

■ Birgit Weber

Kritik – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Von Kritik verschont bleibt kaum ein Individuum, ob jung oder alt, ob arm oder reich, ob männlich oder weiblich, ob Unternehmende, Selbstständige, Arbeitgebende, Arbeitnehmende oder Arbeitslose, ob Konsumierende oder Produzierende, ob Steuerhinterziehende, Sozialleistungsbeziehende oder manchmal gar Steuernzahlende, ob Lernende, Erziehende oder Lehrende, ob Schreibende, Diskutierende oder Lesende, ob Lügenverbreitende oder Wahrheitsuchende, ob Uninteressierte, Angepasste, Protestierende, Wählende, politisch Gestaltende, Regeln Ausführende oder ihre Einhaltung Kontrollierende. Kritik wird umgangssprachlich eher als negatives Urteil über andere Personen oder Gruppen verstanden und als gerechtfertigt oder ungerechtfertigt wahrgenommen. Kritik trifft in der Hierarchie Oben- oder Untenstehende, allerdings bei ungleichen Spielräumen, sie zu äußern und mit unterschiedlichen Konsequenzen. In ihrer ursprünglichen Bedeutung zielte Kritik allerdings nicht zwangsläufig auf eine negative Deutung, vielmehr auf ein Unterscheiden bzw. Prüfen, das allerdings in der Regel der Diskrepanz von Sein und Sollen gewidmet ist, worauf sich das Sollen auch immer begründen mag.

Ebenso wie Kritik sich auf *alle* richten kann, kann sich Kritik auf *alles* beziehen. Sie kann spezifische Missstände als soziale Ungleichheit problematisieren, sie kann Chancengerechtigkeit oder Reichtum als deren Ursache kritisieren, sie kann Macht und Herrschaft ebenso kritisieren wie Maßnahmen, die deren möglichen Missbrauch mindern wollen. Sie kann sich auf mangelnde Innovationen oder Wachstum bedingt durch zu viel Regulierung oder zu hohe Steuerlast richten oder das Gegenteil für richtig halten. Sie kann in gleicher Weise Armut oder Ungleichheit, den Treibhauseffekt oder Entdemokratisierung als Problem bestreiten. Auch Werte wie Freiheit, Toleranz, soziale Gerechtigkeit bleiben ebenso wenig von Kritik verschont wie ganze Wertesysteme. Kritik richtet sich gegen Traditionen, Konventionen wie auch gegen Utopien, sie zielt auf Wissenschaften, Theorien und empirische Ergebnisse genauso wie auf Alltagspraxis oder Lebensformen. Sie vermag die Urteilskraft ebenso zu kritisieren wie die reine oder praktische Vernunft. Sie kann den gesellschaftlichen Wandel (Digitalisierung, Globalisierung) oder historische Epochen (Romantik, Moderne, Postmoderne) ebenso zum Gegenstand haben wie politische, ökonomische oder soziale Systeme (politische

oder digitale Ökonomie, Kapitalismus, Kolonialismus, Parlamentarismus, strukturelle Gewalt). Und sie kann sich schließlich auch auf sich selbst richten.

Während Kritik also einerseits völlig gebräuchlich ist, womit auch ein gewisses Problem ihrer Trivialisierung besteht, kommt ihr einerseits sowohl in der Wissenschaft als auch in der Gesellschaft eine wichtige Bedeutung zu, während andererseits der Umgang mit Kritik und Widerspruch nicht selbstverständlich ist und Kritik durchaus auch ein gewisser Argwohn entgegengebracht wird.

Relevanz der Kritik für die Wissenschaft oder Bedarf an kritischer Wissenschaft?

Für Wissenschaften ist Kritik von besonderer Bedeutung. So motiviert die Kluft zwischen Sein und Sollen die Entwicklung von Erkenntnisinteressen: Kritik ist somit ein zentrales Antriebsmoment wissenschaftlichen Fortschritts. Andererseits stellt sie die unverzichtbare Kontrolle auf dem Weg der Wahrheitsannäherung dar. Nach dem kritischen Rationalismus von Karl Popper (1934) sollen mögliche Problemlösungen oder empirisch gewonnene Erkenntnisse immer konsequent angezweifelt werden. Eine solche permanente kritische Prüfung empirischer Ergebnisse biete den notwendigen Ausweg gegenüber der Unmöglichkeit letztendlicher Beweisbarkeit, einem grundsätzlichen Relativismus, einer beliebigen Perspektivität oder auch einem permanenten Skeptizismus, die angesichts der Existenz von Wahrnehmungsgrenzen zwangsläufig seien. In seiner Untersuchung des Prozesses wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstatierte Thomas S. Kuhn (1962), dass ein solches der Rationalität verpflichtetes, Zweifel bergendes und Pluralität erforderndes wissenschaftliches Vorgehen der Realität des normalen Wissenschaftsbetriebs kaum entsprach, während sich wissenschaftliche Gemeinschaften durch Selbstzurechnung entlang von Paradigmen konstituierten. Nach Peter Weingart (2017) wurde damit das Ende des Ideals von der objektiven Wahrheit eingeleitet, während die Relevanz der Theorien sich an ihren erfolgreichen Voraussagen bestimmen ließe. Auch wenn Wissen immer vorläufig sei – und durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt werden könne, ermöglichen vor allem wissenschaftliche Prinzipien und Verfahren die Unterscheidung von ungesichertem und gesichertem Wissen.

Der kritische Rationalismus wurde aber auch noch aus einer anderen Perspektive heftig kritisiert. Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (z. B. Adorno 2013/1971) konstatierte angesichts der instrumentellen Formalisierung, Berechenbarkeit und Nützlichkeitsunterwerfung eine sozialtechnokratische Herrschaftssicherung. Für sich selbst beanspruchten die Begründer der kritischen Theorie, die inneren Widersprüche

der Gesellschaft als Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen und Ideologien zu entlarven, die den Subjekten angesichts der sozialen Kontrolle nur begrenzt bewusst seien und deren Täuschung sie zwangsläufig unterlägen. Entsprechend sei es die Funktion der Wissenschaft, über gesellschaftliche Bedingungen aufzuklären, die durch Normalitätsvorstellungen und präjudizierte Alternativlosigkeit Sinn- und Freiheitsverlust bewirken, die in Form von sozialen Pathologien einem gelingenden Leben entgegenstehen und damit Mündigkeit und Emanzipation bzw. ein gutes Leben verhindern. In der Folge entwickelten sich immer wieder „kritische“ Wissenschaften zu unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen als Alternativansatz zu einem wahrgenommenen Mainstream, der sich lediglich auf das bessere Funktionieren gesellschaftlicher Ordnungen beschränke, diese aber nie grundsätzlich in Frage stelle, während auch die Kritischen Theorien hierzu nicht zwangsläufig Alternativen boten.

Dieser verkürzte Abriss deutet auf ein Grundmuster hin: Wird die eigene Position als kritisch apostrophiert, wird anderen die kritische Haltung abgesprochen. Die sog. Unkritischen verteidigen sich durch die grundsätzliche wissenschaftliche Relevanz der Kritik, unterstellen ihren Kritiker/-innen oft einseitige und unwissenschaftliche Parteilichkeit bis hin zu indoktrinierender Missionierung, zumal die Alternativen weder als Negation noch als Utopie empirischer Prüfung zugänglich sind. Dies wirft die grundsätzliche Frage nach der Rolle von Normen und Werten in der Wissenschaft auf sowie nach intersubjektiv überprüfbareren Verfahren der Kritik, die sich in so unterschiedlichen Verfahren wie der phänomenologischen, rekonstruktiven, interpretativen, dialogischen oder genealogischen Kritik erweisen können, wie der Sammelband von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (2016) differenziert darlegt.

Die kritische Funktion der Wissenschaft ist von grundsätzlicher Relevanz für die gesellschaftliche Entwicklung, wie Peter Weingart (2017, 16) konstatiert: „Ihr kritisches Potenzial macht die Wissenschaft zu einer Säule der Demokratie“. Die Wissenschaftsfreiheit gehört zu den „wichtige(n) Mechanismen der Machtkontrolle ... Meinungen können jedoch nicht gegen Forschungsergebnisse ausgespielt werden, sondern finden an diesen ihre Grenzen.“

Kritik als Motor gesellschaftlicher Entwicklung

Indem Kritik sich gegen alles und jeden richten kann, zudem der immanenten Prüfung der Erkenntnisgewinnung dient, ist Kritik also keinesfalls von vorneherein links. Indem Kritik begründet oder auch unbegründet, verstanden oder unverstanden, gerechtfertigt oder ungerechtfertigt sein kann, ist sie zudem auch nicht zwangsläufig

identisch mit Urteilsfähigkeit oder wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Indem Kritik nicht notwendigerweise Lösungen offeriert, zielt sie auch nicht unbedingt auf Handlungskompetenz. So kann Kritik Real- oder auch Vernunftkritik sein. Sie kann immanent, transzendental oder auch performativ sein. Sie kann reformistisch auf Problemlösungen ausgerichtet sein, gesellschaftliche Widersprüche aufdecken oder auch radikal das System in Frage stellen.

Während für Popper (1945) die permanente Prüfung des politischen Umgangs mit Problemen aufgrund der Fehlerhaftigkeit ihrer Lösungen für eine offene, demokratische Gesellschaft ebenso zwingend war wie für die Wissenschaft, zielt Politik nach Hannah Arendt (1987) auf den Streit um Meinungen und Kompromisse im Blick auf eine auf die Zukunft ausgerichtete Veränderung gegenwärtiger Zustände. Eine absolute Wahrheit, die sich dabei nur auf den gegebenen Zustand richten kann, sei schon deshalb fragwürdig, da immer auch konkurrierende Werte abzuwägen seien. Kritik überhaupt zu äußern, ist eng verbunden mit einer demokratischen Gesellschaft, die über Institutionen wie Meinungsfreiheit den Einzelnen vor staatlicher Willkür schützt, über Presse- und Wissenschaftsfreiheit sowie Gewaltenteilung Machtkontrolle ermöglicht, über die Bildung von Verbänden und Opposition Interessen- und Zielkonflikte in den Fokus öffentlicher Wahrnehmung rückt. So ist ein demokratisches System angewiesen auf das Vertrauen, aber auch die Beteiligung seiner Bürger/-innen, die sich im Wettbewerb der Positionen sowie auch über kritische Prüfung und Abgrenzung verorten (vgl. Marschall 2017).

Kritik fungiert somit als bedeutsamer Indikator für Missstände, die über öffentliche Kritik in den Fokus gesellschaftlicher Wahrnehmung geraten. Allerdings mag Kritik begründet oder unbegründet sein, auch eine Lösung ist ihr nicht gleichermaßen immanent. Sie offeriert unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und Perspektiven von Defiziten und Missständen und über das, was als Wahrheit angenommen wird. Somit bedarf es für die Gesellschafts- und Selbstkritik immer auch der Kritik der Kritik. Kritik ist grundsätzlich unbequem sowohl für jene, die sie äußern, als auch für solche, die sie empfangen. Kritik mag ebenso anstrengend sein für jene, die sie wahrnehmen, als auch für solche, die sie erdulden. Kritik ist schließlich auch mühsam für jene, die Tatsachen, Aussagen, Konzepte, Maßnahmen kritisch zu prüfen haben, wobei sie auf institutionelle, unabhängige und vertrauenswürdige Unterstützung angewiesen sind. Umso bedeutsamer erscheint es aber, die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion von Kritik als Motor gesellschaftlicher Entwicklung zu verstehen.

Kritik – konstitutiv für eine gesellschaftliche Bildung?

Welche Rolle kommt also Kritik in einer gesellschaftswissenschaftlichen Bildung in der Demokratie zu? Ist sie nicht von vorneherein integrativer Bestandteil – zumindest in einer demokratischen Gesellschaft? Wieso entstehen dann – immer wieder – Strömungen mit kritisch-emanzipatorischem Anspruch?

Wenn als zentrales Ziel von Bildung gilt, sich seines Verstandes ohne Leitung anderer zu bedienen, und damit Mündigkeit bzw. Selbstbestimmung das Leitziel in einer demokratischen Gesellschaft darstellt, erfordert dies grundsätzlich, gesellschaftliche Einflüsse bzw. Traditionen zu reflektieren, die einer möglichen Selbstbestimmung entgegenstehen, um die Erweiterung freier selbstbestimmter Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu ermöglichen. Wenn gesellschaftliche Bildung, die sich vor allem dem verwobenen, aber auch gestaltbaren Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Räumen widmet, das Individuum befähigen will, sich in der Gesellschaft zu orientieren, Entscheidungs- und Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, bedarf es angesichts der Existenz von Ziel- und Interessenkonflikten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Akteure mit unterschiedlichen Ressourcen und Handlungsspielräumen immer auch einer kritischen Prüfung der Definition von Problemen, Erklärungen, Perspektiven, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auch unterschiedlicher sozialer Gruppen auf unterschiedlichen individuellen, gesellschaftlichen und politischen Ebenen.

Somit verwundert es zunächst, dass sich immer wieder Alternativen zum jeweiligen fachdidaktischen Mainstream herauskristallisieren, die mehr Kritik in der gesellschaftlichen Bildung einfordern, wie jüngst die kritische politische Bildung (Lösch/Thimmel 2010) oder die sozioökonomische Bildung, die sich u. a. gegen eine unkritische Akzeptanz der Volkswirtschaftslehre als einziger Bezugswissenschaft der ökonomischen Bildung abgrenzt (Fischer/Zurstrassen 2014). Die Konstitution solcher „kritischen“ Alternativen stellt in der Geschichte der noch jungen Fachdidaktiken keineswegs ein Novum dar. Vor allem in den 1970er Jahren rankte sich der fachdidaktische Streit um das Ziel *Emanzipation*. Hier befürchteten die einen schon angesichts solcher Begriffe wie Konflikt, Interesse und Emanzipation eine Ermunterung zu Umsturz und Aufruhr, während andere fundamentale Konflikte durch einen scheinliberalen Pluralismus verschleiert sahen, worauf der damalige nordrhein-westfälische Kultusminister Jürgen Girgensohn (1973) in seiner Rechtfertigung der damaligen Rahmenrichtlinien für die politische Bildung verwies. Das Emanzipationsziel wurde vor allem auch damit begründet, das Individuen nicht allein gegenwärtige Strukturen akzeptieren und für das tüchtige Funktionieren in ihnen vorbe-

reitet werden sollten, sondern auch ungerechtfertigte Macht und Herrschaft hinterfragen und befähigt werden sollten, die Rahmenbedingungen mitzugestalten. Dies galt für die junge Geschichtsdidaktik, in der Annette Kuhn (1974) eine emanzipationsorientierte fachdidaktische Fragestellung gegenüber den Fachwissenschaften etablierte. Dietmar Ochs und Bodo Steinmann (1978) konstatierten für die ökonomische Bildung, dass in wirtschaftlichen Prozessen „immer Behinderungen und Gefährdungen für die Sicherung der materiellen Existenz sowie für die soziale und individuelle Entfaltung der Menschen“ (ebenda, 209) existierten, weshalb Kompetenzsteigerung mit Emanzipationsförderung verbunden sein müsse, um „an einer Schaffung und Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume und -alternativen sowie an einer Verbesserung realisierbarer Ergebnisse mitzuwirken“ (ebenda, 210). Für die Geographiedidaktik fordert Christian Vielhaber (2002, 1999) in Anlehnung an Habermas eine Horizonterweiterung zur kritischen Selbstreflexion entlang gesellschaftlich produzierter Widersprüche.

Nach bewegten und stark politischen Jahren hatten sich, vor allem in der politischen Bildung durch den Beutelsbacher Konsens, der mit seinem Überwältigungsverbot quasi konstitutiv für eine auf Mündigkeit ausgerichtete Bildung ist, die Gemüter zunächst beruhigt. Nachdem das Bildungswesen durch den Pisa-Schock wieder mehr Aufmerksamkeit erfuhr, verständigten sich die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zunächst im Konsens auf die relevanten Kompetenzen. Eine „Kritikkompetenz“ fand sich dabei allerdings in keiner gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktik. Vielmehr schien die kritische Herangehensweise eher integriert berücksichtigt zu werden im Rahmen von Analysen und Urteilen, wenn etwa Deutungen und Konventionen hinsichtlich ihrer Perspektivität und Partikularität zu beurteilen und zu kritisieren sowie Quellenkritik zu üben war (Schreiber et al. 2006), wenn kritische Auswertungen bzw. Bewertung von Informationen (DGfG 2014, GPJE 2004) sowie kritische Stellungnahmen angesichts unterschiedlicher Interessen eingefordert wurden (DGfG 2014) oder wenn Urteile im Blick auf politische Sachverhalte, Probleme, Entscheidungen im Bezug auf Grundwerte demokratischer Systeme oder auch kultureller, sozialer, geschlechtsspezifischer Differenzen als kritische Auseinandersetzung zu treffen waren (GPJE 2004). Weniger deutlich wurde Kritik in den Standards der ökonomischen Bildung formuliert. Allerdings wandte man sich auch dort gegen pure Akzeptanzforderungen, die einer kritisch-reflexiven Dimension von Bildung entgegenstehen. Gleichzeitig wurde die eher konstruktive Befähigung an der Mitgestaltung und Weiterentwicklung einer lebenswerten Gesellschaft betont (DeGöB 2004).

Mit dem Versuch, den Kern der Domäne genauer zu charakterisieren sowie auch die Kompetenzen in Bildungsstandards zu operationalisieren sowie darauf ausgerichtete

Lernaufgaben zu konzipieren, entstanden erneut leidenschaftliche Debatten und Abgrenzungen, die auch aus der Bestimmung der Referenzdisziplinen und der Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen sowie des Kern- und Basiswissens bei Ausblendung pluraler Alternativen resultierten. Dieser Streit ähnelte durchaus den 1970er Jahren: Welche eigenständigen bildungsorientierten Fragen kann, darf und muss die Fachdidaktik im Interesse der sich bildenden Subjekte für ihre Domäne stellen, wenn sie mehr sein will als die Miniaturisierung ihrer Wissenschaftsdisziplin? Ebenso geben die Bildungsstandards Anlass zur Kritik: Welche Anforderungen dürfen von der Institution Schule – verpflichtend als Outputnorm – an die Individuen herangetragen werden? Inwiefern werden Perspektiven und gesellschaftliche Verflechtungen ausgeblendet, wenn die Standards vor allem den eigenständigen Kern der Domäne präsentieren? Welche bildungsorientierten Zielsetzungen geraten unter die Räder, wenn sie nicht als operationalisierbare Standards formuliert werden können?

Angesichts der Dominanz der für diese Ausgabe eingegangenen Beiträge vor allem aus der politischen Bildung sowie neuerer Publikationen, die auf ein Revival von „Emanzipation“ (Greco/Lange 2017) und „Widerstand“ (Reheis et al. 2016) deuten, fragt man sich verwundert, ob Kritik in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken entweder keine Rolle spielt oder so selbstverständlich ist, dass Kritik keines besonderen Beitrags wert erscheint. Hat Emanzipation als Leitziel wirklich ausgedient, wenn kritikwürdige Missstände – wie etwa Unterprivilegierung, Diskriminierung, Verletzlichkeit – ein gelingendes Leben auch heute noch untergraben bzw. die Teilhabe aller erschweren? Oder bedeutet der Verzicht als „Richtziel“ nur, dass sich ein „richtiges“ Bewusstsein nicht vermitteln lässt und Menschen sich nicht von anderen emanzipieren lassen (Hufer 2017), Fragen der Emanzipation aber weiterhin relevante Kriterien für die fachdidaktische Auswahl sind? Ebenso könnte auch Mündigkeit angesichts der Optionsvielfalt und Informationsfülle heute als unrealistisches Ideal gelten (vgl. Rosa 2009; Eis 2017), für das es eine Vielzahl institutioneller Unterstützung bedarf, soll es keine individuelle Zumutung darstellen. Und dennoch bleibt Mündigkeit vorrangiges Bildungsziel.

Einer gesellschaftswissenschaftlichen Didaktik stellen sich also diverse Herausforderungen: Wie können Subjekte zu einer kritisch-reflexiven Haltung gelangen, ohne sie einerseits autoritär zu bevormunden und normativ zu überwältigen und ohne dass andererseits Kritik in grundsätzliche Beliebigkeit, absoluten Skeptizismus oder gar Fatalismus umschlägt? Wie entwickelt sich kritisches Denken und in welchem Verhältnis geht es in Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz ein? Wie können Lernende befähigt werden, begründete und seriöse Kritik von anderer zu unterscheiden

und argumentativ überzeugende Kritik zu äußern? Welche Qualitätskriterien sind an Kritik anzulegen, die eben nicht identisch ist mit grundsätzlichem Skeptizismus und prinzipiellem Relativismus? Wie können Individuen heute befähigt werden, falsche Behauptungen oder Verschwörungstheorien zu identifizieren angesichts begrenzter Verarbeitungskapazität und angesichts einer Vielzahl sich widersprechender Informationen, die nicht zuletzt über Emotionalisierung und Skandalisierung um Aufmerksamkeit ringen? Im Gegensatz zu Benedikt Widmaier und Bernd Overwien (2013) fragen wir hier nicht, „Was heißt heute kritische Politische Bildung?“, sondern „Was bedeutet Kritik in der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung heute?“

Zu den Beiträgen zum Schwerpunkt Kritik

Man könnte die Reihenfolge der eingegangenen Beiträge nun historisch anlegen und mit Georg Goetze starten, der am Beispiel der Geschichtsdidaktikerin die Rolle der Kritik in der Entwicklung der Geschichtsdidaktik der 1970er Jahre zeigte, um dann zum Sprung in die nächste Phase der Etablierung kritischer Fachdidaktiken anzutreten, bei dem Bettina Lösch als Mitinitiatorin der kritischen politischen Bildung gemeinsam mit Andreas Eis sich mit der Kritik an ihrem Konzept auseinandersetzen und die Besonderheiten ihres Ansatzes am globalen Lernen herausstellen. Drei weitere Beiträge verorten sich ebenfalls in diesem Rahmen, richten aber den Blick wie Elia Scaramuzza auf den Umgang mit den Normen, auf denen Kritik basiert, wie Olaf Jann und Alexander Wohnig auf die Rolle der Aktivität und schließlich wie Stefan Müller auf Minimalbedingungen einer kritischen Reflexivität. Thorsten Hippe rundet die Beiträge ab, indem er am Beispiel des Klimaschutzes zeigt, was eine sozialwissenschaftlich didaktische Analyse leisten kann und welche Herausforderungen sich der Kritik bei komplexen Schlüsselproblemen auf wissenschaftlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer, politischer, individueller Ebene heute stellen.

Wir schlagen hier statt der chronologischen Variante die umgekehrte Reihenfolge vor. Mit seinem Beitrag zur Kritik der gesellschaftlichen Lebenslüge analysiert *Thorsten Hippe* entlang eines komplexen Schlüsselproblems die didaktischen Anforderungen, aber auch psychologischen Grenzen aus individueller, gesellschaftlicher und politischer Perspektive bei unterschiedlichen disziplinären Lösungsangeboten in Zeiten „alternativer Fakten“. Dabei zeigt er die Differenz eines didaktischen Umgangs mit dem Klimaschutz aus der Perspektive einer dem kritischen Rationalismus verpflichteten ökonomischen Bildung einerseits und einer system- und herrschaftskritischen politischen Bildung andererseits. Daraus schlussfolgert er, was eine kritische Bildung als Aufklärung der

Kluft zwischen Schein und Sein zu leisten habe, aber auch welche psychischen Hürden der Abwehr und Verdrängung einer kritischen Aufklärung im Wege stehen. Mit einer kritischen Betrachtung marktwirtschaftlich effizienter versus politisch durchsetzbarer Lösungen legt er monodisziplinäre Stolperfallen und Einseitigkeiten offen und offeriert die Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Bildung als kritische Hinterfragung hegemonialer Diskurse. Da sich Kritik aber auch nicht auf Fremdbestimmung beschränkt, entlässt er auch das Individuum nicht aus der Verantwortung.

Dem gleichen Problem auf einer abstrakteren bzw. allgemeineren Ebene widmen sich *Andreas Eis* und *Bettina Lösch*. Angesichts ihrer Zweifel, dass Kritik der Wissenschaft und der politischen Bildung immanent sei, wollen sie den Kritikbegriff einer sozialwissenschaftlichen Didaktik schärfen und am Beispiel des globalen Lernens und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung das Besondere einer kritischen theoretischen Herangehensweise herausarbeiten. Aus ihrer Sicht unterscheidet sich eine kritische politische Bildung von der herkömmlichen vor allem durch die Berücksichtigung unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Handlungsebenen, Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse, die Infragestellung der Naturgegebenheit von Marktprozessen, hegemonialen Entwicklungs- und Rassismuskonzepten, die zwar Betroffenheit initiieren, aber Ohnmacht hervorrufen. Dem stellen sie das Politische als Suche nach dem guten und nachhaltigen Zusammenleben gegenüber, das aber auch erfordert, das Verhältnis von Individuum und Struktur zu verstehen und eigene Utopien als Alternativen zu entwickeln. So dürfte der spezifische Zugang der kritischen politischen Bildung vor allem in dem Ziel der Befreiung und Emanzipation zu sehen sein, wofür das Recht auf Eigensinn und Selbstbestimmung im Blick auf Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber sozialen Herrschaftsverhältnissen – auch selbstreflexiv – zu fördern sei.

Diese aktuellen Forderungen nach einer kritischen politischen Bildung lassen sich gut vergleichen mit dem doppelten Bezug zu Kritik, den *Georg Goetz* für die Entwicklung der Geschichtsdidaktik analysiert. Hier entwickelte die Geschichtsdidaktikerin Annette Kuhn ihre Konzeption eines emanzipatorischen, kritischen geschichtsdidaktischen Ansatzes, der die geschichtswissenschaftliche Kritik hervorrief, von der sich die Geschichtsdidaktik gleichsam selbst emanzipierte und durch die Entwicklung eigenständiger Fragestellungen positionierte. Der Beitrag skizziert eine Kontroverse, die während der Konstituierung der Geschichtsdidaktik als Subdisziplin der Geschichtswissenschaft nicht nur deren Entwicklung beeinflusst, sondern auch ihre Verortung sowohl zur Geschichtswissenschaft als auch zu den Sozialwissenschaften und der politischen Bildung geprägt hat.

Gegenüber einer möglichen Einseitigkeit auch der Kritischen politischen Bildung, der nicht selten der Vorwurf entgegengebracht wird, indoktrinierend gegen den Beutelsbacher Konsens zu verstoßen und selbst in binär-dichotomen Argumentationsmustern zu verharren, will *Elia Scaramuzza* das Verhältnis von *Kritik und Normativität* sezieren. Angesichts der Kritik der Gesinnungsbildung einerseits, der gesellschaftlichen Bedingtheit des Subjekts und der Interdependenz von Erkenntnis- und Gesellschaftstheorie andererseits reflektiert er in seinem Beitrag, ob der normative Bezugsrahmen überhaupt ausgeblendet werden könne. Gegenüber der Unterscheidung von immanenter und transzendenter Kritik, die aufeinander verwiesen seien, sei der einzige Ausweg die Offenlegung der eigenen Normen und Werte als Angebot zur Auseinandersetzung und Identifikation.

Olaf Jann und *Alexander Wohnig* zielen mit ihrem Beitrag „*Kritik und Konflikt. Für eine nonkonformistische Diversität der Standpunkte*“ auf das Verhältnis zur Aktivität. Es geht ihnen um die Ermächtigung, sich an der öffentlichen Wissensproduktion zu beteiligen in einer Welt, in der soziale Wirklichkeiten ausgehandelt werden, aber auch Dissonanzen auszuhalten sind, wie etwa einer strategischen und perspektivischen Wahrheitsproduktion beeinflusst durch Macht, Inklusion und Exklusion gegenüber einer Ausblendung von Kritik und Zweifel einerseits sowie einer Verharmlosung, Harmonisierung und Verschleierung andererseits. Für sie ist Mündigkeit die Fähigkeit zur Kritik, gesellschaftliche Phänomene von einem idealen Standpunkt zu kritisieren sowie Widerspruch, Widerstand und kritische Selbstreflexion angesichts der eigenen Selbstverstrickung als Kompensation zur Anpassung zu erzeugen. Beispielhaft verdeutlichen sie, wie Widersprüche in entpolitisierten Konflikten herausgestellt, Alternativlosigkeit reflektiert und Lernräume für Widerständigkeit ermöglicht werden können.

Stefan Müller beabsichtigt, binär-dichotome Rechtfertigungen zugunsten eines sozialwissenschaftlich tragfähigen Konzeptes reflexiver Kritik zu überwinden. Dazu differenziert er einen – im Alltag durchaus lebenspraktischen – rechthaberischen Realismus von einer Reflexion, die Selbstverständlichkeiten, Normalitätsannahmen sozialer Konflikte und Herrschaftsbeziehungen multiperspektivisch als Einschränkung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten hinterfragt. Entsprechend konzipiert er zwei Prüfsteine für reflexive Kritik: (1) die Bewusstwerdung der strukturellen Differenz zwischen dichotom-binären und nicht-binären Begründungsmustern und (2) die Autonomiemöglichkeit des Individuums in seiner Subjektwerdung gegenüber gesellschaftlichen Sachzwängen. Mit seiner Unterscheidung von (1) Reflexen als linearer, deterministischer rechthaberischer Position gegenüber (2) Reflektionen als Verständnis für Interdependenz und gegenseitige Beeinflussung und schließlich (3)

kritischer Reflexivität, die normative Maßstäbe zur Erkenntnis und zur Beurteilung von Einschränkung und Ermöglichung von Spielräumen berücksichtigt, arbeitet er an einer Art Niveaustufen kritischer Reflexivität.

Auch der Forumsbeitrag befasst sich indirekt mit dem Schwerpunktthema. Aus Anlass der Gedenkfeier unseres viel zu früh verstorbenen Beiratsmitglieds Peter Henkenborg wagt der Politikwissenschaftler *Thomas Noetzel* eine kritische Außensicht auf die Situation der politischen Bildung in der Krise, wobei er durchaus doppeldeutig darauf verweist, dass der Wortursprung der Krise auf Kritik als Einschätzung, Vergleich und Beurteilung der Lage der Wirklichkeit zielt und Entscheidung und Urteil erfordert. Politische Bildung ziele entsprechend als „Krisendisziplin“ auf eine Bewährung in individuell-lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Krisen, die eine Selbstvergewisserung bestehender Risiken einschließe und das Spannungsfeld zwischen Individuum- und Gemeinwesenorientierung nicht ausschalten könne. Allerdings betont er auch, dass der Anspruch auf kontinuierliche politische Mitarbeit alles andere als realistisch sei. Gerade, weil Demokratien auf Freiheit orientiert seien, produzieren sie zwangsläufig permanente Krisen, die von den Individuen sowohl Enttäuschungsfestigkeit und Frustrationstoleranz, Differenzierungsvermögen, Ambivalenzkompetenz sowie Kontingenzbewusstsein erfordern, um mit Krisen als Normalfall kompetent umzugehen.

Kritik wird auch in den Werkstattbeiträgen aufgegriffen. *Thomas Must* stellt ein Projekt vor, in dem die Kompetenzentwicklung angehender Geschichtslehrkräfte zur Einschätzung und Bewertung historischer Fakten, Quellen und Historiographie zwischen naivem Realismus, kritischem Realismus und Konstruktivismus analysiert wird. *Christian Fischer* verdeutlicht an einem Unterrichtsversuch, wie Übergänge in der Geschichte eine kritische Bewertung ihrer Deutung – sowohl als zivilisatorischer Fortschritt oder als Betrug – herausfordern können. *Anja Besand* gibt einen Einblick in ein Forschungsprojekt zu fachwissenschaftlichen Lehrangeboten und deren kaum bewusster, nicht intendierter Übermittlung fachdidaktisch relevanter Konzepte und Überzeugungen.

Kritik – unverzichtbar, aber alles andere als trivial

Kritik ist aus der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung nicht wegzudenken. Sollen Individuen befähigt werden, ein selbstbestimmtes, gelingendes Leben in einer Gesellschaft führen zu können, die ihnen dies auch ermöglicht, sind sie auch darauf vorzubereiten, an der Gestaltung von Problemen mitzuwirken, die ein solches, ge-

lingendes eigenes Leben und das anderer verhindern. Sie müssen in die Lage versetzt werden, gesellschaftliche Einflüsse kritisch zu identifizieren, die ihre Mündigkeit beeinträchtigen, sowie divergierende Problem- und Ursachendeutungen und Lösungsmöglichkeiten kritisch zu hinterfragen. Dies erfordert immer wieder die Unterscheidung von Sein und Sollen, das Denken in Alternativen und die Entwicklung eigener Lebens- und Weltentwürfe. Es bedarf der kritischen Prüfung der Bedingungen eines gelingenden Lebens in befriedigenden gesellschaftlichen Strukturen, um als künftige Staatsbürger/-innen auch an heute noch ungelösten gesellschaftlichen Herausforderungen mitwirken zu können. Eine kritische Herangehensweise erfordert damit immer auch die Rechtfertigung der Lernbedeutung relevanter Gegenstandsfelder, eine problemorientierte Herangehensweise, die Berücksichtigung unterschiedlicher, kontroverser Erklärungsmuster und Handlungsmöglichkeiten, die den Lernenden selbst eigene kritisch-reflexive Schlussfolgerungen ermöglichen.

Würde gesellschaftliche Bildung lediglich geschönte Bilder eines harmonischen gesellschaftlichen Systems mit gemeinwohlorientierter Kompromissfindung eines idealen demokratischen Systems, in dem das Volk regiert, eines ökonomischen Systems, in dem die Konsumentensouveränität mithilfe des Wettbewerbs den Wohlstand aller mehrt, eines sozialen Systems, das allen gleiche Chancen gewährt, in dem den Individuen allein durch die richtigen Wahlentscheidungen – sei es bei Konsum, Bildung, Beruf, Vorsorge, politischen Wahlen – ein gelingendes Leben in Wohlstand garantiert wäre, könnte sogleich das Märchenbuch wieder eingeführt werden. Wird die gesellschaftliche Komplexität allerdings sowohl in ihrem Wandel, ihren Verflechtungen, ihren Gestaltungsalternativen und deren Konsequenzen nicht in Ansätzen begreifbar, sind Wünsche nach einfachen Lösungen oder gleichgültiger Fatalismus naheliegende Gefahren. Dies stellt auch besondere Anforderungen an den Umgang mit Kritik in einer gesellschaftswissenschaftlichen Bildung.

Die Haltung, Fakten und Positionen kritisch zu prüfen, sich eine sachlich begründete Meinung zu bilden, die Eignung und Leistungsfähigkeit von Maßnahmen abzuwägen bzw. zu überprüfen, ist für mündige Individuen, für selbstbestimmt und verantwortlich urteilende und mitgestaltende Staatsbürgerinnen und Staatsbürger unumgänglich, wollen sie nicht „ohne Rücksicht auf mögliche Folgen ...“, befreit von der Pflicht, über die Verwirklichung der eigenen Prinzipien auch nur einen Gedanken zu verlieren“ ... „die Reinheit ihrer Überzeugungen und damit sich selbst“ gut genießen, wie Micha Brumlik (2013) in anderen Zusammenhängen bemerkte. Da sich kritisches Denken nicht von selbst entwickelt und sich daran auch Qualitätsmaßstäbe ansetzen lassen, wurde in den 1990er Jahren in den USA das „Critical Analytical Thinking“ als vernünftiges und

reflektiertes Prüfen als Ausgangspunkt – allerdings erst der tertiären Ausbildungsphase – implementiert (Walter, Wenzl 2016, 5). Dabei wäre es aber durchaus kurzsichtig und einseitig, wenn manche „kritisch-emanzipatorische“ Ansätze binär-dichotomisch vor allem Wirtschaft als zentralen Kritikpunkt allen Übels begreifen, der nicht nur die Verdrängung gesellschaftlicher Fragen, sondern auch noch die Entpolitisierung der politischen Bildung bewirke (vgl. Hufer 2017, Eis 2017). So bewegen sich Bildung, Gesellschaft und Wissenschaft als jenes Dreigestirn, zwischen dem sich die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften entfalten, zwischen den Spannungsfeldern (1) Bildung zwischen Mündigkeit und Verantwortung, (2) Wissenschaft zwischen theoretischer Aufklärung über Zusammenhänge und empirischer Kritik an der Realität, (3) Gesellschaft zwischen Tüchtigkeit und Emanzipation. Überbetonungen der einen Seite sind nur auf Kosten der anderen zu haben (Weber 2013).

Die Gesellschaftswissenschaften bieten in ihrer Gesamtheit – und ihrer wechselseitigen Bereicherung – ein reichhaltiges Potenzial durch ihre sinnvolle Verschränkung unter fachdidaktischen Leitfragen eine begründete und verantwortliche Kritikfähigkeit zu ermöglichen. Indem sie durch ihre Verschränkung Selbstverständlichkeiten und Normalitätsvorstellungen angesichts des historischen Wandels oder unterschiedlicher Regionen irritieren, tragen sie zum Denken in Alternativen bei. Indem sie die Verschränkung von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft verdeutlichen, weisen sie eine alternativlose Funktionslogik in ihre Schranken. Indem sie nach Gestaltungsmöglichkeiten auf der individuellen, gesellschaftlichen und politischen Ebene fragen, mindern sie Verantwortungszumutungen gegenüber dem Individuum ebenso wie Allmachtserwartungen an die Politik.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2013): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969 (1. Auflage 1971). Frankfurt/M.
- Arendt, Hannah (1987): Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. München.
- Brumlik, Micha (2013): Die schöne Seele irrt. In: Die Zeit Nr. 45 vom 31.10.2013, S. 56.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie [DGfG] (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (8. aktualisierte Auflage). Bonn.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung [DeGöB] (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. o. O.
- Eis, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In: Greco/Lange, S. 22-33.
- Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014): Sozioökonomische Bildung. Bonn.

- Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Greco, Sara Alfa/Lange, Dirk (Hg.) (2017): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Girgensohn, Jürgen (1973): Viel zu wissen ist zu wenig. In: Die ZEIT, Nr. 43 vom 19. Okt. 1973. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/1973/43/viel-zu-wissen-ist-zu-wenig> (28.02.2018).
- Hufer, Klaus-Peter (2017): Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In: Greco/Lange, S. 14-21.
- Jaeggi, Rahel/Wesche, Thilo (2016) (Hg.): Was ist Kritik? (4. Auflage, 1. Auflage 2009). Frankfurt/M.
- Kuhn, Thomas S. (1996): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (13. Auflage, 1. Auflage 1962). Frankfurt/M.
- Kuhn, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Marschall, Stefan (2017): Lügen und Politik im „Postfaktischen“ Zeitalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 13, S. 17-22.
- Ochs, Dietmar/Steinmann, Bodo (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Eberhard Forndran u.a. (Hg.): Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf, S. 186–223.
- Reheis, Fritz/Denzler, Stefan/Görtler, Michael/Waas, Johann (Hg.) (2016): Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Popper, Karl (2003): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (8. Ausgabe, 1. Ausgabe 1945). Tübingen.
- Popper, Karl (1934): Logik der Forschung. Tübingen.
- Rosa, Hartmut (2009): Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In: Jaeggi/Wesche, S. 23-54.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried.
- Vielhaber, Christian (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: ders.: Fachdidaktik kreuz und quer. Bd. 15 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Wien.
- Vielhaber, Christian (2002): Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. In: GW-Unterricht, H. 86, S. 12-15.
- Walter, Paul/Wenzl, Petra (2016): Kritisch denken – treffend argumentieren. Ein Übungsbuch. Wiesbaden.
- Weber, Birgit (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung. Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht (4), S. 5–16.
- Weingart, Peter (2017): „Wahres Wissen“ und demokratisch verfasste Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 13, S. 11-16.
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.) (2013): Was heißt heute Kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.