

Zielbestimmungen und nicht um *wissenschaftliche* Kategorien« handle (2013: 242). Folglich wirft er der Kritischen politischen Bildung vor, dass sie eine »politisch aufgeladene[] politische[] Bildung« (ebd.: 245) sei. Sander zufolge soll Politische Bildung demnach nicht politisch sein. Allerdings ist Politische Bildung *erstens* niemals *unpolitisch*, weil sie immer durch politische Vorannahmen und Zielbestimmungen geprägt ist. *Zweitens* zielt Politische Bildung normativ gerade auf *politische* Ziele, nämlich Emanzipation, Freiheit und Selbstbestimmung als Prinzipien der Demokratie und Moderne.

3.3 Grundlegende Begriffe einer Soziopolitischen Bildung als Kritische politische Bildung

»Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was zu sein es behauptet, lässt Wesen sich erkennen.« (Adorno 1973: 169)

3.3.1 Zum Verständnis und den Dimensionen der Kritik

Kritik als Methode ist genuiner Bestandteil menschlicher Praxis sowie konstitutive Bedingung demokratisch-öffentlicher Gesellschaften (vgl. Habermas 1990: 96). In sozialwissenschaftlicher Hinsicht findet allerdings seit den 1970er Jahren eine Inflationierung und damit einhergehend eine Verwässerung der Kategorie der Kritik statt (Jaeggi/Wesche 2009: 56). Nahezu jeder Ansatz und jede Position begreift sich als kritisch. Dies resultiert auch aus der geschichtlichen Entwicklung des Begriffs der Kritik (vgl. Koselleck 1973: 6ff.),¹⁶ die seine Vieldimensionalität und damit Anschlussfähigkeit für divergierende wissenschaftliche Ansätze begründet.¹⁷

Für die in diesem Buch ausgearbeitete Soziopolitische Bildung ist ein Kritikbegriff grundlegend, der nicht diffus eine subjektive Beurteilung sozialer Sachverhalte zur Grundlage hat, sondern sich nach kriteriengeleiteten Maßstäben richtet. Kritik erfährt eine Trivialisierung, wenn sie lediglich als »Unterscheidungen machen« und »Urteile fällen« verstanden wird. Für eine Soziopolitische Bildung beschränkt sich die »kritische Prüfung« nicht auf wissenschaftliche Aussagen (u.a. Popper 1972: 106), sondern zielt auf die gesellschaftlichen Verhältnisse unter normativen Prämissen ab. Damit werden diese Verhältnisse nicht lediglich als empirische Gegebenheiten im positivistischen Verständnis beschrieben, sondern auf ihre Verwirklichungsmöglichkeiten der Selbstbestimmung und Freiheit hin beurteilt und gegebenenfalls als Ausbeutungs-, Herrschafts- oder Gewaltverhältnisse dechiffriert. Dies bietet die analytische Grundlage, dass diese in einem praktischen Sinne emanzipatorisch umgestaltet werden.

Bezüglich dieses Vorhabens beinhaltet der Kritikbegriff einer Soziopolitischen Bildung fünf Dimensionen: *Erstens* wird kritisches Denken als *dialektisches Denken* verstan-

16 Etymologisch leitet sich Kritik vom griechischen Wort »kritikos«, der »Kunst der Beurteilung«, ab, das vom Verb »krinein« (»trennen, auseinandersetzen oder stellen«) abstammt (Koselleck 1973: 86f.).

17 Zum Entstehen und zur Entwicklung der Kritik zur politischen Kritik in der europäischen Aufklärung vgl. Koselleck 1973.

den. Dialektisches Denken erfasst und beurteilt die »sozialen Tatbestände« (Durkheim 1961: 115) wie Macht und soziale Ungleichheit sowie Institutionen der Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur nicht als isoliert voneinander stehend – wie es in der analytisch-empirisch verfahrenen Politikwissenschaft durch den Einfluss der Systemtheorie erfolgt (vgl. Kap. 1.2.3) –, sondern in einem gesamtgesellschaftlichen Sinne als miteinander vermittelt (vgl. Kap. 3.3.1). Es geht um die »Herstellung von Zusammenhängen« (Negt 2010: 30). Dies bezieht sich auch auf die historische Dimension von Gesellschaft, wodurch kritisches Denken *zweitens* die *soziale* und *historische Bedingtheit* von Gesellschaft und die historische Konstituierung politischer Ordnung in ihre Beurteilung mit einbezieht. Hierdurch werden vermeintlich ahistorische oder durch Kontingenz entstandene Institutionen (u.a. Marktwirtschaft und Staat) mit historischen Machtprozessen und geschichtlichen Auseinandersetzungen (vgl. Mann 1990) in Relation gesetzt. Damit wendet sich Kritik gegen verdinglichtes Denken (Lukács 1968: 257) und dient einer De-Ontologisierung beziehungsweise De-Naturalisierung gesellschaftlicher Phänomene (Adorno 2012: 33).¹⁸ Hieran schließt *drittens* Kritik als *Gesellschafts-* und *Herrschaftskritik* an. Herrschaftskritik ist hierbei nicht in einem anarchistischen Verständnis als generelle Kritik an jeglicher Herrschaft misszuverstehen (vgl. Guérin 1977), sondern als Kritik an *illegitimen*, d.h. demokratisch *ungerechtfertigten* Herrschafts- und Machtverhältnissen (Habermas 1999: 289) zu begreifen. Deshalb ist Kritik für eine Soziopolitische Bildung vor allem *immanente Kritik* (Adorno 1980: 97). Die sozialen Begebenheiten werden nicht von außen mit normativer Kritik konfrontiert, sondern mit den diesen Gesellschaften zugrundeliegenden Emanzipationsversprechen der Moderne, Freiheit, Gleichheit und Selbstbestimmung zu ermöglichen, abgeglichen und beurteilt, ob diese auch für alle Subjekte eingelöst werden oder lediglich auf eine Minorität beschränkt sind (Jaeggi/Wesche 2009: 13).¹⁹ Diese Dimension der Kritik zielt auf das Bewusstmachen und Artikulieren der Eingebundenheit der Subjekte in gesellschaftliche Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse, immer vor dem Hintergrund des Mündigkeitspostulats Politischer Bildung (vgl. Kap. 3.5.2). Daher ist die Struktur der Gesellschaft (vgl. Kap. 3.4.4) in die politische Urteilsfindung mit einzubeziehen, entwickeln sich gerade aus ihr diverse Herrschafts- und Machtverhältnisse sowie Aspekte sozialer Ungleichheit. *Viertens* ist Kritik im methodischen Sinne immer *Ideologiekritik*. Ideologiekritik dechiffriert Aussagen und Handlungen, die vermeintlich auf das gesellschaftliche Gemeinwohl abzielen, jedoch in Wahrheit Partikularinteressen bestimmter Akteure durchzusetzen versuchen. Kritik als Ideologiekritik schärft die politische Urteilskraft (Negt 2010: 32),²⁰ die überhaupt erst dazu be-

18 Die sozialen Verhältnisse und politischen Phänomene sollen ihres verdinglichten Scheins beziehungsweise ihrer vermeintlichen Naturhaftigkeit entkleidet werden, um zu »erkennen, wie sehr auch Problemstellungen, die unmittelbar mit der Gesellschaft gar nichts zu tun haben, trotzdem [...] gesellschaftlich vermittelt sind; und wie sehr Gesellschaft auch in dem steckt, was scheinbar seinem eigenen Inhalt nach, eben als Natur, mit Gesellschaft gar nichts zu tun hat.« (Adorno 2012: 33)

19 Für die Politische Bildung und die Fähigkeit zur Kritik ist dies grundlegend, da hier deutlich wird, dass die Ideale von Freiheit und Gleichheit nicht selbst, sondern deren defizitäre Verwirklichung kritisiert werden.

20 Für Oskar Negt ist die »Entwicklung von Urteilskraft [...] das Zentrum politischer Bildung.« (2010: 32)

fähigt, sich gegen Ausbeutung, Gewalt sowie illegitime Herrschaft und Macht zur Wehr zu setzen und die gesellschaftlichen Verhältnisse im emanzipatorischen Sinne zu verändern. Die Emanzipationsperspektive bezeichnet die *fünfte* Dimension der Kritik – die qualitative –, denn hier verlässt der Kritikbegriff die Ebene der Methode und zielt auf die *Praxis* ab. Es geht einerseits um die Befreiung der Subjekte aus Bedingungen, die ihre politische und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sowie Selbstbestimmung beschränken (Mollenhauer 1969: 11), andererseits um die Veränderung sozialer Verhältnisse, den Abbau illegitimer Herrschaft und Macht und damit einhergehend die Demokratisierung weiterer Gesellschafts- und Lebensbereiche (vgl. Kap. 3.6.2).

Zusammengefasst ist zu konstatieren, dass im Zentrum des Kritikbegriffs für eine Soziopolitische Bildung einerseits die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen, Formen, Zusammenhängen, Auswirkungen und Grenzen von Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie andererseits die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Praxis steht. Im Folgenden soll vor allem das Verständnis der Kritik als *dialektisches* Denken sowie Kritik als *Ideologiekritik* näher erläutert werden, da dies für eine Soziopolitische Bildung *methodisch* zentral ist. Kritik als *Herrschafts-* und *Gesellschaftskritik* wird näher in Kapitel 3.4 erläutert.

Dialektik als Denken in Vermittlung

Sowohl im aktuellen philosophischen als auch sozialwissenschaftlichen Diskurs wird der Begriff der Dialektik²¹ als unzeitgemäß und ideologisch aufgefasst (vgl. Knoll/Ritsert 2006: 13). In den zeitgenössischen Sozialwissenschaften und in der Politischen Bildung ist die Dialektik als wissenschaftstheoretischer Ansatz und kritische Methode des Denkens nahezu komplett verschwunden.²² Hier ist vielmehr das analytisch-empirische Denken vorherrschend (ebd.: 14), das nach klar abgegrenzten Begriffen und sozialen Sachverhalten operiert. Dennoch – so die hier vertretene These – vermag Dialektik als kritische Methode des Denkens für die Politische Bildung die blinden Flecken der hegemonialen Politikdidaktik überwinden und soziale Phänomene und politische Institutionen nicht als isoliert nebeneinander, sondern in ihrem Zusammenhang zu erkennen (Jaeggi/Wesche 2009: 8). Dafür ist sie jedoch von einer vulgärmarxistischen Vereinnahmung sowie von der verkürzten Standardinterpretation der fälschlicherweise Hegel unterstellten *These-Antithese-Synthese*-Darstellung (vgl. Müller 2011: 16) zu bereinigen und auf das unorthodoxe Dialektikverständnis des sogenannten Westlichen Marxismus (vgl. Anderson 1978) zu beziehen,²³ zu dem neben Georg Lukács und Karl

21 Der Begriff »Dialektik« ist begrifflich ursprünglich auf die »Lehre von der Unterscheidungskunst« bezogen (Müller 2011: 13). Zur Geschichte der Dialektik vgl. Schnädelbach 1969; Ritsert 2008; Müller 2011.

22 In der gängigen Politikdidaktik ist von Dialektik als wissenschaftstheoretische Grundlage nirgendwo die Rede. Noch in den 1980er Jahren hat hingegen Bernhard Claußen die Dialektik als zugehörige Methode für seine *Kritische Politikdidaktik* dargestellt (1981: 101).

23 Der Begriff »westlicher Marxismus« wurde 1930 durch Karl Korsch's *Marxismus und Philosophie* (1975) gegen die kautskyanische Marx-Orthodoxie der Zweiten Internationale und die leninistische Marx-Orthodoxie der Dritten Internationale (ebd.: 41ff.) begründet. In diesen war die marxistische Theorie zur »wissenschaftlichen Weltanschauung« des Proletariats und einer Lehre von den allgemeinen »dialektischen« Gesetzen der Natur und der Geschichte geronnen. Die westli-

Korsch u.a. auch Theodor W. Adorno gezählt wird. Dem westlichen Marxismus geht es um die Erkenntnis der *Totalität* (Lukács 1968: 179), »ohne die Erkenntnis *totalitär* auszulegen.« (Claußen 1981: 36)²⁴

Vor allem an Adornos Dialektik-Verständnis wird in der Soziopolitischen Bildung angeknüpft. Adorno begreift Dialektik in Anlehnung an Hegel als reflexiv-vermittlungslogischen Ansatz des Denkens (2012: 68ff.), der sich gegen das dominierende logische Denken stellt, »Sachverhalten feste Bestimmungen (Merkmale) zuzuweisen« (Knoll/Ritsert 2006: 15) und diese von anderen Gegebenheiten zu unterscheiden und zu trennen. Vielmehr sind die mannigfaltigen Sachverhalte zu verstehen als »gegenseitig abhängige Elemente in einer dialektischen Relation, die ein Ganzes ausmacht« (Israel 1979: 97). In dominierenden politikwissenschaftlichen Ansätzen – nicht nur den empirisch-analytischen – wird allerdings gerade hier, an den »Tatsachen« (Durkheim 1961: 89), am »unmittelbar Gegebenen, das als isoliertes Phänomen oder Geschehen aufgefasst wird« (Israel 1979: 101), Halt gemacht. Dialektik bezeichnet demgegenüber nach der *spekulativen Dialektik* Hegels die Kritik an den starren Ordnungsprinzipien des Verstandes (Hegel 2011: 103f.)²⁵ und stellt daher die kritische Beurteilung begrifflichen Denkens dar (Adorno 1973: 17). Sie bezeichnet das Reflexivwerden des Denkens als Methode (Gamm 1997: 115), denn Denken wird als »Vermittlung« (Adorno 2012: 70) verstanden. Vermittlung bedeutet hierbei das »Herstellen von Zusammenhang« (Negt 2010: 215),²⁶ die Beziehung zwischen Begriffen innerhalb eines konzeptuellen Ganzen. Es geht darum, soziale Phänomene und Gebilde wie Staat und Markt nicht als isoliert voneinander misszuverstehen und zu beurteilen, sondern durch die Betrachtung von Strukturprinzipien die Gesellschaft als »Totalität« (Adorno 2012: 60), als gesellschaftliches Ganzes zu begreifen. Soziale Phänomene sind voneinander abhängig, gegenseitig vermittelt. Abstrakte Gegensätze werden damit im Denken überwunden.²⁷ Folglich ist auch Gesellschaft nicht einfach als Objekt zu betrachten, sondern muss relatio-

chen Marxisten betonen hingegen die Bedeutung von Geschichte, sozialer Praxis, Zeitdiagnose und Selbstreflexivität der Theorie. Ihr Schlüsselbegriff ist Dialektik.

- 24 Der Totalitätsbegriff wurde von Georg Lukács begründet. Ihm ging es um die Erkenntnis der »Totalität des Verflechtungszusammenhangs von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur im internationalisierten Gesamtgefüge des Staatsgebildes« (1968: 179).
- 25 Hegel wendet sich gegen die Erkenntnis an sich, wie die Dinge dem Wesen nach sind (im Sinne des Kantischen Ding-an-sich): »Das Denken als *Verstand* bleibt bei der festen Bestimmtheit und der Unterschiedenheit derselben gegen andere stehen.« (Hegel 2011: 102) Dagegen ist »[d]as *dialektische* Moment [...] das eigene Sichaufheben solcher endlichen Bestimmungen und ihr Übergehen in ihre entgegengesetzten«. (ebd.) Das Wesen ist folglich die *Vermittlung*, weil Erkanntes immer Erkanntes eines Bewusstseins ist. Begriffsschemata haben damit immer eine soziohistorische Bestimmtheit.
- 26 Daher konzentriert »Dialektik [...] ihr Interesse auf die Frage der Vermittlung oder Vernetzung, nicht (mehr) auf die nach dem Wesen oder der Wahrheit. Nicht: was etwas ist, sondern, in welchem Zusammenhang es mit anderem steht, wie und aus welchen (relativen) Gründen es mit etwas anderem in dieser Konstellation verbunden ist.« (Gamm 1997: 115)
- 27 Gegen die Verdinglichung aller menschlichen Beziehungen, also die Betrachtung »isolierter« Tatsachen und eigengesetzlicher Teilgebiete (Ökonomie, Recht usw.), soll Dialektik »die konkrete Einheit des Ganzen« betonen (Lukács 1968: 177).

nal verstanden werden (Israel 1979: 164). Es geht für eine Soziopolitische Bildung um *Vermittlungsverhältnisse*.

Dialektisches Denken richtet sich explizit gegen die Wissenschaftstheorie des *Positivismus* (Adorno 1980: 90), der als verdinglichte Wissenschaft aufgefasst wird, die sich lediglich am sinnlich Wahrnehmbaren als vermeintlich objektive und wertfreie empirische Wissenschaft orientiert (Habermas 1981: 9). In der empirisch-analytisch ausgerichteten Sozialwissenschaft hat der Positivismus seinen Nachfolger gefunden. Dadurch, dass der Positivismus nur das sinnlich Wahrnehmbare als Objekt der Erkenntnis gelten lässt und jeglicher gesellschaftstheoretischer Überlegungen als Metaphysik entsagt, kann er jedoch nicht ideologiekritisch den Unterschied zwischen *Wesen* und *Erscheinung* erfassen (Marx 1967: 85). Wie bereits Hegel konstatierte, ist allerdings »[d]as Bekannte überhaupt [...] darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt.« (1949: 28) Für Adorno dürfen die Sozialwissenschaften »sich nicht aufs ›bloße Phänomen‹ vereidigen, als bloß Fakten reproduzierende, sondern [müssen] [...] das Wesen und die Wesenszusammenhänge der Gesellschaft erkennen.« (1972: 208) Für eine gesellschaftskritische Soziologie – und damit eine Soziopolitische Bildung – sind dies vor allem die *Strukturen* der Gesellschaft (vgl. Kap. 3.4.4).

Kritisches Denken als dialektisches, eben reflexives Denken hat auch eine Praxisdimension und bietet »Problemlösungskapazitäten« (Müller 2011: 7), denn das Verstehen von Zusammenhängen bietet Möglichkeiten, gesellschaftliche Verhältnisse als politisch konstituiert und damit veränderbar zu begreifen.

Kritik als Ideologiekritik

Nach dem Ende des Kalten Krieges und des Sowjetkommunismus wurde Anfang der 1990er Jahre gebetsmühlenartig von konservativer Seite das »Ende der Ideologien« verkündet (vgl. Eagleton 2000: 50). Die Erzählung besagte, dass der globale Sieg des Kapitalismus auch die *Ideologien* beerdigt habe (ebd.).²⁸ Dennoch hält sich der Begriff der Ideologie weiterhin hartnäckig im allgemeinen Sprachgebrauch und wird vermehrt in bestimmten politischen Kontexten verwendet. Zudem kann auch durch die gegenwärtigen politischen Verhältnisse konstatiert werden, dass sich Ideologien in der Gesellschaft entgegen den konservativen Ansichten gerade *nicht* verwirkt haben und weiterhin konstitutiver Bestandteil der Durchsetzung partikularer Interessen und der Aufrechterhaltung und Legitimierung bestehender Herrschafts- und Machtverhältnissen sind (Bobbio 1994: 13).²⁹ Herauszufinden, *wo* und *wie* Ideologien in der Gesellschaft wirksam sind, ist Aufgabe der *Ideologiekritik*. Ihr geht es darum, die als selbstverständlich erscheinenden Ordnungsbeziehungen, die die Welt begründen – von Pierre Bourdieu als »doxa« bezeichnet (1984: 734) –, zu hinterfragen. Diese Aufgabe ist aktueller denn je, denn, wie

28 Dieser Sichtweise liegt die Annahme zugrunde, dass der Kapitalismus, im Gegensatz u.a. zum Sozialismus, keine Ideologie darstelle. Jedoch kann konstatiert werden, dass die größte Ideologie die Ideologie ist, die sich selbst nicht als Ideologie darstellt. Dies zeichnet eben das Wesen der bürgerlichen Ideologie aus (Rehmann 2008: 44). Heitmeyer verdeutlicht diesbezüglich: »[V]om Ende der Ideologien kann aufgrund der durchgesetzten Marktideologie keine Rede sein.« (2001: 509)

29 U.a. ist der Neoliberalismus als eine Ideologie mit politischer Programmatik zu verstehen (Schui/Blankenburg 2002: 74). Zur Ideologie des Neoliberalismus vgl. Rehmann 2008: 189ff.

Rahel Jaeggi verdeutlicht: »Die Verhältnisse schreien nach Ideologiekritik.« (2009: 271) Für eine Soziopolitische Bildung stellt daher die Ideologiekritik eine grundlegende Methode kritischen Denkens und der politischen Urteilsfindung dar.

Bei genauerer Betrachtung des Begriffs der Ideologie (vgl. Schnädelbach 1969)³⁰ und seiner Geschichte (vgl. Rehmann 2008) zeigt sich jedoch, dass es keine feststehende Definition von Ideologie gibt. Der Begriff zeichnet sich vielmehr durch eine Reihe von Bedeutungen aus (vgl. Eagleton 2000: 7).³¹ Dabei wird Ideologie auch nach erkenntnistheoretischer Position, soziologischer Schule und gesellschaftspolitischem Standpunkt unterschiedlich verwendet. Zudem wird im politischen Kontext der Begriff der Ideologie zumeist als Fremdbezeichnung genutzt, die eigene Position wird in der Regel für unideologisch gehalten (vgl. Schnädelbach 1969: 72).

Ideologien sind nicht lediglich Ideen, die »in bestimmten sozialen Zusammenhängen stehen und entstehen« (Jaeggi 2009: 268) und »unseren Weltbezug und damit den Deutungshorizont, in dem wir uns und die gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen und die Art und Weise, in der wir uns in diesen bewegen« (ebd.: 268f.), konstituieren. Eine Soziopolitische Bildung begreift in Anlehnung an neomarxistische Ansätze³² Ideologien als eine Praxis, mit der Herrschaftsverhältnisse legitimiert und aufrechterhalten werden (Hofmann 1969: 16).³³ Ideologien bestehen aus einer systematischen Verknüpfung von Überzeugungen, Begriffen und Aussagen, die der Rechtfertigung und Durchsetzung von Machtinteressen dienen, ohne dass diese offen ausgesprochen werden. Das Entscheidende für eine Soziopolitische Bildung ist die Erkenntnis, dass soziale Akteure durch ideologische Aussagen ihre *Partikularinteressen* als angeblich für die gesamte Gesellschaft nützliche *Allgemeininteressen* darstellen (Negt 2010: 441).³⁴ Hierdurch sollen die subalternen Akteure zur »freiwillige[n] Einordnung in entfremdete Herrschaftsformen, [...] [zur] aktive[n] Zustimmung zu einschränkenden Handlungsbedingungen« (Rehmann 2008:

30 Wörtlich übersetzt heißt Ideologie »Wissenschaft von den Ideen« (Schnädelbach 1969: 72).

31 Historisch gesehen geht es beim Ideologiebegriff um das theoretische Bemühen, die allgemeinen Ursachen des Irrtums, des falschen Bewusstseins aufzudecken (Schnädelbach 1969: 73). Es geht um Antworten auf die Frage, welche Dispositionen oder Mechanismen die Erkenntnis »des Wahren« verhindern (ebd.: 74). Zur Einführung in die Bedeutung und Funktion von Ideologie vgl. Eagleton 2000.

32 Marx konstatiert: »Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d.h. die Klasse, welche die herrschende *materielle* Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende *geistige* Macht.« (2004c: 446) Zur Ideologie im traditionellen Marxismus vgl. Fetscher 1979: 68ff.

33 Dieses Verständnis von Ideologie setzt sich vom Verständnis der Ideologie(n) der Wissenssoziologie (Mannheim 1972) ab. Wissenssoziologische Ansätze trennen den Ideologiebegriff von den gesellschaftlichen materiellen Grundlagen und gehen damit hinter das Ideologieverständnis von Marx zurück. Dabei wird das marxistische Ideologiekonzept durch das Konzept der »Weltanschauung«, die jeder gesellschaftlichen Gruppe zukomme (ebd.: 256) ersetzt und damit politisch entschärft (Eagleton 2000: 129).

34 So können die Aussagen, die Einführung des Mindestlohns sei schädlich für die globale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands oder der Staat dürfe nicht in die Wirtschaft regulierend eingreifen, weil es sonst zu ökonomischen Krisen komme, als ideologisch bezeichnet werden, weil hierdurch Partikularinteressen der Unternehmer_innenschaft aufrechterhalten werden sollen.

12) gebracht werden. Ideologien gehören immer durch Herrschaft geprägte Gesellschaften an (ebd.: 17).³⁵

Die Mechanismen der freiwilligen Unterordnung in Herrschaftsverhältnisse durch ideologische Aussagen und Imperative aufzudecken zeichnet kritisches Denken als *Ideologiekritik* (vgl. Jaeggi 2009) aus. Ideologiekritik ist zentral für eine Soziopolitische Bildung, da sie hilft, »politische Vorgänge auf die Struktur der sie tragenden Interessen zu beziehen und einen einsichtigen Zusammenhang herzustellen zwischen dem Zustand des Gemeinwesens und den persönlichen Belangen des Einzelnen.« (Adorno zit.n. Negt 2010: 36) Durch Ideologiekritik kann die Politische Bildung den objektiven Schein, »der sich als allgemeines Interesse der Gesellschaft und als Politik darstellt« (ebd.: 264), dechiffrieren und die zugrundeliegenden Herrschaftsinteressen aus Aussagen herausfiltern. Gegenstand der Ideologiekritik sind zudem überindividuelle Vorstellungen und politische Aussagen über die angeblich natürliche oder rationale Ordnung der sozialen Welt und gesellschaftlichen Verhältnisse (Eagleton 2000: 72). Diese Universalisierung und Verewigung von Werten, Interessen und Ansichten, die als selbstverständlich präsentiert und aufgefasst werden (Jaeggi 2009: 269), werden durch Ideologiekritik als sozial konstruiert und politisch intendiert erfasst, als bestimmte Interessen und Herrschaftsverhältnisse durchsetzend dechiffriert und in Frage gestellt. Zudem überprüft Ideologiekritik, ob die vorgetragenen Ideen und herrschenden Gedankensysteme einlösen, was sie versprechen, u.a. Freiheit und Wohlstand (Negt 2010: 444). Dies schult die selbstständige Urteilsbildung, wodurch Strategien der Verklärung und dogmatischen Argumentationen durchschaut werden können. Ideologiekritik ist deshalb zentral für die Gewinnung von Mündigkeit und gleichzeitig immer »Sozialkritik« (Jaeggi 2009: 266), da sie die »Praxis [kritisiert], die mittels Ideologie aufrechterhalten bzw. durch diese konstituiert wird.« (ebd.: 277) Der Praxisbezug von Ideologiekritik und damit auch einer Soziopolitischen Bildung »zielt [...] nicht nur auf die Richtigstellung der epistemischen Irrtümer, sondern auf die – »emanzipatorische« – Veränderung der Situation.« (ebd.)

3.3.2 Ein kritischer Begriff des Politischen.

Das Politische als gesellschaftlicher Konflikt

Nach dem Untergang des Sowjetkommunismus wurde nicht nur das Ende der Ideologien, sondern von konservativen Politikwissenschaftler_innen gar »das Ende der Geschichte« (Francis Fukuyama) ausgerufen (vgl. Klein 2007: 255).³⁶ Dies wurde mit dem Sieg der liberalen westlichen kapitalistischen Welt über den kommunistischen Despotismus des Ostens begründet (vgl. Marchert 2010: 7). Die weltpolitischen Konflikte seien nun eingeeht. Ein Denken vom Ende der Geschichte her kann als »postpolitisch« bezeichnet werden (Rancière 2002: 98), da die Verbindung von Demokratie

35 Für Adorno und Horkheimer sind Ideologien vor allem an die bürgerliche Gesellschaft gebunden, da diese dem Selbstverständnis nach auf Vernunft und damit Rationalität gründen (1991: 169).

36 So sei »[d]as Ende der Geschichte [...] erreicht, weil die moderne kapitalistische Gesellschaft mit ihren sozialen und politischen Institutionen, ihren Prozeduren (formale Demokratie, Markt, Pluralismus etc.), Theorien und Ideologien den Höhepunkt der sozialen Entwicklung markiere.« (Alt-vater 2007: 25)

und kapitalistischem Wirtschaftssystem als alternativlos und folglich nicht mehr diskussionsbedürftig dargestellt wird. Kritischere Zeitdiagnosen ließen sich allerdings nicht von dieser vermeintlich teleologischen Erfolgsgeschichte blenden (Beck 1993: 57) und bekundeten bereits während der Systemkonkurrenz des Kalten Krieges innerhalb der Länder des Westens einen Zweifel an der segenhafte Wirkung des »real existierenden Kapitalismus« und seiner Versprechungen eines »Wohlstands für alle« (Ludwig Erhard). Nach dem Ende des Ost-West-Konflikts wurde diesbezüglich vielmehr von einem »Zeitalter der Ambivalenz« (Zygmunt Bauman) gesprochen, das die »neue« Zeit nach 1990 treffender auf den Begriff bringen sollte, da es auf keinen überdauernden Werten und Fundamenten beruhte. Nicht allein die Terroranschläge vom 11. September 2001 sowie die Finanzkrise 2007/08 sollten diese Thesen bestätigen (Heitmeyer 2012: 19). Hieran anschließend machten einige Sozialwissenschaftler_innen eine fundamentale »doppelte Niederlage der liberalen Demokratie und der kapitalistischen Ökonomie« aus (Hebekus/Völker 2012: 10).

Auch die gegenwärtigen Krisenerscheinungen zeigen, dass soziale und politische Auseinandersetzungen um die Gestaltung des Gemeinwesens nach wie vor präsent sind und in vielen Bereichen wieder zunehmen.³⁷ Auf theoretischer Ebene schließt hieran der Begriff des Politischen an, der auf die Ebene der »grundsätzlichen Konfigurationen gemeinschaftlicher Zusammenhänge« (ebd.: 15) abzielt. Dabei steckt

»jede Definition des Politischen den Rahmen ab, innerhalb dessen die Regelung der gemeinsamen Belange überhaupt gedacht und damit praktisch umgesetzt werden kann. Was in einer Gesellschaft implizit oder explizit als politisch gilt, bestimmt deshalb die konkrete Ausgestaltung des Gemeinwesens, wer sich daran beteiligen und in ihm mitentscheiden darf.« (Salzborn 2015a: 25)

Wie in Kapitel 1.2 aufgezeigt bezieht sich die dominierende Politikwissenschaft auf einen funktionalistisch verkürzten, weil staatszentrierten- und lösungsorientierten Begriff des Politischen, was auch von der hegemonialen Politischen Bildung reproduziert wird (vgl. Kap. 2.3). Demgegenüber begreift eine Soziopolitische Bildung das Politische als den Raum der Macht, des Konfliktes und des gesellschaftlichen Antagonismus (Marchart 2010: 35). Dieses Konfliktverständnis des Politischen verortet sich allerdings explizit *nicht* in der Tradition Carl Schmitts (2015)³⁸ oder Chantal Mouffes (2010: 16) und Ernesto Laclaus (1999: 112), die durch ihre Fokussierung auf »Wir-Sie«-Beziehungen im Sinne der Feind- (Schmitt) oder Gegnerschaft (Mouffe/Laclau) den Konfliktbegriff bellizis-

37 Beispielsweise bei Jugendlichen in Form von Protesten und Demonstrationen bezüglich der Klima- und Rassismusthematik. Vgl. Selina Bettendorf: Ein Drittel der Jugendlichen war schon auf Umweltdemos, in: *Der Tagesspiegel*, 27.04.2021.

38 Für Carl Schmitt bestimmt sich das Kriterium des Politischen in der Unterscheidung zwischen Freund und Feind (2015: 42ff.). Dies zeigt seine faschistische Denkungsart, denn der »Feind muss physisch vernichtet werden« (Neumann 2004: 72), damit es zur harmonischen Gemeinschaft kommt.

tisch aufladen.³⁹ Vielmehr wird das Politische als der soziale Konflikt,⁴⁰ der primär durch die *strukturellen* gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt ist, begriffen. Das Politische wird im Sinne Jacques Rancières als das Moment der Infragestellung der Anteillosen an der Ordnungslogik des Sozialen begriffen (2002: 24)⁴¹ beziehungsweise als die Aktivität, »die die *Struktur der Gesellschaft* (und also die Machtverteilung der sozialen Gruppen in der Gesellschaft) sei es verändern, sei es durch Machtgebrauch stabilisieren will.« (Abendroth 1967: 9f.) Es stellt damit den *noch nicht* institutionell eingefangenen Konflikt dar, der wohlmöglich auch gar nicht einzuhegen ist, weil Konflikte immer auch »Konflikte um Herrschaft« (Salzborn 2015a: 26) und deren dauerhafte Etablierung sind. Daher kann sich eine Neuausrichtung des Begriffs des Politischen auch nicht am Staat orientieren. Da »jede Theorie des Politischen eine Theorie der *Entscheidung über Herrschaft*« (ebd.) ist, geht es bei der Analyse des Politischen um die Frage, »wer kann und/oder darf mit oder ohne welche Berechtigung mit welchen Mitteln über wen bestimmen?« (ebd.) Das Politische durchzieht damit vor allem Konflikte um die Reichweite demokratischer Partizipationschancen beziehungsweise den

»Zusammenhang der subjektiven Lebensweisen und den objektiven kapitalistischen Lebensbedingungen, die keineswegs deterministisch sind, sich aber gleichwohl macht- und herrschaftsförmig in die Denk-, Kommunikations- und Handlungsweisen der Menschen einschreiben.« (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014: 38)

Damit wird auch die durch den Liberalismus gezogene Trennlinie zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen (vgl. Kap. 5.8.3) beziehungsweise von einem engen und weiten Politikbegriff (vgl. Kap. 1.1.2) der Politikwissenschaft aufgelöst und Politik in einem *gesamtgesellschaftlichen* Verständnis begriffen. Dies begründet einen »kritischen Begriff des Politischen«, der selbst auf »die Problematisierung der herrschaftsförmigen Grenzbeziehungen zwischen Politischem, Gesellschaftlichem, Privatem (Ökonomie, Haushalt)« (Lösch/Eis 2018: 5) zielt und danach fragt, welchem Zweck diese dienen. Genau hierin unterscheidet sich ein kritischer Begriff des Politischen von geläufigen erweiterten Politikbegriffen, womit die Erfassung von alltäglichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowohl in politischen und gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Durkheim 1961: 100) als auch im Gesellschaftlichen an sich – und damit auch im Privaten – ermöglicht wird: »Nicht *die* Politik oder der Staat mit seinen Herrschaftsapparaten stehen dabei im Vordergrund, sondern das Soziale, das in modernen Gesellschaften eine hoch plurale, kontingente und von Widersprüchen und Antagonismen durchzogene Form hat.« (Lösch/Rodrian-Pfennig 2014: 38) Hierdurch können soziale Phänomene wie Rassismus, Ge-

39 Zur Kritik an Mouffe vgl. Albrecht von Lucke: Ein gefährliches Projekt, in: *Der Freitag*, 10.12.2015. Zur Kritik an Mouffe und Laclau durch ihren Bezug auf das Freund-Feind-Denken Schmitts vgl. Priester 2012a.

40 Zur Konfliktsoziologie vgl. Joas/Knöbl 2004: 251ff.

41 Jedoch verwendet Rancière eine abweichende Terminologie. Er spricht von Politik, um aufzuzeigen, dass eine Ordnung (von Rancière als Polizei bezeichnet) aufgebrochen wird (2002: 33ff.). Damit geht es beim Politischen eben nicht nur um »Verteilungskampf« (Fratzscher 2016), sondern auch um »Arbeitskampf« (Kittner 2005) und damit »Klassenkampf« (Thien 2010: 11), also Kapital gegen Arbeit, was strukturell bedingt ist.

schlechter- und Klassenverhältnisse als genuine Auseinandersetzungen um das Politische begriffen werden.

3.3.3 Bildung als kritischer, nicht affirmativer Begriff

Die Problematik des gegenwärtigen gesellschaftlichen Verständnisses von *Bildung* besteht darin, dass es keiner normativen *Idee* von Bildung mehr verhaftet ist (Liessmann 2006: 10).⁴² Aus bildungstheoretischer Perspektive lässt sich konstatieren, dass »Bildung« zu einer *Konsensformel* geworden [ist], die politische Konflikte eher verdeckt, als dass sie zu ihrer Klärung oder gar Überwindung beiträgt« (Bünger 2013: 12). Es geht genau das verloren, was Wissen und Bildung lange Zeit ausgezeichnet hat:⁴³ neben einer *konservativen* stets auch eine *kritische* Funktion (vgl. Heydorn 1970). Dialektisch betrachtet ist Bildung einerseits ein Instrument der Stabilisierung von Herrschaft, andererseits ein »mächtiges Instrument der Veränderung« (ebd.: 172) in emanzipatorischer Hinsicht, ein »Widerpart von Herrschaft« (ebd.: 8). Bildung oszilliert folglich zwischen »Integration und Subversion« (Koneffke 1969: 390). Dieses Spannungsverhältnis gilt es für einen kritischen Bildungsbegriff zu reflektieren.⁴⁴ Das Bildungsverständnis resultiert immer aus den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen und Anforderungen sowie den sozialen Auseinandersetzungen (Menze 1983: 350).⁴⁵

Der Bildungsbegriff einer Soziopolitischen Bildung richtet sich gegen bestimmte vorherrschende Vorstellungen zu Bildung im Allgemeinen (vgl. von Henting 1996) und der Politischen Bildung im Besonderen (vgl. Detjen 2007: 211ff.): *Erstens* wendet er sich gegen eine ökonomische Vereinnahmung der Bildung und ihre instrumentelle Umfunktionalisierung als *Ausbildung* für die Anforderungen der globalisierten, kapitalistisch organisierten Arbeitsmärkte der OECD-Länder (vgl. Münch 2009: 29ff.). *Zweitens* richtet er sich gegen ein Verständnis von Bildung als bloßes Erlernen eines Kanons von als legitim geltenden hochkulturellen Bildungsinhalten (Gruschka 2004: 208), was Adorno

42 Zum Begriff der Bildung vgl. von Hentig 1996: 39; Hastedt 2012; Koselleck 2012: 138.

43 Zur historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs vgl. Koselleck 2012: 145ff.; zur Geschichte der Bildung aus bildungsphilosophischer Sicht vgl. Blankertz 1982; aus kritischer Sicht Heydorn 1970.

44 Bereits Adorno konstatierte, die »Idee der Bildung [...] ist in sich antinomisches Wesen. Sie hat als ihre Bedingung Autonomie und Freiheit, verweist jedoch zugleich, bis heute, auf Strukturen einer dem je Einzelnen gegenüber vorgegebenen, in gewissem Sinn heteronomen und darum hinfälligen Ordnung, an der allein er sich zu bilden vermag. Daher gibt es in dem Augenblick, in dem es Bildung gibt, sie eigentlich schon nicht mehr« (1997: 104). Zum kritischen Begriff von Bildung vgl. Gruschka 2004: 205ff.

45 In geschichtlicher Perspektive wurde der Begriff der Bildung, obwohl mittelalterlich-theologischen Ursprungs (Koselleck 2012: 143), vor allem vom Bürgertum im Zuge der Aufklärung im 18. Jahrhundert als politischer Kampfbegriff genutzt, um sich gegen den Adel politisch durchsetzen zu können (ebd.: 147). Als sich das Bürgertum politisch etabliert hatte, richtete sich das vorherrschende Bildungsverständnis allerdings gegen eine weiterreichende Befreiungsperspektive und damit gegen die Emanzipationsinteressen der Industriearbeiterschaft (Negt 1975b: 13ff.). Bildung blieb damit auf die Erfordernisse der bürgerlichen Gesellschaft zugeschnitten und kann (auch weiterhin) als die Instanz verstanden werden, die sich das Bürgertum als herrschende soziale Klasse in Gesellschaft und Staat setzt, um seine Interessen und Ordnungsvorstellungen zu wahren.

als »Halbbildung« (1997: 93) bezeichnet hat.⁴⁶ *Drittens* wird Bildung, die in Anlehnung an die klassische Bildungstheorie und den Neuhumanismus (vgl. Blankertz 1982: 89ff.) lediglich als Persönlichkeitsbildung (vgl. Hastedt 2012: 11)⁴⁷ verstanden wird, als individualistisch ausgerichtet und damit verkürzt aufgefasst, da diese nicht auf die Gestaltung der Gesellschaft (im emanzipatorischen Sinne) abzielt.⁴⁸

Eine Soziopolitische Bildung bezieht sich demgegenüber wieder auf die kritischen Wurzeln des Bildungsbegriffs (vgl. Heydorn 1970: 10). Dabei sieht sie sich einem Bildungsverständnis verpflichtet, das über die bloße (berechtigte) Kritik an einer Instrumentalisierung und Ökonomisierung der Bildung (u.a. Pongratz 2007) hinausgeht und sich auf eine »kritisch-rationale Bewältigung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft« (Mollenhauer 1969: 66) und damit die Erfassung gesellschaftlicher »Zusammenhänge« (Negt 2010: 207) und Herrschaftsverhältnisse konzentriert. Idee und Praxis der Bildung sind auf die konkrete Form der materiellen Organisation von Gesellschaft rückbezogen (Heydorn 1980: 101ff.). Folglich ist ein kritischer Begriff von Bildung immer mit einem kritischen Begriff von Gesellschaft verbunden. Ein kritisches Bildungsverständnis zielt damit auf das Verhältnis des Menschen zur Welt und reflektiert die Dimension der konkreten gesellschaftlichen Vermittlungsbedingungen der Lebens- und vor allem der Arbeitsverhältnisse (Salomon 2013: 234). Bildung bleibt damit nicht selbstreferentiell und zielt nicht bloß funktional auf die Reproduktion der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ab, sondern hat die – wie auch immer geartete – vernünftige Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, also Prozesse der Demokratisierung im Sinne der Erweiterung gesellschaftlicher und selbstbestimmter Partizipationsmöglichkeiten und Lebensweisen, zum Ziel. Dabei richtet sich ein kritischer Begriff von Bildung auf die weiterhin uneingelösten Grundideen der Prinzipien bürgerlicher Aufklärung und

46 Halbbildung zeichnet aus, dass der kritische Gehalt bestimmter Bildungsinhalte für die individuellen Bildungsprozesse keine Rolle mehr spielt, da diese primär instrumentell als Bildungsgüter konsumiert werden, um einerseits »mitreden«, andererseits sich von anderen sozialen Schichten distinguieren zu können (vgl. Bourdieu 1984: 405). Zum Begriff der Halbbildung vgl. Gruschka 2004: 209ff.

47 Diese Persönlichkeitsbildung bestand in der »Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen« (Klafki 1996: 19).

48 Dies resultiert aus dem Problem der klassischen Bildungstheorien, dass Bildung sich zu sehr auf die Kultur fokussiert (vgl. Mollenhauer 1976: 11), wodurch der Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftsstruktur und damit die politische Dimension von Bildung nur unzulänglich reflektiert wird (Klafki 1996: 20f.). Hierdurch wird das Bildungsverständnis bürgerlicher Bildung kritisiert. Denn »[i]n dem Augenblick [...], in dem die bürgerliche Klasse zur herrschenden geworden war, erstarb ihr kritisches Interesse an Bildung. [...] Auch deswegen wurde Bildung zur Schulbildung und zur schulischen Berechtigung umgebogen, lange Zeit damit fast ausschließlich ein Privileg der herrschenden bürgerlichen Klasse.« (Gruschka 2004: 219) Andreas Gruschka verdeutlicht: »Wo Gesellschaft [...] bleiben soll, wie sie ist, muss auch Bildung frei bleiben von der Suche nach einer Gesellschaft freier, gleicher und individuierter Menschen. Das Interesse der Herrschenden verlangt, dass Bildung in ihren Inhalten als genauso vollendet erscheint, wie es die Gesellschaft zu sein beansprucht.« (ebd.) Bürgerliche Herrschaft »will sich schließlich auch im Bildungswesen zum Ende der Geschichte deklarieren.« (Koneffke 1969: 391) Damit ist »Bildung zum Mittel, Herrschaftsansprüche durchzusetzen und Privilegien zu erneuern. Diese ›Bildung‹ soll in Wahrheit erziehen.« (Gruschka 2004: 236)

»die gesellschaftlichen Bedingungen der Mündigkeit« (Messerschmidt 2007: 48), um die Emanzipation der Subjekte aus gesellschaftlichen Zwängen und Fremdbestimmung zu ermöglichen. Ein kritisches Bildungsverständnis knüpft dabei an Grundmomente bürgerlicher Bildungstradition (vgl. Blankertz 1982) an, stellen diese doch ein Arsenal unabgeglichener emanzipativer Intentionen, Ideen und Prinzipien dar, hinter die geschichtlich nicht zurückzugehen ist, soll der Begriff der Bildung bezüglich der Anforderungen der Spätmoderne reformuliert werden.

3.4 Strukturkonflikte als grundlegendes Thema einer Soziopolitischen Bildung

»Wer von den Strukturen der Gesellschaft schweigt, sollte auch den Mündigkeitsanspruch nicht im Mund führen.« (Salomon 2013: 235)

3.4.1 Kritik illegitimer struktureller Herrschafts- und Machtverhältnisse als Ziel einer Soziopolitischen Bildung

Obwohl die Politikwissenschaft im Zuge der Re-Education in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg explizit als Demokratiewissenschaft etabliert wurde, um demokratisches Bewusstsein gegen die Autoritätshörigkeit der deutschen Bevölkerung zu erzeugen (Bleek 2001: 305f.), stellt *Gesellschaftskritik* im Sinne der Analyse und Kritik demokratiegefährdender gesellschaftlicher Herrschafts- und Machtverhältnisse kein zentrales Motiv mehr für die Politikwissenschaft (vgl. Rudolph 2015: 42)⁴⁹ und die hegemoniale Politikdidaktik (Sander 2010: 150f.) dar. Vielmehr hat die Affirmation der gegebenen politischen und sozialen Ordnung die Kritik an derselbigen ersetzt. Auch wenn zumindest begrifflich die Ziele in den meisten Ansätzen der Politischen Bildung weiterhin auf *Freiheit* und *Mündigkeit* ausgerichtet sind (Detjen 2007: 211), spiegelt sich dies *nicht* in ihrer *inhaltlichen* Ausrichtung wider. Verschwindet allerdings die kritische Herrschafts- und Machtanalyse aus der Politischen Bildung, stellen Begriffe wie Emanzipation und Mündigkeit ausschließlich leere Signifikanten dar. Will Politische Bildung an ihrem Gegenstand, dem Politischen als dem Konflikthaften in der Gesellschaft, festhalten, müssen Macht- und Herrschaftsanalyse wieder als zentrale Prinzipien Politischer Bildung eingeholt und inhaltlich gefüllt werden (Scherr 2011: 303), denn »Gesellschaften entstehen überhaupt als Machtkonstellationen und Herrschaftsverhältnisse.« (Schwietring 2011: 222)

Eine Soziopolitische Bildung begreift Gesellschaftskritik als immanente Kritik an illegitimen gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen vor dem normativen

49 Macht selbst ist mittlerweile aus der Perspektive der Politikwissenschaft verschwunden, da sich mit der »Lösung Demokratie« das »Problem der Macht« nicht mehr stelle, »höchstens wenn es darum geht, anti-demokratische Kräfte identifizieren zu können.« (Rudolph 2015: 42) Seit den klassischen Vertragstheorien der Politischen Philosophie der Neuzeit wird die Herrschaft durch den Staat über die Bevölkerung strukturell vorausgesetzt und nicht hinterfragt. Sowohl die Staatstheorie als auch die Politikwissenschaft erklären daran anschließend lediglich, wie diese Herrschaft organisiert sein soll, nicht wie oder ob Herrschaft abgebaut werden soll.