

kens. Frankfurt/Main • Bundeszentrale für Politische Bildung (2003): Der Film-Kanon; <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/filmkanon/> (Abfrage: 21.11.2021) • Favilli, E./Cavallo, F. (2016): Good Night Stories for Rebel Girls. London • Weitn, T./Wolf, B. (Hrsg.) (2012): Gewalt der Archive. Studien zur Kulturgeschichte der Wissensspeicherung. Konstanz

## Literatur

Berg, C./Herrlitz, H.-G./Horn, K.-P. (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden • Brachmann, J. (2008): Rezension von: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2006. In: EWR 7, H. 3 • DGfE (1968): Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 9–15 • DGfE (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen • Fleck, L. (1935/1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/Main • Grunert, C. (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, H. 3, S. 573–596 • Hild, A. (2018): ‚Helden und Denker‘ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Göttingen • Horn, K.-P. (1995): Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, H. 5, S. 749–767 • Horn, K.-P. (1996): Pluralität als System, Schnittmenge statt Kanon. Ein Überblick über neuere Lehrbücher der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 19, H. 31/32, S. 107–118 • Horn, K.-P. (2001): Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den ‚pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts‘. In: Horn, K.-P./Ritzl, C. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler, S. 23–49 • Kempka, A. (2018): Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn • Künkler, T. (2013): Rezension von: Zierer, Klaus/Saalfrank, Wolf-Thorsten (2010) (Hrsg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn 2010. In: EWR 12, H. 2 • Kunze, I. (2012): Kanon. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad Heilbrunn, S. 162–163 • Lange, V. (2012): Einführung. In: Erdiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Bildungskanon heute. Bonn, S. 17–20 • Rothland, M. (2008): Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945. Bad Heilbrunn • Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main • Tenorth, H.-E. (2012): Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule. In: Erdiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Bildungskanon heute. Bonn, S. 21–26 • Tröhler, D. (2004): Rezension von: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände. München 2003. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 6, S. 926–929 • Vogel, P. (2009): Standardisierung von Studium und Lehre – Kanonisierung von Wissen? In: Bilstein, J./Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden, S. 285–298

## Klasse

Welchen Vokabulars wir uns bedienen und über welche Bedeutungsbestimmungen wir streiten, hat einen starken Einfluss darauf, wie wir die Welt betrachten und interpretieren. Damit sind Begriffe Ausdruck unserer Weltsicht. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wortbestand ist für eine Disziplin wie die Pädagogik also unerlässlich, möchte sie akademischen Ansprüchen entsprechen und aus einem reflexiven Modus heraus Wissenschaft betreiben.

Denn kein Blick auf die Welt ist unschuldig oder neutral: Den *Bewegungen des pädagogischen Vokabulars* nachzuspüren, gibt uns die Möglichkeit gesellschaftliche Veränderungen nachzuverfolgen, versteckte Machtverhältnisse aufzudecken sowie unser begriffliches Instrumentarium immer wieder neu zu überprüfen und zu schärfen.

In diesem Sinne wenden wir uns dem Begriff der Klasse zu, wobei uns die Frage nach dessen historischem Ursprung, wie die findige Leser\*in vielleicht schon vermutet hat, vor eine immense Herausforderung stellt. Der semantische Gehalt eines Begriffs ist immer abhängig vom jeweiligen Kontext, von der aktuellen gesellschaftlichen Situation, dem historischen Zeitpunkt. Deshalb sind wir dazu gezwungen, die Thematik einzugrenzen und Setzungen vorzunehmen. Wir wenden unseren Blick auf die Entwicklung des *modernen Klassenbegriffs* im europäischen Raum und legen hierbei den Fokus auf Karl Marx (1818–1883) und dessen Ausführungen. Dabei orientieren wir uns an Frank Engster, der Entwicklungslinien in der Bestimmung und der Verwendung des Klassenbegriffs nachzeichnet und diese in „Klasse vor, bei und nach Marx“ (Engster 2018) unterteilt.

In der Zeit vor Marx, in den vorkapitalistischen Gesellschaften, existieren keine Klassen im heutigen Wortsinn. Es handelt sich um eine Ständegesellschaft, die als göttlich gegeben verstanden wird. In der darauffolgenden Umbruchszeit, in der die aufkommende kapitalistische Produktionsweise die ständischen Strukturen mehr und mehr zerstört, vermehrt sich das Sprechen über Klasse. Es handelt sich zu dieser Zeit jedoch noch um eine sehr offene Diskussion ohne exakte Begriffsbestimmung. Somit muss von Klassenbegriffen zunächst im Plural gesprochen werden, ohne klare Kriterien der Zugehörigkeit. Engster verweist in diesem Zusammenhang vor allem auf frühsozialistische Diskurse. Diese wurden nicht vorrangig im Kontext der Wissenschaft geführt, sondern in der Sphäre des Kulturell-Politischen. Darüber hinaus konstatiert er ein allgemeines Begehr nach Klassifikation, das sich im 17. und 18. Jahrhundert ausbreitet und das vermehrte Sprechen von Klasse gewissermaßen einbettet. Währenddessen schaffen die sich verändernden ökonomischen Strukturen Bedingungen, die eine große Anzahl von Menschen in eine ähnliche sozioökonomische Lage versetzen, was Engster mit Edward P. Thompson als *building of class* bezeichnet. Gleichzeitig findet ein reger kulturell-politischer Austausch statt, in dessen Verlauf eine (Arbeiter\*innen-)Klasse aus dem *making of class* subjektiv und performativ hervorgeht. Marx erfindet somit den Klassenbegriff nicht aus dem Nichts heraus; er verbindet jedoch verschiedene Stränge auf systematische Weise (vgl. Engster 2018).

Dessen Schaffen lässt sich laut Engster in drei Phasen unterteilen: die philosophische des jungen, die politische des mittleren und die polit-ökonomische des späten Marx (vgl. Engster 2017, S. 60). Aus Ersterer lässt sich noch kein spezifischer Klassenbegriff ableiten, da Marx hier den Fokus auf Entfremdung

und Verdinglichung des Menschen innerhalb anthropologischer Kategorien legt. In der Lektüre „des Mittleren“ findet sich Klasse hauptsächlich als politischer Kampfbegriff, während der späte Marx beginnt, „im Kapital“ einen systematischen Klassenbegriff aus der Analyse der kapitalistischen Produktionsweise heraus zu entwickeln. Klasse lässt sich hier aus der Auseinandersetzung mit Marx'schen Grundbegriffen wie Ware, abstrakte Arbeit, Ausbeutung etc. bestimmen (vgl. ebd.).

Für Marx ergeben sich aus dem Besitz und dem Nicht-Besitz an Produktionsmitteln zwei Klassen, Bourgeoisie und Proletariat. Hieraus entsteht ein Machtverhältnis, das ersterer ermöglicht, letztere auszubeuten, da dieses seine Arbeitskraft verkaufen muss, um ihre (grundlegenden) Bedürfnisse zu erfüllen [↑Macht]. Bei dem Begriff der Klasse handelt es sich also um eine Analysekatégorie, mittels derer soziale Ungleichheit erklärt werden soll. Weiter gehen mit den unterschiedlichen ökonomischen Positionen der Klassen antagonistische Interessen einher. Diese bilden die Grundlage für einen Klassenkonflikt, der nach Marx als Motor zur Überwindung der sozialen Ungleichheit führen kann. Damit ist im Begriff der Klasse nicht nur die Frage nach der Ursache sozialer Ungleichheit enthalten, sondern auch die Frage nach den Möglichkeiten sozialen Wandels. Der Klassenbegriff ist Analyseinstrument und birgt zugleich einen utopischen Überschuss.

Auseinandersetzungen gab es vor allem darüber, ob das Modell zweier antagonistischer Klassen nicht zu stark vereinfache. Hiergegen wurde eingewandt, dass es sich bei Marx' Klassenmodell um ein abstraktes handle, mit der Funktion Klassenherrschaft zu erklären, ohne den Anspruch zu formulieren, damit eine erschöpfende Darstellung der Gesellschaftsstruktur zu liefern. Ebenfalls kritisch hinterfragt wurde die Vorstellung, dass eine Bewusstwerdung der proletarischen Klasse über die geteilte ökonomische Lage, einhergehend mit einer Verschärfung der gesellschaftlichen Widersprüche, zwangsläufig in einer revolutionären Veränderung der Gesellschaft münden müsste. Weiter wurde ein zu enger Fokus auf das Ökonomische kritisiert, auch wenn Marx durchaus die Felder von Politik und Kultur als Bereiche der Ausübung von Klassenherrschaft identifizierte (vgl. Burzan 2007, S. 15 ff.).

Generell lässt sich anmerken, dass die Interpretationen der Marx'schen Ausführungen zur Klasse sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob man einer politischen oder ökonomischen Lesart folgt – obwohl eigentlich beides nicht getrennt voneinander betrachtet werden kann (vgl. Engster 2018). Dies drückt sich in einer Vielfalt marxistischer Weiterentwicklungen aus. Einen ersten systematischen Zugang zu diesen differenten Lesarten bietet Daniel Burghardts Kategorisierung in *Traditionsmarxismus, westlichen Marxismus* und der sogenannten *Neuen Marxlektüre* (vgl. Burghardt 2020, S. 432). Im *Traditionsmarxismus* wird, vereinfacht gesagt, von einer Art automatischer Gesetzmäßigkeit ausgegangen, die aus dem in Klassenherrschaft und Ausbeu-

tung liegenden Widerspruch abgeleitet wird. Dieser führt unweigerlich zur Revolution und zur Überwindung des Kapitalismus und des damit verbundenen Ausbeutungsverhältnisses (vgl. Burghardt 2018, S. 217 f.). Aus der Kritik an dieser als deterministisch geltenden Marx-Interpretation entstehen seit den 1920er Jahren verschiedene theoretische Strömungen, die unter dem Begriff des *westlichen Marxismus* gefasst werden. Hinzu kommen in dieser Zeit psychoanalytische und kulturtheoretische Denkarten. Gemein ist diesen Strömungen die Wendung auf das Subjekt und ein eher pessimistischer Blick auf historische Gesellschaftsentwicklungen (vgl. Burghardt 2020, S. 434). Die *Neue Marxlektüre* lenkt wiederum verstärkt den Blick auf das Ökonomische, was innerhalb des *westlichen Marxismus* eher vernachlässigt wurde, versucht aber den oftmals dogmatischen Deutungen des *Traditionsmarxismus* zu entgehen. Zentral ist hier eine Analyse des Kapitalismus als abstrakte Herrschaftsform und nicht als direkte Herrschaftsausübung (vgl. ebd., S. 435 f.).

Im Gegensatz zu Marx unterscheidet Max Weber in „Wirtschaft und Gesellschaft“ (1922/2009) zwischen *Besitz-, Erwerbs- und sozialen Klassen* und führt zusätzlich die Begrifflichkeiten *Stände* und *Parteien* ein. Zur Bestimmung der Besitz- und Erwerbsklasse gelangt Weber ebenfalls über ökonomische Begriffe. Mit den *sozialen Klassen* schafft er ein Instrument zur Bündelung ähnlicher, aber sich dennoch unterscheidender Klassenlagen, zwischen denen er soziale Mobilität grundsätzlich für möglich hält. Mit dem Begriff des *Standes*, der sich auf geteilte Formen der Lebensführung, trotz möglicherweise unterschiedlicher Klassenlage, bezieht, integriert Weber eine Perspektive auf kulturelle Faktoren in Bezug auf soziale Ungleichheit. Mit *Partei* wird das Analyseinstrumentarium um den Faktor Macht erweitert, da hiermit Interessengruppen gemeint sind, die sich heterogen zusammensetzen können. Weber wird zugeschrieben, im Vergleich zu Marx ein multidimensionales Konstrukt zur Analyse von sozialer Ungleichheit entwickelt zu haben. Kritisiert wird jedoch, dass dieses Konstrukt es nicht ermöglicht, hinreichend genau nach den Ursachen sozialer Ungleichheit zu fragen (vgl. Burzan 2007, S. 20 ff.).

Die Neufassung des Klassenbegriffes durch Pierre Bourdieu geht mit einer kulturtheoretischen Verschiebung einher. Auf der empirischen Beobachtung aufbauend, dass sich soziale Ungleichheiten nicht rein ökonomisch erschließen lassen, differenziert Bourdieu den Begriff des Kapitals in vier Unterarten aus. Seine Definition *ökonomischen Kapitals* deckt sich weitgehend mit der marxistischen Auffassung. Darüber hinaus führt er den Begriff des *kulturellen Kapitals* ein, das im weitesten Sinne Bildung (als *inkorporiertes kulturelles Kapital*), Kulturgüter (als *objektiviertes Kulturkapital*) und akademische Titel (als *institutionalisiertes kulturelles Kapital*) umfasst (vgl. Bourdieu 1983). Zusätzlich identifiziert Bourdieu *soziales Kapital*, das eine Art Netzwerk von sozialen Beziehungen und den darin aufgehobenen Kapitalien darstellt. Zuletzt definiert er *symbolisches Kapital* als „wahrgenommene und als legitim anerkannte

Form der drei vorgenannten Kapitalien“ (Bourdieu 1985, S. 11), also quasi als das akkumulierte Prestige einer Person. Grundsätzlich sind diese verschiedenen Kapitalsorten durch Transformationsarbeit ineinander konvertierbar (vgl. Bourdieu 1983, S. 195). Für Bourdieu sind über die verfügbaren Kapitalvolumina hinaus die Kapitalstruktur (also die Relata der Kapitalvolumina zueinander) sowie der zeitliche Verlauf des Kapitalerwerbs (vgl. Eder 1989, S. 20) ausschlaggebend für eine soziale Position. Es stellt sich allerdings die Frage: Wenn die soziale Lage von Individuen derart vielschichtig bestimmt wird, was ist dann das verbindende Element einer Klasse? Folgt man Bourdieu, so ist es ihr Lebensstil, der durch geteilte Erfahrungs- und Wahrnehmungsmuster, den ↑Habitus, vermittelt wird (vgl. Bourdieu 1985). Das Besondere der Klassenanalyse Bourdieus ist also, dass nicht ausschließlich materielle, sondern vor allem kulturelle Faktoren die Klassenlage eines Individuums bestimmen.

### Rezeptionsgeschichte des Klassenbegriffs in der Pädagogik

Der von Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock und Karin Amos herausgegebene Sammelband „Erinnern, Umschreiben, Vergessen“ (2019) verweist darauf, dass es keinesfalls dem Zufall geschuldet ist, welche Theorien innerhalb einer Disziplin als Klassiker gelten, welche Inhalte erinnert werden und Eingang in das disziplinäre Gedächtnis erhalten. Die Prozesse, die zu einem disziplinären ↑Kanon führen, werden aus dieser Perspektive heraus als mächtvolle soziale Praktiken identifiziert, die Grenzsetzungen und (wissenschafts-politische) Auseinandersetzungen beinhalten.

Es lohnt sich, diese Annahme im Hinterkopf zu behalten, wenn man den Blick auf die Rezeptionsgeschichte des Klassenbegriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft legt. Diese zeichnet sich derzeit durch die Engführung auf kulturtheoretische Analysen von Klasse, beispielsweise zur Analyse von Ungleichheiten oder Exklusionsmechanismen (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017, S. 7), und die Abwesenheit historisch-systematischer Zugänge zum Klassenbegriff aus. Diese doppelte Leerstelle könnte als Anlass genommen werden, sich dem Projekt einer kritisch-selbstreflexiven Erziehungswissenschaft zu widmen, wie es der genannte Sammelband vorschlägt. Dies würde auch bedeuten, sich der historischen Rekonstruktion disziplinärer Deutungskämpfe zu widmen und sich durch „vergessene“ Theoretiker\*innen zur Einnahme neuer Perspektiven ermutigen zu lassen (vgl. Engelmann 2020, S. 214 ff.).

Die direktesten Rückbezüge auf Marx' Klassenbegriff finden sich in sogenannten sozialistischen Pädagogiken des ausgehenden 19. Jahrhunderts und des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts. Deren marxistische Ansätze zeigen sich in ihren Zielsetzungen wie auch in ihrem Rekurs auf Klasse als äußerst heterogen. Charakteristisch für die sozialistische Pädagogik dieser Zeit sei jedoch, so Burghardt, „ein utopischer Theorieüberschuss, eine gewisse Nähe zu

Feldern der heutigen Sozialpädagogik sowie der Rückgriff auf die Frühsozialisten“ (2020, S. 437). Bei Edwin Hoernle handelt es sich um einen Vertreter von radikal klassenbezogenen Überlegungen der sozialistischen Pädagogik. Er versteht Erziehung im Kapitalismus als „nichts anderes, als eine Funktion der Gesellschaft und innerhalb der Klassengesellschaft als eine Funktion der herrschenden Klasse“ (Hoernle 1929/2016, o. S.). In aller Kürze kann Bildung nach Hoernle also als klassenspezifisches Unterfangen verstanden werden, das letztlich ein auf die klassenlose Gesellschaft gerichtetes emanzipatorisches Potential birgt (vgl. Engelmann 2021a). Der Vielfalt und partiellen Widersprüchlichkeit (beispielsweise zwischen radikaleren und reformistisch angelegten Zugängen) der sozialistischen Pädagogik können wir an dieser Stelle nicht gerecht werden, trotzdem möchten wir wenigstens namentlich auf Denker\*innen wie Otto Felix Kanitz, Kurt Löwenstein, Clara Zetkin oder Rosa Luxemburg (deren Werk auch als pädagogisches gelesen werden kann, vgl. Engelmann 2021b) oder Bewegungen wie die Kinderfreunde verweisen, die vor allem eine Tatsache eint: Ihre Bemühungen um eine frühe sozialistische Pädagogik fanden mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten ein jähes Ende. So wurden die meisten Vordenker\*innen der sozialistischen Pädagogik entweder ins Exil getrieben oder ermordet. Eine Aufarbeitung des Geschehenen bleibt nach der NS-Zeit, wie in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch, erstmal aus. So finden erst im Verlauf der letzten Jahre wieder Versuche statt, das Verhältnis von Sozialismus und Pädagogik neu auszuloten und zu systematisieren (vgl. Engelmann/Pfützner 2018).

Einhergehend mit einem vermehrten Interesse an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule bildet sich in den 1960er Jahren die Kritische Erziehungswissenschaft heraus. Erst mit dieser erlangen marxistische Perspektiven wieder Beachtung innerhalb der deutschsprachigen Diskussionen (vgl. Rieger-Ladich 2014, S. 70 ff.). Trotz der marxistischen Grundausrichtung finden sich in der kritischen Pädagogik wenige direkte Rückgriffe auf den Klassenbegriff. Auch hier lohnt der Blick in Richtung eines randständigen Denkers: Ernest Jouhy. Sein umfangreiches Hauptwerk, die „Klärungsprozesse“, wurde zu seinen Lebzeiten wenig rezipiert und scheint seither in Vergessenheit geraten zu sein. Es finden sich darin explizite Rückgriffe auf eine marxistische Klassenanalyse als Möglichkeit der gesellschaftlichen Veränderung. Er identifiziert dabei eine Doppelrolle der Pädagogik:

„Pädagogik ist als Teil einer klassengespaltenen Kultur sowohl eines ihrer Mittel zur Durchsetzung der materiellen und geistigen Zwecke der sie beherrschenden Gruppe als auch kontrafaktisches Bewusstsein von ihrer Veränderbarkeit“ (Jouhy 1988, S. 216).

Über Jouhys Werk hinaus sind außerdem Hans-Jochen Gamm und Freerk Huisken zu nennen, die weit über die 1970er Jahre hinaus an einer materialistisch-kritische Pädagogik arbeiten und immer wieder auf Klassendifferenzen aufmerksam machen.

Im Hinblick auf Marx und dessen Klassenbegriff sowie Sozialistischer Pädagogik(en) steht eine kritische Selbstbefragung und Rekonstruktion der Disziplingeschichte also noch aus. Es scheint angebracht, monokausale Erklärungsmuster nicht leichtfertig zu übernehmen, und mit einer Vielzahl an sich überschneidenden Prozessen zu rechnen. Dabei müssten die Zeit des Nationalsozialismus genauso wie die neoliberalen Entwicklungen seit den 1960er Jahren berücksichtigt und die Bedeutung des realexistierenden Sozialismus für die Wahrnehmung sozialistischer Pädagogik wie auch Deutungskämpfe zwischen strukturalistischen und poststrukturalistischen Ansätzen in den Blick genommen werden – hierbei gilt es stets, eine Offenheit für das Unerwartete zu bewahren.

### **Klasse mit und nach Marx heute? Wie weiter?**

Die Analyse und Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit ist nach Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold (2017) für die Erziehungswissenschaft in doppelter Hinsicht relevant: Zum einen, um das eigene Verstricktsein in die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch pädagogische Praktiken und Institutionen reflektieren zu können. Zum anderen für die Entwicklung eines kritischen Blicks auf die Struktur der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer das Pädagogische „stattfindet“.

Wir vertreten die Auffassung, dass ein materialistischer Klassenbegriff nicht nur hilfreich, sondern unbedingt notwendig ist, um die durch poststrukturalistische beziehungsweise kulturalistische Ansätze dominierte Diskussion um soziale Ungleichheit vor einer reduktionistischen Analyse zu bewahren. Eine (neue) Auseinandersetzung mit Klasse im Marx'schen Sinne und damit zusammenhängenden historischen pädagogischen Konzepten ruft in Erinnerung, „dass Armut und Klassenverhältnisse reale sozio-ökonomische Phänomene sind, die ihren Ursprung in der materiellen Basis der Gesellschaft, also der kapitalistischen Produktionsweise haben“ (Hezel 2021, S. 258). Lena Hezel weist überdies auf die Gefahr hin, die in einer Auffassung von Klasse als rein sprachliches Konstrukt liegt (vgl. ebd., S. 261 ff.). Aus dieser Perspektive folgen Praktiken, die sich darum bemühen, benachteiligten Klassen auf sprachlicher Ebene mit mehr Respekt zu begegnen oder klassenspezifische kulturelle Praktiken anzuerkennen beziehungsweise aufzuwerten. Die zugrundeliegende ökonomische Struktur gerät dabei jedoch häufig aus dem Blick – und damit auch eine grundsätzliche Kritik an Armut und Ausbeutung. Außerdem kommt es laut der Autorin zur latenten Essentialisierung von Klasse, die poststrukturalistische Theorien doch gerade vermeiden wollen: Klasse bringt sich aus die-

sem Blickwinkel performativ aus den eigenen kulturellen Praktiken selbst hervor. Auch verenge eine solche Perspektive den Klassenbegriff auf die marginalisiertesten Gruppen und verstelle so den Blick auf die vielfältige Zusammensetzung der ausgebeuteten Klasse. Hezel (2021, S. 262) fasst dies prägnant zusammen, wenn sie schreibt, „dass eine Dekonstruktion der Arbeiter\*innenklasse auf rein sprachlicher oder kultureller Ebene ohne eine tatsächliche soziale und ökonomische Veränderung nicht zu einem Prozess der Aufhebung der Klassenverhältnisse – und damit auch von Armut – beiträgt“. An dieser Stelle wird der utopische Gehalt eines solchen Klassenbegriffs noch einmal besonders deutlich: Klasse als Analyseinstrument erinnert immer auch an die Frage nach einer (wie immer gearteten) klassenlosen Gesellschaft. Und hier lässt sich eine Art Familienähnlichkeit zwischen dem Klassenbegriff nach Marx und der Erziehungswissenschaft identifizieren: Auch die Pädagogik ist eine Wissenschaft und Praktik, die auf die Zukunft gerichtet ist und die Verwirklichung von Uneingelöstem in Aussicht stellt [↑Fortschritt].

Der Begriff der Klasse wie auch damit verknüpfte Konzepte wie der Klassismus bedürfen somit einer analytischen Schärfung (vgl. Hezel 2021, S. 260 f.). Ein Weg könnte etwa die Auseinandersetzung mit „vergessenen“ pädagogischen Theorien sein. Auch erscheinen uns intersektionale Verbindungen von beispielsweise postkolonialen Theorien und materialistischen Ansätzen lohnenswert. Somit sollte unser Beitrag keinesfalls als Plädoyer dafür verstanden werden, die Sphäre der Kultur auszuklammern. Vielmehr sehen wir großes Potenzial darin, poststrukturalistische Ansätze vor dem Hintergrund eines Marx'schen Klassenbegriffs neu zu lesen – und umgekehrt.

**Carlo Heimisch und Linnéa Hoffmann**

### **Bonusmaterial**

Joon-ho, B. (2019): Parasite [Film]. Südkorea: Barunson E&A/CJ Entertainment • Martinson, M. (1932/1962): Mutter heiratet. Berlin • Nymoen, O./Schmitt, W. (2019): Wohlstand für alle [Podcast] • Schmitt, W. (seit 2011): Die Filmanalyse. Kino anders gedacht! [YouTube]. [www.youtube.com/user/Filmanalyse/featured](http://www.youtube.com/user/Filmanalyse/featured). (Abfrage: 21.11.2021) • Zola, Émile (2013): Das Paradies der Damen. München

### **Literatur**

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Welt. Sonderband 2. Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198 • Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. *Leçon sur la leçon*. 2 Vorlesungen. Frankfurt/Main • Burghardt, D. (2018): Kritische Pädagogik nach Marx. Zum westlichen Marxismus, der Neuen Marxlektüre und den pädagogischen Anschlüssen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, H. 2, S. 215–231 • Burghardt, D. (2020): Marxismus. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, S. 431–442 • Burzan, N. (2007): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in zentrale Theorien. Wiesbaden • Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären. Wiesbaden, S. 1–22 • Eder, K. (1989): Klassentheorie als Gesellschaftstheorie: Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der