lesen – Beiträge zur radikalen Philosophie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 351–366.

Hofmann, Werner (1969): Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hofmeister, Arndt (2006): Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–122.

Höhne, Thomas (2024): Finanzbildung als politisches Projekt. Eine kritische Analyse der FDP-Initiative zur finanziellen Bildung. (OBS-Arbeitspapier Nr. 71) Frankfurt a.M.: Otto Brenner Stiftung.

Höhne, Thomas (2025): Kapitalisierung und Kommodifizierung. Bildung als öffentliches und/oder privates Gut? Ökonomisierende Veränderungen im Feld der Bildung. Online verfügbar unter https://bildungalsoeffentlichesgut.fernuni-hagen.de/glossar-u

nd-literatur/glossar/kapitalisierung-und-kommodifizierung-2/, zuletzt geprüft am 03.01.2025.

Höhne, Thomas (2019): Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Höhne, Thomas; Schreck, Bruno (2009): Private Akteure im Bildungsbereich: eine Fallstudie zum schulpolitischen Einfluss der Bertelsmann-Stiftung am Beispiel von SEIS (Selbstevaluation in Schulen). Weinheim München: Juventa, (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung).

Holloway, John (2006): Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Holm, Andrej (2024): Gentrification. In: Bernd Belina, Matthias Naumann und Anke Strüver (Hg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 283–288.

Holtmann, Antonius (Hg.) (1972a): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule: neue Formen und Inhalte. Opladen: Leske.

Holtmann, Antonius (1976): »Dialektisches Denken und Handeln in der politischen Bildung«. Vorüberlegungen zu einem Projekt: Absichten und Begründung. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts 2. Jg. (Nr. 3), S. 2–23.

Holtmann, Antonius (1980): Politische Bildung: Ausdifferenzierung und Qualifizierung gesellschaftspolitischen Wahrnehmens und Handelns. Vom Alltagsbewußtsein zur politischen Theorie. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 67–91.

Holtmann, Antonius (1984a): Situationsbericht. In: Antonius Holtmann (Hg.): Sozialkunde 7 – 10. Weinheim Basel: Beltz, S. 12–68.

Holtmann, Antonius (1972b): Social Studies und politischer Unterricht. Zu den Chancen eines Mißverhältnisses. In: Antonius Holtmann (Hg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule: neue Formen und Inhalte. Opladen: Leske, S. 9–72.

Holtmann, Antonius (Hg.) (1984b): Sozialkunde 7 – 10. Weinheim Basel: Beltz.

Holtmann, Antonius (1978): Thesen zu einem Versuch, politisches Lernen sozialisationstheoretisch zu begründen, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren und methodologisch zu organisieren, oder: Politische Didaktik als dialektisch-historische Theorie politischen Lernens. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 137–148.

Holtmann, Antonius (1982): Was kann die Erforschung der politischen Sozialisation für die Politikdidaktik leisten? In: Bernhard Claußen und Klaus Wasmund (Hg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agenturf. wiss. Lit, S. 154–166.

Holzer, Daniela (2021): Negation und Utopie: Momente politischer Kritik. In: Melanie Benz-Gydat, Antje Pabst, Katja Petersen, Katja Schmidt, Sabine Schmidt-Lauff und Silke Schreiber-Barsch (Hg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 42–54.

Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Karl-Heinz Braun und Konstanze Wetzel (Hg.): Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft, S. 91–113.

Holzkamp, Klaus (1992): Über Schule. Vortrag von Klaus Holzkamp auf der 6. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1992 in Wien. Online verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=qlwdopYwKcE, zuletzt geprüft am 05.01.2023.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.

Hondrich, Karl Otto (1973): Theorie der Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2020): Wirtschaft oder Gesellschaft? Größe und Grenzen von Marx' Theorie des Kapitalismus. In: Martin Endreß und Christian Jansen (Hg.): Karl Marx im 21. Jahrhundert. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 289–322.

Hoppe, Heidrun (2020): Problemstudie. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 54–57.

Horkheimer, Max (1988): Traditionelle und kritische Theorie. In: Gesammelte Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: S. Fischer, S. 162–225.

Horkheimer, Max (2008): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In: Gesammelte Schriften. Band 6. Ungekürzte Ausg., 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, S. 19–186.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2013): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 21. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. überarb. und aktualisierte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

HRD Memorial (2022): Human Rights Defenders Memorial Report 2021. HRD Memorial.

Hufer, Klaus-Peter (2021): Emanzipation und Politische Bildung. In: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 149–158.

Hufer, Klaus-Peter (2013): »Kritische politische Bildung?« In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft, S. 119–125.

Hund, Wulf D. (1996): Das Zigeuner-Gen. Rassistische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Wulf D. Hund (Hg.): Zigeuner: Geschichte und Struktur einer rassistischen Konstruktion. Duisburg: DISS, S. 11–35.

Hürtgen, Stefanie (2015): Qualifizierung und Polarisierung im transnationalen Raum der Lohnarbeit. In: Die zeitgemässe Arbeitskraft: qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim: Beltz Juventa, S. 27–124.

I. L. A. Kollektiv (2017): Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert. München: oekom.

I. L. A. Kollektiv (Hg.) (2019): Das gute Leben für alle: Wege in die solidarische Lebensweise. München: oekom.

I. L. A. Kollektiv (2022): Die Welt auf den Kopf stellen: Strategien für radikale Transformation. München: oekom.

Iljenkow, E. W. (1970): Die Dialektik des Abstrakten und Konkreten im »Kapital« von Marx. In: Alfred Schmidt (Hg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 87–127.

ILO (2017): Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage. Genf: International Labour Office.

ILO; Walk Free Foundation; International Organization for Migration (Hg.) (2022): Global estimates of modern slavery: forced labour and forced marriage. Geneva: International Labour Office.

Ince, Onur Ulas (2014): Primitive Accumulation, New Enclosures, and Global Land Grabs: A Theoretical Intervention. In: Rural Sociology 79 (1), S. 104–131.

Inkermann, Nilda (2025): Globale Bildung in der Transformation: eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Inkermann, Nilda; Lingenfelder, Julia (2024): Solidarische Lebensweisen und politische Bildung in der Klimakrise. In: POLIS 2024 (4), S. 14–17.

Isaac, Jeffrey C. (1987): Power and Marxist Theory. Ithaca und London: Cornell University Press.

Jacoby, Russell (1978): Soziale Amnesie: eine Kritik der konformistischen Psychologie von Adler bis Laing. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jaeggi, Rahel (2013): Kritik von Lebensformen. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Jaeggi, Urs (1969): Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Fischer.

Jäger, Johannes; Springler, Elisabeth (Hg.) (2012): Ökonomie der internationalen Entwicklung. Eine kritische Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Wien: Mandelbaum.

James, C. L. R. (2021): Die schwarzen Jakobiner: Toussaint Louverture und die Haitianische Revolution. Berlin: b-books.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2021): Didaktische Modelle. 14. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Janoschka, Thomas (Hg.) (o.J.): Ich tausch nicht mehr ich will mein Leben zurück: Theorie & Praxis von nichtkommerziellen Projekten. Biesenthal: Selbstverlag.

Jantzen, Wolfgang (2010): Integration und Exklusion. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel und Birgit Werner (Hg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 96–104.

Jantzen, Wolfgang (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der SIcht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (7), S. 428–436.

Jenkins, Destin; Leroy, Justin (2021): Histories of racial capitalism. New York: Columbia University Press.

Jessop, Bob (2005): The future of the capitalist state. Reprinted. Cambridge: Polity Press.

Juchler, Ingo (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 53–65.

Juchler, Ingo (2022): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 63–74.

Jude, Nina; Klusmann, Uta; Selcik, Fatmana; Sichma, Angelika; Richter, Dirk; Wolf, Dagmar (2024): Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.

Jung, Eberhad (2011): Das Projekt. In: Thomas Retzmann (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht I. Mikromethoden – Makromethoden. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 135–154.

Jung, Tina; Lieb, Anja; Reusch, Marie; Scheele, Alexandra; Schoppengerd, Stefan (Hg.) (2014): In Arbeit: Emanzipation. Feministischer Eigensinn in Wissenschaft und Politik. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kaba, Mariame (2021): We do this ›til we free us: abolitionist organizing and transforming justice. Chicago (Ill.): Haymarket books.

Kaijser, Anna; Kronsell, Annica (2014): Climate change through the lens of intersectionality. In: Environmental Politics 23 (3), S. 417–433.

Kaindl, Christina (2005): Rechtsextremismus und Neoliberalismus. In: Christina Kaindl (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus: eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik. Marburg: BdWi-Verlag, S. 180–200.

Kaindl, Christina (2009): Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregung eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Janne Mende und Stefan Müller (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 135–154.

Kalender, Ute (2023): Queer-feministische Perspektiven auf Reproduktionstechnologien. In: Nadine Glade und Christiane Schnell (Hg.): Perfekte Körper, perfektes Leben? Selbstoptimierung aus der Perspektive von Geschlecht und Behinderung. Bielefeld: transcript, S. 177–190.

Kallinich, Joachim (1974): Vermittlung, Anschauung, Technik, Kommunikation: Zentralbegriffe einer Mediendidaktik. In: Horst Dichanz (Hg.): Medien im Unterrichtsprozess: Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa, S. 106–128.

Kallio, Kirsi Pauliina (2024): Umweltbeziehungen erkennen: Ein methodologischer Ansatz zu einer kritischen Klima, Natur und Nachhaltigkeitspädagogik. In: Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner und Heinz Sünker (Hg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen Toronto: Barbara Budrich, S. 279–293.

Kalmbach, Karolin; Niggemann, Jan (2024): What's class got to do with it? Klasse, Klassismus, Kapitalismuskritik in der politischen Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 152–158.

Kalmring, Stefan (2024): Lernen, die Welt zu verändern. Grundlagen einer aktivistischen Bildung. In: Marcus Hawel und Stefan Kalmring (Hg.): (Ohn-)Macht überwinden! Politische Bildung in einer zerrissenen Gesellschaft. Berlin: Verbrecher, S. 201–224.

Kalt, Tobias (2022): Kämpfe für Klimagerechtigkeit. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 173–182.

Kalt, Tobias; Schmitt, Tobias (2024): Klimakrise als Game Changer? Grüner Kapitalismus, fossil-autoritäre Zuspitzung oder sozial-ökologische Transformation. In: POLIS 2024 (4), S. 7–10.

Kaman, Anne et al. (2024): Mental Health of Children and Adolescents in Times of Global Crises: Findings from the Longitudinal COPSY Study from 2020 to 2024. Preprint. Online verfügbar unter https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/5043075.pdf?abstractid=5043075&mirid=1/, zuletzt geprüft am 30.10.2025.

Kanitz, Otto Felix (1970): Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung. Frankfurt a.M.: März Verlag.

Kannankulam, John (2010): Autoritärer Etatismus. Elemente eines staats- und krisentheoretischen Konzepts von Nicos Poulantzas. In: Alex Demirović, Stephan Adolphs und Serhat Karakayali (Hg.): Das Staatsverständnis von Nicos Poulantzas: der Staat als gesellschaftliches Verhältnis. Baden-Baden: Nomos, S. 223–239.

Kant, Immanuel (1991): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Werkausgabe, Band 11. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 53–61.

Karakayali, Serhat (2008): Gespenster der Migration: zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript.

Kastner, Jens (2022): Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika: Einführung und Kritik. Münster: Unrast.

Keitzel, Svenja (2024): Folgenreiche Begegnungen mit der Polizei: Rassistische Verhältnisse raumtheoretisch untersucht. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 464–477.

Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion: Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kenner, Steve; Nagel, Michael; Lange, Dirk (2022): Politische Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Konflikte als Lerngelegenheiten. In: Politische Ökologie 170 (3), S. 85–90.

Kenner, Steve; Neuhof, Frederik (2024): Schulen als politische Orte. Einordnungen und Implikationen auf Grundlage explorativer Untersuchungen zu Erfahrungen politisch engagierter Schüler*innen. In: POLIS 2024 (2), S. 7–11.

Kenner, Steve; Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration – Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: Andrea Szukala und Tonio Oeftering (Hg.): Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 109–130.

Khakpour, Natascha (2023): Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In: María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann (Hg.): Hegemonie bilden: pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 222–238.

Kindler, Holger; Regelmann, Ada-Charlotte; Tullney, Marco (Hg.) (2004): Die Folgen der Agenda 2010: alte und neue Zwänge des Sozialstaats. Hamburg: VSA.

Kistner, André (2018): Die Destruktion der Gesellschaftstheorie: Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes Versuch einer nicht-essentialistischen Politischen Philosophie. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie 5 (2), S. 216–238.

Klafki, Wolfgang (1993a): Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 83–138.

Klafki, Wolfgang (1993b): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1972): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Julius Beltz.

Klauke, Sebastian (2022): Kapital & Krise: zur Theorie der Multiplen Krise des Kapitalismus. Berlin: Bertz und Fischer.

Klinger, Cornelia (2004): Macht – Herrschaft – Gewalt. In: Sieglinde K. Rosenberger und Birgit Sauer (Hg.): Politikwissenschaft und Geschlecht: Konzepte – Verknüpfungen – Perspektiven. Wien: WUV, S. 83–105.

Klosterkamp, Sarah (2024): Zwangsräumungen. In: Bernd Belina, Matthias Naumann und Anke Strüver (Hg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 294–299.

Knapp, Gudrun-Axeli (2012): Im Widerstreit: feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden: Springer VS.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008): Verhältnisbestimmung. Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp (Hg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 138–170.

Knauer, Sabine (2006): Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrkräfte als Subjekte – Ein subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–256.

Knoll, Manuel (2015): Die Macht des Kapitals. In: Phillip H. Roth (Hg.): Macht: aktuelle Perspektiven aus Philosophie und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 287–311.

Knote, Johanna (2024): Schulbildung für alle Kinder auch ohne Papiere. der Freitag Extra: Stadt und Migration. September 2024, S. 6.

Koch, Katja (2010): Bildung, Behinderung und soziale Ungleichheit. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel und Birgit Werner (Hg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 155–158.

Kohl, Wiebke; Calmbach, Marc (2012): Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen: politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17–26.

Koller, Hans-Christoph (2021): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. 9. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kollontai, Alexandra (2021): Die soziale Basis der Frauenfrage (1909). In: Julia Harnoncourt (Hg.): Befreiung der Frau: Texte zur Geschichte eines weltweiten Kampfes. Wien: Promedia, S. 121–129.

Koneffke, Gernot (1971): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Friedhelm Nyssen (Hg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79–123.

Konicz, Tomasz (2020): Klimakiller Kapital. Wie ein Wirtschaftssystem unsere Lebensgrundlagen zerstört. Wien: mandelbaum.

Konzeptwerk Neue Ökonomie; Fairbindung e. V. (2017): Endlich Wachstum 2. Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen. Leipzig und Berlin.

Konzeptwerk Neue Ökonomie; Fairbindung e. V. (2015): Endlich Wachstum! Wirtschaftswachstum, Grenzen, Alternativen. Leipzig und Berlin.

Koopmann, Klaus (1999): Erfahrungsorientierung. In: Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hg.): Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 60–61.

Korvensyrjä, Aino (2024): Die »Gesellschaft schützen«? Strafgerichte diskriminieren nicht nur bestimmte Gruppen, sondern tragen auch aktiv zu rassifizierter und migrantisierter Armut bei. analyse & kritik. 15.10.2024, S. 21–22.

Krahl, Hans-Jürgen (1971): Beiträge aus den Schulungsprotokollen. In: Konstitution und Klassenkampf: Zur historischen Dialektik von bürgerlicher Emanzipation und proletarischer Revolution. Frankfurt a.M.: Neue Kritik, S. 368–391.

Krahl, Hans-Jürgen (1979): Erfahrung des Bewußtseins. Kommentare zu Hegels Einleitung der Phänomenologie des Geistes und Exkurse zur materialistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M.: Materialis.

Krapp, Gotthold (1971): Marx & Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Frankfurt a.M.: Roter Stern.

Krauss, Hartmut (2004): »Herrschaft« als zentraler Problemgegenstand kritisch-emanzipatorischer Gesellschaftstheorie. GLASNOST archiv. Dokumentationssystem für Gesellschaftstheorie, Geschichte und Politik. Online verfügbar unter www.glasnost.de/autoren/krauss/herrschaft1.html, zuletzt geprüft am 07.12.2022.

Kremer, Armin (2018): Didaktik. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 184–198.

Kroeger, Matthias (1993): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer und Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 93–124.

Krüger, Anja; Beucker, Pascal (2024): »Die Krise ist teilweise inszeniert«. taz.de. Berlin, 31.12.2024.

Krüger, Hans-Peter (1990): Zur Differenz zwischen kapitalistischer und moderner Gesellschaft. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie (3), S. 202–217.

Kuhn, Hans-Werner (1999): Community Education. In: Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hg.): Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 40–41.

Kulmus, Claudia; Stimm, Maria; von Hippel, Aiga (2023): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung Zwischen reflexiver Vergewisserung und aktuellen Herausforde-

rungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland 73 (3), S. 8–19.
Kunert, Simon (2021): Bestimmte Negation und konkrete Utopie – bildungstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Kritik. In: Lukas Eble, Simon Kunert und Manuel Rühle (Hg.): Gegenimpulse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 55–68.
Kurz, Robert (1997): Antiökonomie und Antipolitik. Zur Reformulierung der sozialen Emanzipation nach dem Ende des »Marxismus«. In: Krisis. Beiträge zur Kritik der Warengesellschaft (19), S. 51–105.
Kurz, Robert (2021): Der Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Berlin: Edition TIAMAT.
Kurz, Robert (1995): Die Himmelfahrt des Geldes. Strukturelle Schranken der Kapitalverwertung, Kasinokapitalismus und globale Finanzkrise. In: Krisis 1995 (16/17), S. 21–76.
Kurz, Robert (2012): Geld ohne Wert. Grundrisse zu einer Transformation der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin: Horlemann.
Kurz, Robert (2013): Geld und Antisemitismus. Der strukturelle Wahn in der warenproduzierenden Moderne. In: Weltkrise und Ignoranz: Kapitalismus im Niedergang; ausgewählte Schriften. Berlin: Edition Tiamat, S. 68–87.
Kurz, Robert; Lohoff, Ernst (1989): Der Klassenkampf-Fetisch. Thesen zur Entmythologisierung des Marxismus. In: Marxistische Kritik 1989 (7), S. 10–41.
Küttler, Wolfgang (2008): Kapitalismus. In: Wolfgang Fritz Haug, Frigga Haug und Peter Jehle (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 7/I: Kaderpartei bis Klonen. Hamburg: Argument, S. 238–272.
Lange, Dirk (2020): Projekt. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 78–82.
Lange, Dirk (2021): Zur Einführung. In: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 1. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–2.
Langer, Antje; Nonhoff, Martin; Reisigl, Martin (2019): Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In: Antje Langer, Martin Nonhoff und Martin Reisigl (Hg.): Diskursanalyse und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–11.
Langner, Frank (2020): Fallanalyse. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
Lanwer, Willehad (2016): Vorwort. In: Entfremdet, verdinglicht und be-hindert: Versuch einer Dechiffrierung segregierender Mechanismen aus sozialhistorischer Perspektive. Berlin: Lehmanns media, S. 9–15.
Lapp, Michaela (2010): Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 377–388.
Lefebvre, Henri (Hg.) (1975): Kritik des Alltagslebens II. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit. München: Hanser.

Lefèbvre, Henri (1970): Zum Begriff der >Erklärung< in der politischen Ökonomie und in der Soziologie. In: Alfred Schmidt (Hg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153–174.

Leibiger, Jürgen (2013): Die Akkumulation des Kapitals: Vor dem finalen Crash? Eine Einschätzung von Jürgen Leibiger. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Leidinger, Christiane (2012): Potenziale politischen Zeltens. Alte und neue Camps als Aktionslaboratorien. In: Luxemburg 2012 (4), S. 110–117.

Leidinger, Christiane (2015): Zur Theorie politischer Aktionen: eine Einführung. Münster: Edition Assemblage.

Lembke, Ulrike (2022): Institutioneller Rassismus und Strafverfolgung in Deutschland. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Rassismus in der Strafverfolgung. Von der Notwendigkeit struktureller Veränderungen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, S. 57–72.

Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung: Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lenk, Kurt (1971): Politische Wissenschaft als Herrschaftsinstrument und Herrschaftskritik – ein dogmengeschichtlicher Abriß. In: Wolfgang Abendroth und Kurt Lenk (Hg.): Einführung in die politische Wissenschaft. 2., ergänzte Auflage. München: Francke, S. 25–53.

Lerner, Gerda (1995): Die Entstehung des Patriarchats. Frankfurt und New York: Campus.

Lessenich, Stephan (2024): Als ob nichts wäre. Beobachtungen zur Normalität gesellschaftlicher Indifferenzproduktion. In: Stephan Lessenich und Thomas Scheffer (Hg.): Gesellschaften unter Handlungszwang: existenzielle Probleme, Normalität und Kritik. Berlin: Bertz + Fischer, S. 33–54.

Lessenich, Stephan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 3., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.

Lettieri, Antonio (1972): Fabrik und Schule. In: André Gorz (Hg.): Schule und Fabrik. Berlin: Merve, S. 59–76.

Lettow, Susanne (2019): Subjektivität, Herrschaft und Zeit. Dimensionen eines feministischen Begriffs der Emanzipation. In: Alex Demirović, Susanne Lettow und Andrea Maihofer (Hg.): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 156–174.

Lewis, Sophie (2023): Die Familie abschaffen: wie wir Care-Arbeit und Verwandtschaft neu erfinden. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Liebel, Manfred (2021): Kinder als Forschende in eigener Sache. Eine Herausforderung für die Kindheitsforschung. In: Stefan Thomas, Joseph Rothmanler, Frauke Hildebrandt, Rebecca Budde und Stephanie Pigorsch (Hg.): Partizipation in der Bildungsforschung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 121–137.

Liebel, Manfred; Meade, Philip (2023): Adultismus: die Macht der Erwachsenen über die Kinder: eine kritische Einführung. Berlin: Bertz + Fischer.

van der Linden, Marcel (2019): Globale Arbeit, Arbeitskämpfe und Klassenbildung in historischer und globaler Perspektive. In: Karin Fischer und Margarete Grandner (Hg.): Globale Ungleichheit: über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. Wien: Mandelbaum, S. 113–129.

van der Linden, Marcel (2018): Wer sind die Arbeiter_innen? In: Tine Haubner und Tilman Reitz (Hg.): Marxismus und Soziologie: Klassenherrschaft, Ideologie und kapitalistische Krisendynamik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–38.

Linebaugh, Peter; Rediker, Marcus (2022): Die vielköpfige Hydra. Die verborgene Geschichte des revolutionären Atlantiks. 2. Auflage. Berlin: Assoziation A.

Lingenfelder, Julia (2025): Transformative Bildung. Politische Bildung im Kontext sozialökologischer Transformation am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Loick, Daniel (2014): Abhängigkeitserklärung. Recht und Subjektivität. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Nach Marx: Philosophie, Kritik, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 296–318.

Loick, Daniel (2024): Die Überlegenheit der Unterlegenen: eine Theorie der Gegengemeinschaften. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.

Loick, Daniel; Thompson, Vanessa Eileen (Hg.) (2022): Abolitionismus: ein Reader. Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.

Lorey, Isabell (2008): Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In: Alex Demirović (Hg.): Kritik und Materialität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 132–148.

Lösch, Bettina (2007): Demokratie und politische Partizipation unter Bedingungen des globalen Kapitalismus. In: Gerd Steffens (Hg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 245–257.

Lösch, Bettina (2013): Ist politische Bildung per se kritisch? In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 171–179.

Lösch, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation. Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel: politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 111–124.

Lösch, Bettina (2025): Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung. In: Sabine Achour, Matthias Sieberkrob, Detlef Pech, Johanna Zelck und Philip Eberhard (Hg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 177–188.

Lösch, Bettina; Eis, Andreas (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 40–49.

Lösch, Bettina; Eis, Andreas (2018): Politische Bildung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 502–517.

Lösch, Bettina; Rodrian-Pfennig, Margit (2014): Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Andreas Eis und David Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 28–57.

Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.) (2010a): Einleitung. In: Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 7–10.

Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.) (2010b): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Lotz, Mathias (2013): Gemeinsame Arbeit an gesellschaftlichen Widersprüchen. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 180–187.

Lotz, Mathias (2015): Kapitalismuskritik in der politischen Bildung. In: Politik Unterrichten 30 (1), S. 33–40.

Lotz, Mathias; Salomon, David (2017): Politik und Ökonomie. Thesen zu einer Didaktik der politischen Ökonomie. In: Tim Engartner und Balasundaram Krisanthan (Hg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 70–76.

Löwy, Michael (2016): Ökosozialismus: die radikale Alternative zur ökologischen und kapitalistischen Katastrophe. Hamburg: LAIKA.

Lucht, Kim; Deppe, Frank; Dörre, Klaus (Hg.) (2023): Sozialismus im 21. Jahrhundert? Hamburg: VSA.

Ludwig, Felix; Trumann, Jana; Zosel, Tim (2015): Unkonventionelle Aktionsformen als Reflexionsfolie zentraler Begriffe politischer Bildung. In: Lothar Harles und Dirk Lange (Hg.): Zeitalter der Partizipation: Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 205–210.

Ludwig, Gundula (2022): Wo der Staat zu suchen ist: Antonio Gramscis Hegemonietheorie und queer-feministische Staatstheorie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 52 (209), S. 711–731.

Ludwig, Gundula; Woltersdorff, Volker (2018): Sexuelle Politiken im autoritären Neoliberalismus zwischen den Versprechen von Freiheit und Sicherheit. In: Katharina Pühl und Birgit Sauer (Hg.): Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse. Queer- feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 47–72.

Lutz, Helma; Herrera Vivar, María Teresa; Supik, Linda (2013): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Helma Lutz, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–31.

Maciejewski, Franz (1996): Elemente des Antiziganismus. In: Jacqueline Giere (Hg.): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils. Frankfurt a.M.: Campus.

Mack, Alexander; Wohnig, Alexander (2019): »Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung«: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung. In: Sandra Eck (Hg.): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 175–191.

Maier, Friederike; Schmidt, Dorothea (2023): Geschlechterverhältnisse und Erwerbstätigkeit: Anmerkungen zu Gundula Ludwigs Artikel über Gramscis Hegemonietheorie und queer-feministische Staatstheorie. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 53 (212), S. 537–559.

Maihofer, Andrea (2014): Sara Ahmed: Kollektive Gefühle – Elemente des westlichen hegemonialen Gefühlsregimes. In: Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien: Zaglossus, S. 253–272.

Malm, Andreas (2016): Fossil Capital. The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming. London und New York: Verso.

Malzahn, Rehzi (2022): Restorative Justice: eine radikale Vision. Stuttgart: Schmetterling.

Mambour, Gerrit (2007): Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Marchart, Oliver (2013): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Marcuse, Herbert (1967a): Das Ende der Utopie. Berlin: Oberbaumpresse.

Marcuse, Herbert (1980): Das Ende der Utopie. In: Psychoanalyse und Politik. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 67–75.

Marcuse, Herbert (1978a): Das Problem der geschichtlichen Wirklichkeit. In: Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 469–487.

Marcuse, Herbert (2014): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springe: zu Klampen!

Marcuse, Herbert (1973a): Die Linke angesichts der Konterrevolution. In: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–71.

Marcuse, Herbert (1967b): Kultur und Gesellschaft I. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marcuse, Herbert (1973b): Natur und Revolution. In: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 71–94.

Marcuse, Herbert (1978b): Neue Quellen zur Grundlegung des Historischen Materialismus. In: Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 509–555.

Marcuse, Herbert (1967c): Philosophie und kritische Theorie. In: Kultur und Gesellschaft I. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 102–127.

Marcuse, Herbert (2002): Philosophie und Psychoanalyse. Lüneburg: zu Klampen.

Marcuse, Herbert (1988): Repressive Toleranz. In: Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marcuse, Herbert (1973c): Schluß. In: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 149–154.

Marcuse, Herbert (1979): Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie. 5. Auflage. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.

Marcuse, Herbert (1969): Versuch über die Befreiung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marcuse, Herbert (1978c): Zum Problem der Dialektik I. In: Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 407–422.

Marcuse, Herbert (1978d): Zum Problem der Dialektik II. In: Der deutsche Künstlerroman. Frühe Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 423–444.

Marcuse, Herbert (2004): Zur Geschichte der Dialektik. In: Aufsätze und Vorlesungen 1948–1969. Erste Auflage, Nachdruck der Ausgabe aus dem Suhrkamp Verlag. Springe: zu Klampen, S. 200–226.

Markard, Morus (2005): Wissenschaft, Kritik und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse. In: Christina Kaindl (Hg.): Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus: eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik. Marburg: BdWi-Verlag, S. 19–30.

Markard, Morus; Kaindl, Christina (1996): Subjektwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse psychologischer Praxiserfahrungen in Forschung und Ausbildung. In: Journal für Psychologie 4 (3), S. 21–42.

Marten, Eike; Walgenbach, Katharina (2017): Intersektionale Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Emine Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–171.

Martín, Facundo Nahuel (2019): The Logic of Capital and Hegemonic Logic. In: Novos estudos CEBRAP 38 (2), S. 459–475.

Marx, Karl (2018): Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses: Sechstes Kapitel des ersten Bandes des »Kapitals« (Entwurf). 2. Auflage. Berlin: Karl Dietz.

Marx, Karl; Engels, Friedrich (1956ff.): MEW / Marx-Engels-Werke in 44 Bänden. Berlin: Karl Dietz.

Marx, Karl; Engels, Friedrich; P. N. Grusdew (Hg.) (1966): Marx/Engels über Erziehung und Bildung. Berlin: Volk und Wissen.

Marxhausen, Thomas (1989): »Kritik der politischen Ökonomie«: Dimensionen einer Formulierung. In: Beiträge zur Marx-Engels-Forschung 27, S. 125–131.

Marz, Ulrike (2017): Annäherungen an eine Kritische Theorie des Rassismus. In: Peripherie (146/147), S. 250–270.

Massing, Peter (2020): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 21–33.

Massing, Peter (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft: ausgewählte Aufsätze. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: Politik als Kern der politischen Bildung: Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich, S. 61–98.

Mattern, Philipp (2019): Kampf um die eigenen vier Wände. Die Wohnungsfrage als Teil neuer Klassenpolitik. In: Sebastian Friedrich und Redaktion analyse & kritik (Hg.): Neue Klassenpolitik. Linke Strategien gegen Rechtsruck und Neoliberalismus. 3. Auflage. Berlin: Bertz + Fischer, S. 133–137.

Mattern, Philipp (Hg.) (2018): Mieterkämpfe: vom Kaiserreich bis heute – das Beispiel Berlin. Berlin: Bertz + Fischer.

Mau, Søren (2021): Stummer Zwang als besondere Form der Macht: Marx' Beitrag zur Theorie der abstrakten und unpersönlichen Herrschaft des Kapitals. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 51 (205), S. 675–696.

May, Michael (2020): Für eine stärkere Anerkennung des mimetischen Moments im Kraftfeld von Bildung. In: itdb inter- und transdisziplinäre Bildung, 2020 (1), S. 28–31.

May, Michael (2013): Kategorien sozialer Ungleichheit und Diskriminierung oder von Gesellschaftsanalyse? In: Erwägen Wissen Ethik 24 (3), S. 427–429.

May, Michael (2016): Marx – Bildung als Verwirklichung menschlichen Gemeinwesens. In: Benjamin Paul-Siewert, Robert Pfützner und Michael Winkler (Hg.): Sozialistische Pädagogik: eine kommentierte Anthologie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 188–194.

May, Michael (2017): Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

May, Michael; Heinrich, Gudrun (2021): Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

May, Michael; Pohl, Kerstin (2022): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 29–39.

May, Michael; Schattschneider, Jessica (Hg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen: Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

May, Michael; Schattschneider, Jessica (2014): »Klassische« didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 31–41.

Mayorga, Sarah (2023): Urban specters: the everyday harms of racial capitalism. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

McCormack, Rob (2020): Freire's literacy: reading and writing our worlds. In: Fine Print, the journal of the Adult Literacy and Basic Education Counci 43 (2), S. 3–8.

McNally, David (2017): Intersections and Dialectics: Critical Reconstructions in Social Reproduction Theory. In: Tithi Bhattacharya (Hg.): Social reproduction theory: remapping class, recentering oppression. London: Pluto Press, S. 94–111.

Meade, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adultismus im Diskurs um Greta Thunberg und die »Fridays for Future«-Bewegung. In: Rebecca Budde und Urszula Markowska-Manista (Hg.): Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 85–119.

Mecheril, Paul; Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150–178.

Mehler-Würzbach, Daniela (2022): Partners in Crime. Schlaglichter zur Komplizenschaft von Krieg und Erinnerung im Kontext des Ukrainekriegs. In: Widerspruch. Beiträge zu sozialistischer Politik 41. Jg. (2), S. 67–75.

Meißner, Hanna (2013): … Es kommt darauf an, sie zu verändern: Gesellschaftstheorie als epistem-onto-logischer Einsatz. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Karl Marx – Perspektiven der Gesellschaftskritik. Berlin: Akademie Verlag Berlin, S. 249–263.

Meißner, Hanna (2008): Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen. Gender Politik Online. Berlin: Freie Universität Berlin. Online verfügbar unter https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht_____Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2025.

Melter, Claus (2017): Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Ro-

ma und Sinti. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 589–612.

Mende, Janne; Müller, Stefan (Hg.) (2009): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Menke, Christoph (2014): Die »andre Form« der Herrschaft. Marx' Kritik des Rechts. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Nach Marx: Philosophie, Kritik, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 273–295.

Merkel, Wolfgang (2021): Neue Krisen. Wissenschaft, Moralisierung und die Demokratie im 21. Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (26–27), S. 4–11.

Messerschmitt, Astrid; Mecheril, Paul (2019): Projektion, Selbstaufwertung, Delegitimierung – zur Funktionalität von Rassismus in neoliberalen Verhältnissen. In: Katharina Walgenbach (Hg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt: Campus, S. 213–238.

Metje, Frederik (2023): Gefühlspolitische Selbst-Bildung: zum kritischen Umgang mit politischen Gefühlen. Bielefeld: transcript.

Meuth, Anna-Maria (2022): Mit (Un-)Sicherheit begrenzt? Regulation der Migration im Widerspruch. In: Mike Laufenberg und Vanessa Eileen Thompson (Hg.): Sicherheit. Rassismuskritische und feministische Beiträge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 202–231.

Meyer, Dorothee; Lindmeier, Bettina (2020): Differenz und Behinderung. Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die inklusive politische Bildung. In: Dorothee Meyer, Wolfram Hilpert und Bettina Lindmeier (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 57–65.

Meyer, Hilbert (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.: Scriptor.

Meyer, Hilbert; Junghans, Carola (2022): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 20., komplett überarbeitete Neuauflage Auflage. Berlin: Cornelsen.

Meyer, Max (2022): Radikale Demokratietheorie: Potenziale für eine kritische sozialwissenschaftliche Bildung. Siegen: universi, Universitätsverlag Siegen.

Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim Basel: Beltz.

Michel-Schertges, Dirk (2013): Globalisierung, Konkurrenz und Bildung. In: Rita Braches-Chyrek, Dieter Nelles, Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 193–203.

Middelschulte, Henning (2023): Ökonomische Bildung seit der Jahrtausendwende im Spiegel ihrer Programmatik: Entwicklung – Vergleich – Desiderate. In: Birgit Weber (Hg.): Alltagswissen, Wirtschaftswissen und sozioökonomische Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 23–65.

Mies, Maria (2015): Patriarchat und Kapital. Vollständig durchgesehene und durch ein aktuelles Vorwort erweiterte Ausgabe. München: bge-verlag.

Mihajlović, Dejan (2019): Abitur: Prüfungen abschaffen! Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/abitur-pruefungen-abschaffen/, zuletzt geprüft am 03.07.2024.

Miko-Schefzig, Katharina (2022): Loitering forbidden – Das Deutungsmuster subjektive Sicherheit als Mittel zur Versicherheitlichung von Gefühlen im öffentlichen Raum. In: Mike Laufenberg und Vanessa Eileen Thompson (Hg.): Sicherheit. Rassismuskritische und feministische Beiträge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 101–128.

Miles, Robert (2014): Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Neuausgabe. Hamburg: Argument.

Moegling, Klaus (2010): Kritische Politikdidaktik und Unterrichtsmethoden. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 367–375.

Moegling, Klaus (2012): Ökonomische Bildung im Politikunterricht. Didaktisches Konzept, Modelle und Praxis politisch-ökonomischer Bildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Mohandesi, Salar; Teitelman, Emma (2017): Without Reserves. In: Tithi Bhattacharya (Hg.): Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentering Oppression. London: Pluto Press, S. 37–67.

de Moll, Frederick; Kirschner, Christian; Riefling, Markus; Rodrian-Pfennig, Margit (2013): Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung. Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs. In: Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler und Jana Trumann (Hg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive. Weinheim: Beltz, S. 293–311.

de Moll, Frederick; Schwarzenthal, Miriam (2024): Bildungschancen und soziale Ungleichheit aus der Sicht von Kindern. In: Lars Alberth, Christoph T. Burmeister, Nicoletta Eunicke und Markus Kluge (Hg.): Politiken der Kindheit. Beltz Juventa, S. 100–117.

Mollenhauer, Klaus (1970a): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa, S. 75–96.

Mollenhauer, Klaus (1970b): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1970c): Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche. In: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 4. Auflage. München: Juventa, S. 97–118.

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.

Moore, Jason W. (2019): Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und die Akkumulation des Kapitals. Berlin: Matthes & Seitz.

Moser, Heinz (1977): Ansätze einer kritischen Didaktik und Unterrichtstheorie. In: Heinz Moser (Hg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg/Ts.: Athenäum, S. 7–64.

Moulin-Doos, Claire; Eis, Andreas (2016): Kompetenz zum Widerstand oder zum politischen Ungehorsam? In: Fritz Reheis, Stefan Denzler, Michael Görtler und Johann Waas (Hg.): Kompetenz zum Widerstand: eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 130–138.

Müller, Hans-Peter (2016): Politisches Feld und politische Repräsentation. In: Paula Diehl und Felix Steilen (Hg.): Politische Repräsentation und das Symbolische: historische, politische und soziologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–106.

Müller, Stefan (2023): Die Wiederentdeckung der Dialektik in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 14 (1), S. 58–75.

Müller, Stefan (Hg.) (2013): Jenseits der Dichotomie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Müller, Stefan (2011): Logik, Widerspruch und Vermittlung. Aspekte der Dialektik in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Stefan (Hg.) (2009): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Stefan; Scaramuzza, Elia (2024): Mündigkeit in der Politischen Bildung: ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Müller, Stefan; Scaramuzza, Elia (2022): Normativität, Subjektorientierung und Emanzipation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 13 (1), S. 97–116.

Müller-Jentsch, Walther (1997): Soziologie der industriellen Beziehungen: eine Einführung. Frankfurt a.M.: Campus.

Müller-Uri, Fanny (2014): Antimuslimischer Rassismus. Wien: Mandelbaum.

Mullis, Daniel (2024): Der Aufstieg der Rechten in Krisenzeiten: die Regression der Mitte. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Mußmann, Frank; Hardwig, Thomas; Riethmüller, Martin; Klötzer, Stefan; Peters, Stefan (2020): Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften an der Georg-August-Universität Göttingen.

Nagrecha, Mitali (2021): Strukturelle Ungerechtigkeit im deutschen Tagessatz-Strafsystem. Ein Überblick über die Studienergebnisse des Criminal Justice Programms an der Harvard Law School. In: Justice Collective (Hg.): Strukturelle Ungterechtigkeit im deutschen Tagessatz-Strafsystem. Berlin: Justice Collective e.V.

Nagy, Andrea; Lyons, Abram J.; Arendt, Iners; Gzesh, Sarah (2022): Forschungssozialisation(en) in partizipativen Projekten. Ein transatlantischer Austausch zwischen Europa und den USA. In: Widersprüche 42 (166), S. 27–42.

Narr, Wolf-Dieter; Uta von Winterfeld (Hg.) (2015): Niemands-Herrschaft: eine Einführung in Schwierigkeiten, Herrschaft zu begreifen. Hamburg: VSA.

National Coalition Deutschland (2019): Der Zweite Kinderrechtereport. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019. Berlin: National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Naumann, Matthias (2024): Privatisierung. In: Bernd Belina, Matthias Naumann und Anke Strüver (Hg.): Handbuch kritische Stadtgeographie. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 186–191.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch: politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. 6., völlig überarbeitete Neuausgabe. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Neuburger, Tobias (2022): »Projektionsfläche rechtsextremen Gedankenguts« – zur Dynamik des institutionellen Antiziganismus in der kommunalen Praxis. In: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung 2 (2–2022), S. 215–235.

Neupert-Doppler, Alexander (2021): Organisation. Von Avantgardepartei bis Organizing. Stuttgart: Schmetterling.

Ngam, Roland (2022): Green Grabbing beenden. Für einen neuen Internationalismus. In: Luxemburg 2022 (3), S. 70–77.

Nicoll, Norbert (2013): Neoliberalismus: Ungleichheit als Programm. Münster: Unrast.

Niggemann, Jan (2023): Dauerhaft Überzeugende. Zur pädagogischen Dimension von Hegemonie bei Gramsci. In: María do Mar Castro Varela, Natascha Khakpour und Jan Niggemann (Hg.): Hegemonie bilden: pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 129–145.

Niggemann, Jan (2019): Klasse, Klassismus, Klassenkampf – oben gegen unten und alle gegen alle? Bildungsbaustein Klasse und Klassismus. In: Ann-Katrin Lebuhn und Vanessa Höse (Hg.): Perspektiven emanzipatorischer Jugendbildung. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 18–29.

Niggemann, Jan (2021): School of Shame. Wie Klassenbildung (de)formiert. In: Luxemburg 2021 (2), S. 42–47.

Nikolinakos, Marios (1973): Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage: Migration u. Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Nonnenmacher, Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 459–470.

Nonnenmacher, Frank (1996): Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von Lernprozessen in der Schule. In: Frank Nonnenmacher (Hg.): Das Ganze sehen: Schule als Ort politischen und sozialen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 11–30.

Nonnenmacher, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Partizipation als Bildungsziel: politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 83–99.

Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Sven Kluge, Gerd Steffens und Edgar Weiß (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 269–279.

Nonnenmacher, Frank (1984): Politisches Handeln von Schülern: eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der Politischen Bildung. Weinheim & Basel: Beltz.

Nonnenmacher, Frank (1999): Politisches Lernen in der Schule. Begründung einer fachdidaktischen Konzeption. Frankfurt a.M.: unveröffentlichtes Manuskript. Online verfügbar unter https://www.fb03.uni-frankfurt.de/46174683/Nonnenmacher__Politisches_Lernen_in_der_Schule.pdf, zuletzt geprüft am 09.06.2024.

Nonnenmacher, Frank; Wohnig, Alexander (2024): Politische Aktion und politische Bildung: Widersprüche in der Fachdiskussion und Bildungspotenziale. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 285–293.

Nullmeier, Frank (2013): Zu einer politischen Theorie der Marktökonomie – Theoriebildung in Zeiten der Postdemokratie. In: Politische Vierteljahresschrift 2013 (3), S. 426–460.

Nuss, Sabine (2019): Keine Enteignung ist auch keine Lösung: die grosse Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Berlin: Karl Dietz.

Nuss, Sabine; Stützle, Ingo (2010): Die Mühen der Ebenen. Eigentum und Besitz bei Nicos Poulantzas. In: Alex Demirović, Stephan Adolphs und Serhat Karakayali (Hg.): Das Staatsverständnis von Nicos Poulantzas: der Staat als gesellschaftliches Verhältnis. Baden-Baden: Nomos, S. 115–131.

Nyssen, Friedhelm (1971): Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau – Politische Ökonomie und Pädagogik in den zwanziger Jahren und heute. In: Friedhelm Nyssen (Hg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–36.

Obermayr, Linda Lilith (2022): Die Kritik der marxistischen Rechtstheorie: zu Paschukanis' Begriff der Rechtsform. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Offe, Claus (1973): Strukturprobleme des kapitalistischen Staates: Aufsätze zur Politischen Soziologie. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oliver, Michael; Barnes, Colin (2012): The new politics of disablement. Houndmills, Basingstoke; New York, NY: Palgrave Macmillan.

Oppenhäuser, Holger (2024a): Den Kapitalismus verstehen. Wie können wir Wirtschaft und Gesellschaft bildnerisch vermitteln? In: Marcus Hawel und Stefan Kalmring (Hg.): (Ohn-)Macht überwinden! Politische Bildung in einer zerrissenen Gesellschaft. Berlin: Verbrecher, S. 55–71.

Oppenhäuser, Holger (2024b): Dirty Capitalism als Ausgangspunkt kritischer politisch-ökonomischer Bildung. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 88–103.

Oppenhäuser, Holger (2024c): Kapitalismuskritische Bildungsarbeit von NGOs. Das Beispiel Attac. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 502–510.

Opratko, Benjamin (2018): Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci. 3., erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Ottomayer, Klaus (2020): Autoritarismus im Kapitalismus und Neoliberalismus. In: Katrin Henkelmann, Christian Jäckel, Andreas Stahl, Niklas Wünsch und Benedikt Zopes (Hg.): Konformistische Rebellen: zur Aktualität des autoritären Charakters. Berlin: Verbrecher, S. 349–367.

Overwien, Bernd; Widmaier, Benedikt (2013): Was heißt Kritische Politische Bildung? In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 17–25.

OXFAM (2020): Confronting Carbon Inequality. Putting climate justice at the heart of the COVID-19 recovery. (Oxfam Media Briefing) Oxford: Oxfam.

Özcan, Aslıhan (2023): Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen. In: Agnieszka Czejkowska et al. (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2022: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim: Beltz Juventa, S. 121–138.

Pagenstecher, Cord (1994): Ausländerpolitik und Immigrantenidentität. Zur Geschichte der »Gastarbeit« in der Bundesrepublik. Berlin: Bertz.

Pandel, Hans-Jürgen (2022): Geschichtskultur. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4., bed. überarb. u. erw. Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 99–101.

Pašukanis, Evgenij B. (2020): Allgemeine Rechtslehre und Marxismus: Versuch einer Kritik der juristischen Grundbegriffe. 3. unveränderter Nachdruck. Freiburg i.Br.: Ça ira.

Patzel-Mattern, Katja (2021): Krisenbegriff und Krisenphänomene. In: Journal für politische Bildung 11 (4), S. 12–17.

Pelzel, Steffen; Wohnig, Alexander (2024): Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten. In: POLIS 28 (1), S. 7–10.

Penz, Otto; Sauer, Birgit (2016): Affektives Kapital: die Ökonomisierung der Gefühle im Arbeitsleben. Frankfurt a.M.: Campus.

Pettit, Jethro (2021): Power Analysis for Social Change: Participatory Learning and Action. In: Danny Burns, Jo Howard und Sonia Ospina (Hg.): The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry. London: SAGE Publications, S. 276–290.

Pichl, Maximilian (2024): Kämpfe um den Rechtsstaat. Eine historisch-materialistische Perspektive. In: ZPTh – Zeitschrift für Politische Theorie 14 (1–2023), S. 9–30.

Pickel, Susanne; Celik, Kazim; Decker, Oliver (2024): Verwahrloste Demokratie? Politische Kultur und Unterstützung der Demokratie in Deutschland. In: Oliver Decker, Johannes Kiess, Ayline Heller und Elmar Brähler (Hg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 181–206.

Pierce, Chestor Middlebrook (1974): Psychiatric problems of the Black minority. American handbook of psychiatry.

Piezunka, Anne (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 218–230.

Pimminger, Irene (2024): Wie unabhängig sind Frauen in Deutschland? Zur Bedeutung existenzsichernder Beschäftigung für die wirtschaftliche Unabhängigkeit von Frauen. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund.

Pistor, Katharina (2023): Der Code des Kapitals: wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft. Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Planche, Jeanne; Wuchold, Eva (2021): Atlas der Versklavung: Daten und Fakten über Zwangsarbeit und Ausbeutung. 2. Auflage. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Plank, Christina (2022): Land Grabbing in der Ukraine. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 205–214.

Plumwood, Val (1993): Feminism and the Mastery of Nature. London: Routledge.

Pohl, Kerstin (2020): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing und Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 166–169.

Pohl, Kerstin (2009): Politische Bildung zwischen Emanzipation und Demokratisierung. Ein Interview mit Ingrid Schmiederer zur Erinnerung an Rolf Schmiederer. In: politische bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis 42. Jg. (Nr. 4), S. 136–149.

Pohlkamp, Ines; Nagel, Björn; Carstens, Lea (Hg.) (2023): Klassismus und politische Bildung: intersektionale Perspektiven und Reflexionen aus der Praxis. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Pongratz, Ludwig A. (2014): Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–36.

Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (2004): Vorwort. In: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich.

Postone, Moishe (1991): Antisemitismus und Nationalsozialismus. In: Kritik und Krise. Materialien gegen Ökonomie und Politik (4), S. 6–10.

Postone, Moishe (2014): Marx neu denken. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Nach Marx: Philosophie, Kritik, Praxis. 2. Auflage Berlin: Suhrkamp, S. 364–393.

Poulantzas, Nicos (1972): Aus Anlaß der marxistischen Rechtstheorie. In: Norbert Reich (Hg.): Marxistische und sozialistische Rechtstheorie. Frankfurt a.M.: Athenäum, S. 181–200.

Poulantzas, Nicos (1975): Politische Macht und gesellschaftliche Klassen. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Athenäum Fischer Taschenbuch.

Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie: politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus. Neuausg. Hamburg: VSA.

Prehm, Felix (2023): Intersektionale Perspektiven auf (geschlechtersensible) Politische Bildung. In: Theresa Bechtel, Elizaveta Firsova, Arne Schrader, Bastian Vajen und Christoph Wolf (Hg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 84–100.

Priester, K. (1975): »Struktur« und »Konflikt«. Bemerkungen zu zwei didaktischen Grundkategorien in der politischen Bildung. In: Demokratische Erziehung 1975 (4), S. 18–30.

Prim, Rolf (2006): Schülersubjekt und Schulorganisation. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–68.

Puder, Janina; Roldán Mendívil, Eleonora; Sarbo, Bafta (2024): Überausbeutung – Ein begriffshistorischer und konzeptioneller Überblick. In: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung 35 (2), S. 15–29.

Pühl, Katharina; Sauer, Birgit (Hg.) (2018): Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalyse. Queer- feministische Positionen. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Pye, Oliver (2022): Lohnarbeit und Naturverhältnis am Beispiel der Palmölproduktion. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 215–225.

Quijano, Aníbal (2019): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien Berlin: Turia + Kant.

Quintero, Pablo (2013): Macht und Kolonialität der Macht in Lateinamerika. In: Pablo Quintero und Sebastian Garbe (Hg.): Kolonialität der Macht: De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis. Münster: Unrast, S. 53–70.

Qvortrup, Jens (2000): Kolonisiert und verkannt: Schularbeit. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim: Juventa, S. 23–43.

Rabe, Britta; Winkler, Michèle (2024): Kollektive Schutzbehauptung. analyse & kritik. Hamburg, 15.10.2024, S. 23.

Rackow, Katja; Schupp, Jürgen; Scheve, Christian Von (2012): Angst und Ärger: Zur Relevanz emotionaler Dimensionen sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie 41 (5), S. 392–409.

Randjelović, Isidora; Attia, Iman; Gerstenberger, Olga; Fernández Ortega, José; Kostić, Svetlana (2020): Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti:zze und Rom:nja in Deutschland. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule Berlin.

Rapic, Smail (Hg.) (2023): Wege aus dem Kapitalismus? Baden-Baden: Nomos.

von Redecker, Eva (2020): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. 3. Auflage. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Regier, Sascha (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken: Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld: transcript.

Rehmann, Jan (2008): Einführung in die Ideologietheorie. Deutsche Originalausg. Hamburg: Argument.

Reichelt, Helmut (1970): Zur logischen Struktur des Kapitalbegriffs bei Karl Marx. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt: demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster München Berlin: Waxmann.

Reinhardt, Klaus (1992): Öffnung der Schule: Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim Basel: Beltz.

Reinhardt, Sibylle (2020): Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Reinhardt, Sibylle (2010): Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Reinhardt, Volker (2004): Partizipative Schul- und Unterrichtsentwicklung: Schule, Unterricht und politisch-ökonomische Bildung aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Reitter, Karl (Hg.) (2015): Karl Marx: Philosoph der Befreiung oder Theoretiker des Kapitals? Zur Kritik der »Neuen Marx-Lektüre«. Wien: Mandelbaum.

Reitter, Karl (2020): Marxisierende Konstruktionen des linken Antisemitismus am Beispiel von Moishe Postones»Nationalsozialismus und Antisemitismus«. In: Gerhard Hanloser (Hg.): Linker Antisemitismus? 2., durchgesehene Auflage. Wien Berlin: mandelbaum, S. 261–276.

Remor, Nina (2023): Arbeiten 2023. Ergebnisse einer Befragung von Arbeitnehmer*innen. Ludwigshafen: Pronova BKK.

Retzmann, Thomas (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2011 (12), S. 15–21.

Rich, Adrienne (1980): Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society 5 (4), S. 631–660.

van Rießen, Anne; Knopp, Reinhold (2013): Partizipation von unten? Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligungsverfahren im Kontext von sozialraumbezogener Sozialer Arbeit. In: Judith Knabe, Anne van Rießen und Rolf Blandow (Hg.): Städtische Quartiere gestalten: Kommunale Herausforderungen und Chancen im transformierten Wohlfahrtsstaat. Bielefeld: transcript, S. 201–222.

Rihm, Thomas (2004): Portfolio – Baustein einer neuen Lernkultur? Informationsschrift des Instituts für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Nr. 67. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Rihm, Thomas (2006a): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln… In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 393–428.

Rihm, Thomas (2006b): Vom Vorrang der Schülerinteressen – Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In: Thomas Rihm (Hg.): Schulentwicklung: Vom Subjektstandpunkt ausgehen…. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301–330.

Ritsert, Jürgen (2009): Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Stefan Müller (Hg.): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.

Ritsert, Jürgen (2019): Methode. In: Richard Klein, Johann Kreuzer und Stefan Müller-Doohm (Hg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 283–291.

Ritz, ManuEla (2013): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, S. 165–173.

Robinson, Cedric J. (2021): Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition. Revised and updated third edition. S.l.: Penguin Books.

Rodatz, Michael (2018): Solidarity City – Citizenship in der postmigrantischen Stadt. In: Alexander Neupert-Doppler (Hg.): Konkrete Utopien. Unsere Alternativen zum Nationalismus. Stuttgart: Schmetterling, S. 200–220.

Rodney, Walter (2022): Decolonial Marxism: essays from the Pan-African revolution. London; New York: Verso.

Rodrian-Pfennig, Margit (2010): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung: ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 157–167.

Rodrian-Pfennig, Margit (2024): Dirty Capitalism: Zur politischen Ökonomie von Klima und Geschlecht. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 33–52.

Rodrian-Pfennig, Margit; Oppenhäuser, Holger; Dannemann, Udo; Gläser, Georg (Hg.) (2024): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Rodrian-Pfennig, Margit; Wilhelm, Johannes (2024): Geschlechterverhältnisse im Kapitalismus: Feministische Zugänge. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 85–93.

Röhner, Cara (2024): Kinder und Jugendliche ziehen vor Gericht. Zu Klimaklagen von Kindern und Jugendlichen und einem transdisziplinären Forschungsprogramm. In: Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner und Heinz Sünker (Hg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen Toronto: Barbara Budrich, S. 215–236.

Röhner, Charlotte; Bade, Gesine; Butterer, Hanna; Gaubitz, Sarah (2023): Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Michael Haider, Richard Böhme, Susanne Gebauer, Christian Gößinger, Meike Munser-Kiefer und Astrid Rank (Hg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 69–77.

Roig, Emilia (2024): Why we matter: das Ende der Unterdrückung. Vollständig überarbeitete Neuausgabe. Berlin: Aufbau.

Roldán Mendívil, Eleonora; Sarbo, Bafta (2021): Materialistsicher Antirassismus – zurück zu den Wurzeln. In: Thomas Sablowski, Judith Dellheim, Alex Demirović, Katharina Pühl und Ingar Solty (Hg.): Auf den Schultern von Karl Marx. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 297–309.

Rolff, Hans-Günter; Tillmann, Klaus Jürgen (1974): Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: Hans-Günter Rolff, Ulrich Baer und Dagmar Hänsel (Hg.): Strategisches Lernen in der Gesamtschule: gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Röll, Katharina (2020): Szenario-Technik. In: Sibylle Reinhardt und Dagmar Richter (Hg.): Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 93–97.

Roloff, Ernst-August (1972): Das Grundgesetz als Problem der Didaktik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1972 (1–2), S. 16–30.

Roloff, Ernst-August (1980a): Das Grundgesetz zwischen historischer Erfahrung und Zukunftserwartungen. Didaktische Überlegungen zum Verhältnis von Politik und Geschichte. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Verfassung und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 49–66.

Roloff, Ernst-August (1974): Erziehung zur Politik. Band 1. Sozialwissenschaftliche Grundlagen. 3. erweiterte Auflage. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Roloff, Ernst-August (1971): Politische Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1971 (41), S. 3–20.

Roloff, Ernst-August (1980b): Politische DIdaktik – Didaktik der Politik. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 112–120.

Rommelspacher, Birgit (2011): Rassismen. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 46–50.

Rösen, Kenneth (2024): Der bildungsindustrielle Komplex und die Anstrengung des Begriffs – Bildungstheorie als kritische Gesellschaftstheorie. In: Dominik Feldmann, Steffen Pelzel und Jana Sämann (Hg.): Kampffeld politische Bildung: zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 34–48.

Ross, Bettina (2008): Intersektionale Perspektiven auf Internationale Arbeitsteilung. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 17 (1), S. 29–40.

Rößler, Sven (2019): Rationalität, Krise, Gewalt: Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität.

Rothe, Klaus (1999): Ziele/Zielarten. In: Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hg.): Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 270–272.

Rottlaender, Eva-Maria (2010): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem. Köln: Universität zu Köln.

Ruberg, Christiane; Beutel, Silvia-Iris; Espermüller-Jug, Eva (2022): Partizipative Leistungsbeurteilung. In: Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt und Anne Seifert (Hg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 758–768.

Rühle, Manuel (2018): Bildungsziel Wettbewerbsfähigkeit. Politisch-ökonomische Hintergründe der Bildungsindustrie. In: Simon Kunert und Manuel Rühle (Hg.): Bildungsindustrie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13–29.

Rühle, Manuel; Kunert, Simon; Hellinger, Alf; Rießland, Matthias (2017): Einleitung der Herausgeber. In: Manuel Rühle, Simon Kunert, Alf Hellinger und Matthias Rießland (Hg.): Pädagogik als praktische Gesellschaftskritik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5–12.

Ruschig, Ulrich (2020): Die Befreiung der Natur. Zum Verhältnis von Natur und Freiheit bei Herbert Marcuse. Köln: PapyRossa.

Sablowski, Thomas (2011): Die jüngste Weltwirtschaftskrise und die Krisentheorien. In: Alex Demirović, Julia Dück, Florian Becker und Pauline Bader (Hg.): VielfachKrise. Im fanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA, S. 29–44.

Sablowski, Thomas; Dellheim, Judith; Demirović, Alex; Pühl, Katharina; Solty, Ingar (Hg.) (2021): Auf den Schultern von Karl Marx. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Sackarendt, Bernhard; Scheibner, Ulrich (2021): Vom Staat gewollt:×»Werkstätten für behinderte Menschen«. In: Heinrich Greving und Ulrich Scheibner (Hg.): Werkstätten für behinderte Menschen: Sonderwelt und Subkultur behindern Inklusion. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 105–130.

Salomon, David (2015): Das Soziale als das Politische? Politik, Wirtschaft und Gesellschaft als Problem einer politisch-soziologischen Bildung. In: Michael Götz, Benedikt Wid-

maier und Alexander Wohnig (Hg.): Soziales Engagement politisch denken: Chancen für Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 97–117.

Salomon, David (2013): Kritische Politische Bildung. Ein Versuch. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 232–239.

Salomon, David (2020): Revival der 60er? Die Frankfurter Erklärung. Profession Politische Bildung – der Beruf zur Demokratie. Online verfügbar unter https://profession-politischebildung.de/grundlagen/geschichte/frankfurter-erklaerung/, zuletzt geprüft am 08.06.2024.

Salomon, David; Studt, Marcel (2014): Mitbestimmung oder »Mitmach-Falle«? Möglichkeiten und Grenzen partizipatorischer Demokratiebildung. In: Andreas Eis und David Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 174–180.

Salzwedel, Cindy (2021): Von der Empörung zur Praxis – Ein Plädoyer. In: Paul*A Helfritzsch und Jörg Müller Hipper (Hg.): Die Emotionalisierung des Politischen. Bielefeld: transcript, S. 307–318.

Sander, Hendrik (2023a): Zum Potenzial eines grünen Kapitalismus. Sozial-ökologische Hegemonieprojekte in der Vielfachkrise. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 53 (4), S. 745–764.

Sander, Wolfgang (2013): »Kritische politische Bildung« – eine Dekonstruktion. In: Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 240–248.

Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben: didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchgesehene Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sander, Wolfgang (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 77–89.

Sander, Wolfgang (2022): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 86–98.

Sander, Wolfgang (Hg.) (2005): Wozu politikdidaktische Theorie? Zur wissenschaftlichen Grundlegung politischer Bildung. In: Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 21–47.

Sander, Wolfgang (2023b): Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität: Perspektiven politischer Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Sarbo, Bafta (2022): Rassismus und gesellschaftliche Produktionsverhältnisse. Ein materialistischer Rassismusbegriff. In: Eleonora Roldán Mendívil und Bafta Sarbo (Hg.): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin: Karl Dietz, S. 37–63.

Sass, Katharina (2024): Die Politik der Gesamtschulreform Spaltungslinien, Akteure und Koalitionen in Deutschland und Norwegen. Weinheim: Beltz Juventa.

Satligan, Nail; Marxhausen, Thomas (1997): Extraprofit. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 3: Ebene bis Extremismus. Hamburg: Argument, S. 1193–1198.

Sauer, Birgit (2015): Macht. Historisch Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Hamburg: Argument.

Sauer, Birgit (2013): Putting Patriarchy in its Place. Zur Analysekompetenz der Regulationstheorie für Geschlechterverhältnisse. In: Roland Atzmüller, Joachim Becker, Ulrich Brand, Lukas Oberndorfer, Vanessa Radek und Thomas Sablowski (Hg.): Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 111–148.

Sauer, Birgit; Penz, Otto (2023): Konjunktur der Männlichkeit. Affektive Strategien der autoritären Rechten. Frankfurt a.M.: Campus.

Scaramuzza, Elia (2020): Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff. In: itdb inter- und transdisziplinäre Bildung, 2020 (1), S. 38–41.

Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.

Schaupp, Simon (2024): Stoffwechselpolitik: Arbeit, Natur und die Zukunft des Planeten. Berlin: Suhrkamp.

Schellenberg, Britta; Becher, Martin (Hg.) (2015): Zivilgesellschaftliches Engagement gegen Rassismus und Rechtsextremismus: Herausforderungen und Gelingensfaktoren in der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus: ein deutsch-tschechischer Sammelband. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Scherb, Armin (2022a): Pragmatistische Politikdidaktik und Demokratielernen: ein Studienbuch. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Scherb, Armin (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 66–76.

Scherb, Armin (2022b): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus. In: Wolfgang Sander und Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 75–85.

Scherr, Albert (2017): Anti-Roma-Rassismus. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–318.

Schiele, Siegfried (1999): Konsens und Konflikt. In: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 104–109.

Schmalz, Stefan (2018): Das weltweite Industrieproletariat – ein Gespenst von gestern? Anmerkungen zur internationalen Arbeitsteilung und zum Aufstieg Chinas. In: Tine Haubner und Tilman Reitz (Hg.): Marxismus und Soziologie: Klassenherrschaft, Ideologie und kapitalistische Krisendynamik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–49.

Schmidt, Alfred (1970): Einleitung. In: Alfred Schmidt (Hg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7–17.

Schmidt-Wulffen, Wulf (2008): Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern: ein Leitfaden für gesellschaftswissenschaftliche Fächer von der Grundschule bis zur Sek-II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln und Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Schmiederer, Rolf (1966): Zur Problematik politischer Bildung in der Schule. In: Das Argument 8. Jg. (H. 5), S. 386–397.

Schmiederer, Rolf (1974): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1981): Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg: Karl Alber.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2019): Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Schmitt, Sophie (2017): Jenseits des Hängemattenlandes Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen – eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schmitt, Sophie; Zurstrassen, Bettina (2024): Kritische arbeitsorientierte politische Bildung zwischen Schule und Arbeitswelt. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 248–257.

Schmitt, Tobias (2022): Umkämpfte(s) Wasser. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 287–297.

Schneider, Karin (2018): Teilnehmende Beobachtung. In: Veronika Wöhrer, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 78–83.

Scholz, Roswitha (2018): ›Die Demokratie frisst immer noch ihre Kinder‹ – heute erst recht! In: exit! – Krise und Kritik der Warengesellschaft (Nr. 16), S. 30–60.

Scholz, Roswitha (2007): Homo Sacer und »Die Zigeuner«. Antiziganismus – Überlegungen zu einer wesentlichen und deshalb »vergessenen« Variante des modernen Rassismus. In: exit! – Krise und Kritik der Warengesellschaft 2007 (4), S. 177–227.

Schöne, Andrea (2022): Behinderung und Ableismus. Münster: Unrast.

Schreiber, Julia (2021): Körperoptimierung: Selbstverbesserung zwischen Steigerungsdruck und Leibgebundenheit. Wiesbaden: Springer VS.

Schröder, Hannelore (1978): Unbezahlte Hausarbeit, Leichtlohnarbeit, Doppelarbeit. Zusammenhänge und Folgen. Überlegungen zu einer politischen Ökonomie des Hauses. In: Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität für Frauen e.V. (Hg.): Frauen als bezahlte und unbezahlte Arbeitskräfte. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen. Oktober 1977. Berlin: Selbstverlag, S. 108–118.

Schröder, Jörg (2016): Widerstand als Umgestaltung. Über die Ressourcen von Leib und Bewegung in der flexiblen Arbeitswelt. In: Fritz Reheis, Stefan Denzler, Michael Görtler und Johann Waas (Hg.): Kompetenz zum Widerstand: eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 180–188.

Schröder, Lisa-Marie; Hantke, Harald; Steffestun, Theresa; Hedtke, Reinhold (Hg.) (2022): In Krisen aus Krisen lernen. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft

im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schuck, Hartwig (2009): Dynamiken der Gewalt. Formen und Sinn männlichen Gewalthandelns. In: IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG) 1 (1), S. 65–82.

Schuck, Hartwig (2012): Macht und Herrschaft: Eine realistische Analyse. In: Ingo Elbe, Sven Ellmers und Jan Eufinger (Hg.): Anonyme Herrschaft: zur Struktur moderner Machtverhältnisse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 35–81.

Schui, Herbert; Blankenburg, Stephanie (2002): Neoliberalismus – Theorie, Gegner, Praxis. Hamburg: VSA.

Schumacher, Yannik (2022): Der Stundenlohn in Behindertenwerkstätten – Bloß moralisch bedenklich oder sogar verfassungsrechtlich problematisch? JuWissBlog Nr. 67/2022. Online verfügbar unter https://www.juwiss.de/67-2022, zuletzt geprüft am 06.02.2025.

Schuster, Stefan (2016): Entfremdet, verdinglicht und be-hindert: Versuch einer Dechiffrierung segregierender Mechanismen aus sozialhistorischer Perspektive. Berlin: Lehmanns media.

von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schwietring, Thomas (2018): Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe. 2., aktualisierte Auflage. Konstanz: UVK.

Sears, Alan (2017): Body Politics: The Social Reproduction of Sexuality. In: Tithi Bhattacharya (Hg.): Social reproduction theory: remapping class, recentering oppression. London: Pluto Press, S. 171–191.

Séville, Astrid (2020): Die Politisierung von ›Gesellschaft‹ – Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes postmarxistische Theorie des Sozialen. In: Heike Delitz, Julian Müller und Robert Seyfert (Hg.): Handbuch Theorien der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS, S. 1–20.

Shaw, Martin (2004): Internationalisierung des Staates. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6/II: Imperium bis Justiz. Hamburg: Argument, S. 1423–1437.

Skornia, Anna Katharina (2014): Entangled inequalities in transnational care chains: practices across the borders of Peru and Italy. Bielefeld: transcript.

Slobodian, Quinn (2024): Kapitalismus ohne Demokratie: wie Marktradikale die Welt in Mikronationen, Privatstädte und Steueroasen zerlegen wollen. Sonderausgabe für die Bundeszentrale. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Slorach, Roddy (2015): A very capitalist condition: a history and politics of disability. London: Bookmarks Publications.

Sohn-Rethel, Alfred (1970): Geistige und körperliche Arbeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Soiland, Tove (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. www.portal-intersektionalität.de. Online verfügbar unter http://ressources.portal-intersektionalitaet.de/Tove%20Soiland_Die%20Verh%c3%a4ltnisse%20gingen%20und%20die%20Kategorien%20kamen_barrierearm%20aufbereitet%202024.pdf, zuletzt geprüft am 20.10.2024.

Sörensen, Paul (2022): Kritische politische Theorie der Präfiguration. In: Politische Vierteljahresschrift 63 (4), S. 613–637.
Sörensen, Paul (2023): Präfigurative Politik: eine Einführung. Wien Berlin: mandelbaum.
Sorg, Christoph (2022): Failing to Plan Is Planning to Fail: Toward an Expanded Notion of Democratically Planned Postcapitalism. In: Critical Sociology 49 (3), S. 1–19.
Sorg, Richard (2018): Dialektisch denken. Köln: PapyRossa.
Sow, Noah (2011): Schwarz. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 608–610.
Spehr, Christoph (Hg.) (2003): Gleicher als andere. Eine Grundlegung der freien Kooperation. Berlin: Karl Dietz.
Sprietsma, Maresa (2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. Discussion Paper Nr. 09–074. Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung.
Srnicek, Nick (2018): Plattform-Kapitalismus. Hamburg: Hamburger Edition.
Staab, Philipp (2019): Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit. Berlin: Suhrkamp.
von Staehr, Gerda (1973): Kritische Theorie und politische Didaktik. Bonn: Verlag Wissenschaftliches Archiv.
Stahl, Titus (2014): Ideologiekritik als Kritik sozialer Praktiken. Eine expressivistische Rekonstruktion der Kritik falschen Bewusstseins. In: Rahel Jaeggi und Daniel Loick (Hg.): Nach Marx: Philosophie, Kritik, Praxis. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 228–254.
Stapelfeldt, Gerhard (2012): Der Geist des Widerspruchs. Studien zur Dialektik. Erster Band. Freiburg i.Br.: ça ira-Verlag.
Stapelfeldt, Gerhard (2004): Theorie der Gesellschaft und empirische Sozialforschung: zur Logik der Aufklärung des Unbewußten. Freiburg i.Br.: ça-ira-Verlag.
Starodub, Alissa (2020): Lasst es glitzern, lasst es knallen! Politische Theorie und Praxis für die Utopie. Münster: edition assemblage.
Statistisches Bundesamt (2022): 46 % der Bevölkerung lebten 2021 von eigener Erwerbstätigkeit. Pressemitteilung Nr. 140 vom 31. März 2022. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_140_122.html#: :text=1%20%25%20der%20Bev%C3%B6lkerung%20finanzierte%20seinen,rund%200%2C8%20Millionen%20Personen, zuletzt geprüft am 04.02.2025.
Statistisches Bundesamt (2024): Armutsgefährdungsquote nach Migrationshintergrund und ausgewählten Merkmalen 2023. destatis.de. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-armutsgefaehrdung.html, zuletzt geprüft am 20.10.2024.
Steffens, Gerd (2010): Die Krise als Lerngelegenheit. In: Polis 2010 (1), S. 7–8.
Steffens, Gerd (2011): Politische Bildung in einer Welt der Umbrüche und Krisen. In: Wolfgang Sander und Annette Scheunpflug (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 385–398.

Stein, Hans-Wolfram (2024): Bremer Schüler_innen initiieren neue Landesgesetze zum Wahlrecht und zum Ausbildungsfonds. In: Wolfgang Beutel und Markus Gloe (Hg.): Konflikte: Gesellschaft und Politik demokratisch gestalten. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung 2024/2025. Frankfurt a.M.: Debus Pädagogik, S. 175–186.

Steinert, Heinz (2020): Das Prekariat: Begriffspolitik und Klassenpolitik. In: Hans-Günter Thien (Hg.): Klassen im Postfordismus. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 174–201.

Steinert, Heinz (2007): Die Widerständigkeit der Theorie. Abschiedsvorlesung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der J. W. Goethe-Universität.

Steinke, Ronen (2022): Vor dem Gesetz sind nicht alle gleich: Über soziale Ungerechtigkeit in der Strafjustiz. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Stiehler, Gottfried (1997): Werden und Sein: philosophische Untersuchungen zur Gesellschaft. Köln: PapyRossa.

Strasser, J. (1974): Die politische Aktion als Beitrag zur politischen Bildung. In: Hilmar Hoffmann (Hg.): Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 181–195.

Straßner, Veit (2020a): Grundlegende Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 278–279.

Straßner, Veit (2020b): Portfolio. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 6. vollständig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 308–313.

Stützle, Ingo (2014): Austerität als politisches Projekt: von der monetären Integration Europas zur Eurokrise. 2., korrigierte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Suhr, Malte (2024a): Adultismus als Herrschaftsverhältnis. Anregungen für eine kritische polit-ökonomische Bildung. In: Margit Rodrian-Pfennig, Holger Oppenhäuser, Udo Dannemann und Georg Gläser (Hg.): Dirty Capitalism: Politisch Ökonomie (in) der politischen Bildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 170–187.

Suhr, Malte (2021a): Bildung für die dreifache Emanzipation?: Zum Potential von Herbert Marcuses Emanzipationsbegriff für die transformative sozial-ökologische Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge 44 (2), S. 39–48.

Suhr, Malte (2021b): Bildung mit Klasse? Spannungsfelder der Arbeit mit der Kategorie ›Klasse‹ für die kritische politische Bildung. In: Politik unterrichten 36. Jg. (2), S. 46–54.

Suhr, Malte (2024b): Kritische Polit-ökonomische Bildung. Exploring Economics. Online verfügbar unter https://www.exploring-economics.org/de/entdecken/kritische-polit-oekonomische-bildung/, zuletzt geprüft am 06.09.2024.

Suhr, Malte (2022): Von der Covid-19-Krise zur Aufhebung des Kapitalismus? Konturen einer transformativen Bildung aus kritisch-materialistischer Perspektive. In: Lisa-Marie Schröder, Harald Hantke, Theresa Steffestun und Reinhold Hedtke (Hg.): In Krisen aus Krisen lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 103–115.

Suhr, Malte; Kurth, Stefanie; Kühnhausen, Till (2024): Kritische polit-ökonomische Bildung. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 133–141.

Sünker, Heinz (2018): Karl Marx heute. Kapitalanalyse und politisch-gesellschaftliche Perspektiven. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 38 Jg. (150), S. 11–23.

Sutor, Berhnard (1980): Didaktik politischer Bildung im Verständnis Praktischer Philosophie. In: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung. 4., überarb. u. erw. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 126–139.

Sutor, Bernhard (1984a): Neue Grundlegung politischer Bildung. Band 1. Politikbegriff und politische Anthropologie. Paderborn: Schöningh.

Sutor, Bernhard (1984b): Neue Grundlegung politischer Bildung. Band 2. Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts. Paderborn: Schöningh.

Sutterlütti, Simon; Meretz, Stefan (2018): Kapitalismus aufheben: eine Einladung, über Utopie und Transformation neu nachzudenken. Hamburg: VSA.

Szukala, Andrea (2020): Politische Bildung und demokratische Spaltung. In: Andrea Szukala und Tonio Oeftering (Hg.): Protest und Partizipation: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 51–68.

Taylor, Keeanga-Yamahtta (2020): Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation. 2. Auflage. Münster: Unrast.

Terhart, Ewald (2019): Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Marius Harring, Carsten Rohlfs und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster New York: Waxmann, S. 409–417.

Terkessidis, Mark (2022): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. 3. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Teschke, Benno (2007): Mythos 1648: Klassen, Geopolitik und die Entstehung des europäischen Staatensystems. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Teune, Simon (2020): Schulstreik. In: Sebastian Haunss und Moritz Sommer (Hg.): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld: transcript, S. 131–146.

Therborn, Göran (2006): Meaning, Mechanisms, Patterns, and Forces: An Introduction. In: Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches. London und New York: Verso, S. 1–58.

Therborn, Göran (2013): The Killing Fields of Inequality. Cambridge: Polity Press.

Thien, Hans-Günter (Hg.) (2020): Klassen im Postfordismus. 3. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Thole, Werner et al. (Hg.) (2012): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Thomas, Stefan (2021): Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Ein methodischer Überblick. In: Stefan Thomas, Joseph Rothmanler, Frauke Hildebrandt, Rebecca Budde und Stephanie Pigorsch (Hg.): Partizipation in der Bildungsforschung. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 16–66.

Thompson, Vanessa Eileen (2022): Zum Polizieren von Differenz, feministischen Vergessenheiten und den (Un-)Möglichkeiten von intersektionaler Abolition. In: Mike Lau-

fenberg und Vanessa Eileen Thompson (Hg.): Sicherheit. Rassismuskritische und feministische Beiträge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 75–100.

Thünemann, Holger (2022): Gedächtnis. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4., bed. überarb. u. erw. Auflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 85–86.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld: soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Tittel, Laura Soréna (2025): Politische Theorie des Antiziganismus: Genese und Kritik eines modernen Herrschaftsverhältnisses. Bielefeld: transcript.

Tittor, Anne; Backhouse, Maria (2019): Ungleiche Pestizidbelastung in der globalen Bioökonomie: Das Beispiel Glyphosat. In: Karin Fischer und Margarete Grandner (Hg.): Globale Ungleichheit: über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. Wien: Mandelbaum, S. 321–325.

Tooze, J. Adam (2022): Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. Berlin: Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung.

Tran, Thu Hoài (2021): Manifest des Fühlens und Widerstehens. In: bildungsLab (Hg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast, S. 62–63.

Transparency International Deutschland e.V. (2024): Korruptionswahrnehmungsindex 2023. Transparency International Deutschland e.V. Online verfügbar unter https://www.transparency.de/cpi, zuletzt geprüft am 22.10.2024.

Trenkle, Norbert (2005): Entsorgung nach Art des Hauses. Zur Verharmlosung antisemitischer Tendenzen durch den wissenschaftlichen Beirat von Attac-Deutschland. Krisis.org. Online verfügbar unter https://www.krisis.org/2005/entsorgung-nach-art-des-hauses/, zuletzt geprüft am 23.04.2023.

Trenkle, Norbert (2000): Weil nicht sein kann, was nicht sein darf… Über Michael Heinrichs Versuch, die Marxsche Krisentheorie unschädlich zu machen. In: Streifzüge 2000 (1), S. 16–22.

Tsavdaroglou, Charalampos (2019): Reimagining a Transnational Right to the City: No Border Actions and Commoning Practices in Thessaloniki. In: Social Inclusion 7 (2), S. 219–229.

Uekötter, Angelika (1981): Was aus Didaktikkonzepten im Schulalltag wird. In: Volker Briese, Wilhelm Heitmeyer und Arno Klönne (Hg.): Entpolitisierung der Politikdidaktik? Politische Bildung zwischen Reform und Gegenreform. Weinheim×Basel: Beltz, S. 163–167.

Urban, Hans-Jürgen (2024): Demokratiepolitik im Betrieb. Perspektiven einer demokratischeren Arbeitswelt. In: Hans-Jürgen Urban (Hg.): Gute Arbeit gegen Rechts. Ausgabe 2024. Hamburg: VSA, S. 11–19.

Veiglhuber, Wolfgang (2018): Kapitalismuskritische Bildungsarbeit. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel und Manuel Rühle (Hg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 552–567.

van der Velden, Sjaak; Dribbusch, Heiner; Lyddon, Dave; Vandaele, Kurt (Hg.) (2010): Strikes around the world, 1968–2005: case-studies of 15 countries. Amsterdam Edison, NJ: Aksant.

Vierlinger, Rupert (1999): Leistung spricht für sich selbst: »direkte Leistungsvorlage« (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg: Dieck.
Virdee, Satnam (2019): Racialized capitalism: An account of its contested origins and consolidation. In: The Sociological Review 67 (1), S. 3–27.
Vogel, Lise (2019): Marxismus und Frauenunterdrückung: auf dem Weg zu einer umfassenden Theorie. Münster: Unrast.
Vogl, Joseph; Augstein, Jakob (2023): »Liberale denken oft: Es wird schon alles werden.« der Freitag. 15.6.2023, S. 19.
Vogt, Stefan (2023): Ideologische Verwandtschaftsverhältnisse. In: Jour-Fixe-Initiative Berlin (Hg.): Kreolische Konstellationen: Kolonialismus – Imperialismus – Internationalismus. Münster: edition assemblage, S. 101–121.
Von Hippel, Aiga; Kulmus, Claudia; Stimm, Maria (2022): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Auflage. Stuttgart, Deutschland: utb.
Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Wagenschein, Martin (1997): Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.
Wagner, Oliver; Hennicke, Peter (2024): Fridays for Future: Das Notwendige möglich machen. In: Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner und Heinz Sünker (Hg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen Toronto: Barbara Budrich, S. 173–202.
Wainwright, Hilary (2012): Griechenland: Syriza weckt Hoffnungen. In: Luxemburg 2012 (3), S. 118–125.
Walby, Silvia (1990): Theorizing Patriarchy. Oxford und Cambridge: Blackwell.
Waldschmidt, Anne (2020): Disability Studies zur Einführung. Hamburg: Junius.
Wallat, Hendrik (2015): Fundamente der Subversion: über die Grundlagen materialistischer Herrschaftskritik. Münster: Unrast.
Wallat, Hendrik (2017): Kritik der politischen Philosophie: Ein Abriss klassischer Varianten der Herrschaftslegitimation von Platon bis zum Postmarxismus. Wiesbaden: Springer VS.
Wallat, Hendrik (2018): Politischer Marxismus contra Postmarxismus. Kritik postmarxistischer Ideologie und Begriff sozialistischer Emanzipation bei Ellen M. Wood. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie 5 (2), S. 282–302.
Wallat, Hendrik (2012): Staat oder Revolution: Aspekte und Probleme linker Bolschewismuskritik. Münster: edition assemblage.
Wallat, Hendrik (2009): Weder Staat noch Kollektiv Sozialismuskritik im Werk von Karl Marx. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 39. Jg. (2), S. 269–286.
Wallerstein, Immanuel (2019): Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. 7. Auflage. Hamburg: Argument, S. 87–106.
Walper, Sabine (2022): Eltern im Wettbewerb. In: DJI Impulse 2022 (1), S. 4–10.
War Resisters' International (2014): Handbook for nonviolent campaigns. 2. Auflage. London: War Resisters' International.
Wartenberg, Thomas E. (1990): The Forms of Power. From Domination to Transformation. Philadelphia: Temple University Press.

Weber, Birgit (2019a): Was ist relevantes sozioökonomisches Grundwissen? In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 32–43.

Weber, Birgit (2023): Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen: eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Weber, Birgit (2019b): Welche curricularen Handlungsspielräume existieren für die sozioökonomische Bildung? In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 44–56.

Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 19–24.

Wehling, Peter (2023): (Selbst-)Optimierung. Ein Effekt von Biomacht und kapitalistischer Ökonomie. In: Nadine Glade und Christiane Schnell (Hg.): Perfekte Körper, perfektes Leben? Selbstoptimierung aus der Perspektive von Geschlecht und Behinderung. Bielefeld: transcript, S. 23–39.

Weinbrenner, Peter (1987): Berufsarbeit und politische Bildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Politische Bildung an Berufsschulen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 11–38.

Weinbrenner, Peter (1999): Szenario-Technik. In: Wolfgang Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 373–378.

Weiß, Anja (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten. Berlin: Suhrkamp.

Weiß, Edgar (2016): Die postmodernistische Diskreditierung der Idee der Mündigkeit und die Aktualität Kritischer Theorie. In: Martin Dust, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2016: Events und Edutainment. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 19–32.

Weißeno, Georg (2020): Theorien der Politikdidaktik. In: Martin Harant, Philipp Thomas und Uwe Küchler (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Universität Tübingen, S. 495–507.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wenzel, Uwe; Rosenzweig, Beate; Eith, Ulrich (Hg.) (2015): Rechter Terror und Rechtsextremismus: aktuelle Erscheinungsformen und Ansätze der politischen Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Wenzler, Nils; Kusber, Maurice (2024): Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Yasmine Chehata et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Völlig überarbeitete Neuauflage. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 368–376.

Werner, Tanja (2023): Adultismus, Mitbestimmung und Protest in der Schule – Erfahrungen einer Schülerin. In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 255–265.

Wichterich, Christa (2022): Körper und Reproduktion. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 193–203.

Wichterich, Christa (2023): Von der imperialen Reproduktionsweise über solidarische Reproduktion zu Reproduktionswohlstand für alle. In: Lara Kierot, Ulrich Brand und Dirk Lange (Hg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–31.

Widmaier, Benedikt (2022): Extremismuspräventive Demokratieförderung: eine kritische Intervention. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Wiener, Bettina; Hosang, Christian (Hg.) (2014): Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. Materialband. Halle: Zentrum für Sozialforschung Halle e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Williams, Eric (1945): Capitalism and Slavery. 2. Auflage. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Winker, Gabriele (2015): Care Revolution: Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Winker, Gabriele (2023): Das Ganze der Arbeit revolutionieren! In: Stefanie Wöhl und Alexandra Scheele (Hg.): Feminismus und Marxismus. 2. Auflage. Weinheim: Juventa, S. 102–114.

Winker, Gabriele (2012): Intersektionalität als Gesellschaftskritik. In: Widersprüche 32 (4), S. 13–26.

Winker, Gabriele (2021): Solidarische Care-Ökonomie: revolutionäre Realpolitik für Care und Klima. Bielefeld: transcript.

Winker, Gabriele (2007): Traditionelle Geschlechterarrangements unter neoliberalem Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Melanie Groß und Gabriele Winker (Hg.): Queer-/feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse. 1. Auflage. Münster: Unrast, S. 15–49.

Winker, Gabriele (2013): Zur Krise sozialer Reproduktion. In: Hans Baumann, Iris Bischel, Michael Gemperle, Ulrike Knobloch, Beat Ringger und Holger Schatz (Hg.): Care statt Crash: Sorgeökonomie und die Überwindung des Kapitalismus. Zürich: Edition 8, S. 119–133.

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

von Winterfeld, Uta (2022): Herrschaft und Macht. In: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt und Uta von Winterfeld (Hg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 385–391.

Wintersberger, Helmut (2000): Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen. Zur Wahrnehmung der ökonomischen Bedeutung von Kinderaktivitäten. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim: Juventa, S. 169–188.

Wintersteller, Teresa (2018): Gruppendiskussionen. In: Veronika Wöhrer, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 89–92.

Wippermann, Katja; Wippermann, CarstenHG; Kirchner, Andreas (2013): Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wissel, Jens (2007): Die transnationale Regulation des Freihandels. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 37 (2), S. 235–250.

Wissel, Jens (2018): Globale Arbeitsteilung, Nationalstaat und Migration. In: Tine Haubner und Tilman Reitz (Hg.): Marxismus und Soziologie: Klassenherrschaft, Ideologie und kapitalistische Krisendynamik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 220–234.

Wissel, Jens; Wöhl, Stefanie (Hg.) (2008): Staatstheorie vor neuen Herausforderungen: Analyse und Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Wittau, Franziska; Overberg, Thomas (2023): Narrationen in der ungleichheitssensiblen Politischen Bildung. In: Theresa Bechtel, Elizaveta Firsova, Arne Schrader, Bastian Vajen und Christoph Wolf (Hg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Wohnig, Alexander (2014): Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung. In: Andreas Eis und David Salomon (Hg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 213–230.

Wohnig, Alexander (2020): Bildungs- und Lernprozesse in politischen Aktionen: Eine Fallstudie aus einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischem politischen Bildungsträger. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk und Bernd Overwien (Hg.): Jetzt erst recht: Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 188–203.

Wohnig, Alexander (2024): Das Politische im Kontext von Schule. In: POLIS 2024 (2), S. 25–27.

Wohnig, Alexander (2018): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Steve Kenner und Dirk Lange (Hg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen der Demokratiebildung. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 269–281.

Wohnig, Alexander (2023): Von der Förderung politischen Wissens und politischer Einstellungen zur politischen Handlungsfähigkeit? Eine Infragestellung des linearen Weges politischer Bildung. In: Sabine Achour und Thomas Gill (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung: vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 87–98.

Wohnig, Alexander (2021): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: Alexander Wohnig (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 152–165.

Wohnig, Alexander; Mack, Alexander; Götz, Michael (2023): Das Wesen der Erfahrung. Sozialprojekte und politisches Handeln als politische Bildung. 10 Module in 2 Teilen für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wohnig, Alexander; Zorn, Peter (Hg.) (2022): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wöhrer, Veronika (2018): Schulspaziergang (mit Fotos). In: Veronika Wöhrer, Teresa Wintersteller, Karin Schneider, Doris Harrasser und Doris Arztmann (Hg.): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 93–96.

Wöhrer, Veronika; Wintersteller, Teresa; Schneider, Karin; Harrasser, Doris; Arztmann, Doris (Hg.) (2018): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Wolf, Michael (1974): Individuum, Subjekt, Vergesellschaftung der Produktion. In: Ästhetik und Kommunikation 5 (15–16), S. 83–103.

Wood, Ellen Meiksins (2010): Demokratie contra Kapitalismus. Beiträge zur Erneuerung des historischen Materialismus. Köln und Karlsruhe: Neuer ISP Verlag.

Wood, Ellen Meiksins (2006): Logics of Power: A Conversation with David Harvey. In: Historical Materialism 14 (4), S. 9–34.

Wößmann, Ludger; Schoner, Florian; Freundl, Vera; Pfaehler, Franziska (2023): Der ifo-»Ein Herz für Kinder«- Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: ifo Schnelldienst 76 (04), S. 29–47.

Wright, Erik Olin (2020): Reale Utopien: Wege aus dem Kapitalismus. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Wullweber, Joscha (2021): Zentralbankkapitalismus: Transformationen des globalen Finanzsystems in Krisenzeiten. Berlin: Suhrkamp.

Wygotski, Lew (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule 1975 (2), S. 65–72.

Yeates, Nicola (2009): Globalizing care economies and migrant workers: explorations in global care chains. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–161.

Youkhana, Eva; Sutter, Ove (2017): Perspectives on the European Border Regime: Mobilization, Contestation and the Role of Civil Society. In: Social Inclusion 5 (3), S. 1–6.

Young, Iris Marion (1990): Justice and the Politics of Difference. Princeton: Princeton University Press.

Zeiher, Helga (2000): Hausarbeit: zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung. In: Heinz Hengst und Helga Zeiher (Hg.): Die Arbeit der Kinder: Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim: Juventa, S. 45–69.

Zeiher, Helga (2007): Zeitwohlstand in der Kindheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation H.1 (27. Jg.), S. 58–72.

Zelený, Jindřich (1970): Zum Wissenschaftsbegriff des dialektischen Materialismus. In: Alfred Schmidt (Hg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 73–86.

Zetkin, Clara (2021): Frauen und Sozialismus (Rede, 1908). In: Julia Harnoncourt (Hg.): Befreiung der Frau: Texte zur Geschichte eines weltweiten Kampfes. Wien: Promedia, S. 112–121.

Zick, Andreas; Küpper, Beate; Mokros, Nico (Hg.) (2023): Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. 2. korr. Auflage. Bonn: Dietz.

Zimmermann, Christian (2021): Utopischer Widerstand, widerständische Utopie – zur Begründung unkonventioneller Formen politischer Partizipation. In: Religionspädagogische Beiträge 44 (2), S. 27–37.

Zuboff, Shoshana (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Gekürzte Fassung. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Zucker im Tank (Hg.) (2022): Glitzer im Kohlestaub: vom Kampf um Klimagerechtigkeit und Autonomie. Berlin und Hamburg: Assoziation A.

Zurstrassen, Bettina (2011): Die Betriebserkundung: Wirtschaft verstehen durch Realbegegnungen. In: Thomas Retzmann (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–42.

Zurstrassen, Bettina (2021a): Lebensweltorientierung. In: Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 91–95.

Zurstrassen, Bettina (2021b): Situationsorientierung. In: Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 95–100.