

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

## Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs

Reflexive Kritik als Modus einer  
mündigkeitsorientierten politischen Bildung

**Stefan Müller**

In der Ausgabe 46, 2022:  
„Corona, Demokratie und politische Bildung.  
Ansatzpunkte, Deutungen, Zugänge“



# Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs

## Reflexive Kritik als Modus einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung

**Stefan Müller**

**Zitation** Müller, Stefan (2022): Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs. Reflexive Kritik als Modus einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 46, 2022. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-46>.

Schlagworte: Kritik, Mündigkeit, Dialektik, Kritische Theorie, Reflexivität, Normativität, Autonomie, Theodor W. Adorno, politische Bildung, Beutelsbacher Konsens



### Abstract

Kritik gilt als Ausgangspunkt von Veränderung und ist damit sowohl Voraussetzung als auch ein Ziel politischer Bildung. Gleichzeitig dient Kritik als Bezugspunkt für allerhand: Man spricht von sog. „Asylkritik“ statt von Rassismus, von sog. „Israelkritik“ statt von Antisemitismus und schließlich versprechen Verschwörungserzählungen einen „kritischen Blick“ hinter die Kulissen. Während Kritik einerseits die Ressentiments aufklären kann, gibt es andererseits auch Ressentiments, die als „Kritik“ erscheinen. Die Sozialforscher der Kritischen Theorie Theodor W. Adorno und Max Horkheimer entwickelten ein erweitertes, dialektisches Konzept von Kritik: die reflexive Kritik bzw. kritische Reflexivität. Kritik in diesem Verständnis dient nicht dazu zu zeigen, was einem nicht passt, sondern ist ein Modus der Reflexivität, der auch Distanz ermöglicht. Dabei geht die reflexive Befragung so weit, dass auch unbeabsichtigte, den eigenen Annahmen diametral widersprechende Annahmen und Folgen diskutierbar werden. Einbezogen werden zudem Reflexionen auf normative Annahmen. Ein derartiges Kritikverständnis ist die Grundlage für eine mündigkeitsorientierte politische Bildung, in der dichotome Standpunkte und normative Annahmen reflektiert werden, den Lernenden Wissen um gesellschaftlich kursierende Ressentiments reflexiv zur Verfügung gestellt wird und Effekte für die strukturelle und soziale Legitimierung von Ein- und Ausschlussmechanismen diskutiert werden. (Red.)

09

Thema

# Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs

## Reflexive Kritik als Modus einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung

**Stefan Müller**

**Die Verbesserung der Gesellschaft durch Kritik bildet einen Topos, der die Geschichte der politischen Bildung nachhaltig prägt. Kritik gilt als Movens von Veränderung, auch als Voraussetzung und als Ziel politischer Bildung. Gleichzeitig dient Kritik als Bezugspunkt für so allerhand.**

Es scheint, als gebe es keine Rassist/-innen mehr, sondern nur Asylkritik. Verschwörungserzählungen gehen mit dem Versprechen einher, „kritisch“ hinter die Kulissen zu blicken, und antisemitische Ressentiments werden unter dem Dach der sog. Israelkritik geäußert (siehe zur Kritik dazu Bernstein/Grimm/Müller 2022). Während Kritik die Ressentiments aufklären kann, kann Kritik also auch selbst als Ressentiment fungieren.

Es gibt demnach sehr viele ungleichnamige Verständnisse dessen, was mit dem Begriff der Kritik gemeint ist. Festgehalten werden kann hier zunächst, dass die Selbstverortung als „kritisch“ weder automatisch noch zwangsläufig einen Beitrag zum Ausbau gesellschaftlicher Freiheit bedeuten muss.

Der folgende Beitrag zielt auf eine sozialwissenschaftlich reflexive Konzeption von Kritik ab. Diese zeichnet sich durch die Reflexion auf dichotome Begründungsmuster aus (vgl. Müller 2021, S. 135-154).

Damit werden sowohl die normativen als auch die strukturellen Annahmen befragbar, die in Eigen- und Fremdzuschreibungen eingehen, auch in jene, sich als Kritiker/-in zu sehen bzw. gesehen zu werden.

### **Verständnisse und Missverständnisse, was Kritik bedeuten kann**

Eine weitreichende und zugleich erklärungsbedürftige Variante einer reflexiven Kritik liegt mit der dialektischen Konzeption von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer vor. Adorno und Horkheimer waren von einem dichotomen Modell, das gesellschaftliche Phänomene in einen Bereich der Kritik und einen davon abgrenzbaren Bereich einsortiert, nicht überzeugt. Sie entwickelten ein dialektisches Paradigma, das auf dichotome Zuschreibungen sowie auf normative Annahmen in der eigenen Theoriearchitektur zu reflektieren erlaubt.

Kritik war und ist in diesem Sinne nicht nur für die unmittelbare Umsetzung in der Praxis eine mehr oder weniger nützliche Sache, obwohl sie oft einzig so verstanden und folglich missverstanden wurde. Adorno und Horkheimer ging es um ein erweitertes Konzept von Kritik, eine reflexive Kritik bzw. eine kritische Reflexivität.

Für die politische Bildung hat Wolfgang Sander herausgearbeitet, wie eine mündigkeitsorientierte Konzeption von Kritik durch eine „*Gesinnungs- oder Bekenntnisgemeinschaft*“ (Sander 2013, S. 246) unterlaufen und verkürzt werden kann. Damit ist eine theoretische Herausforderung verbunden, die auf den Umstand reflektiert, dass es sehr unterschiedliche Verständnisse von und sogar einige Missverständnisse darüber gibt, was Kritik bedeuten kann.

In dem im Folgenden diskutierten Verständnis von Kritik „*heißt ‚Kritik‘ nicht, daß dem Theoretiker das nicht paßt und jenes auch nicht, sondern es ist die Denkhaltung der Reflexivität, die gelernt und trainiert sein will*“ (Steinert 1998, S. 188). Damit gehe ich der Frage nach, was eine Konzeption von Kritik in der politischen Bildung auszeichnet, die im Anschluss an Adorno und Horkheimer einen Horizont der Mündigkeit öffnet. Sichtbar werden soll dadurch auch, wie Kritik unterlaufen werden kann, wenn sie beispielsweise dichotomen oder gesinnungsethischen Behauptungen verhaftet bleibt.

Mit einem solchen reflexiven Kritikverständnis gehen zwei besonders prominente Herausforderungen einher. Die erste Herausforderung entnehme ich den normativen Grundlagen einer reflexiven Kritik. Hier geht es mir darum, in Grundzügen zu skizzieren, welche normativen Annahmen mit einer Gesinnungsethik bzw. mit Mündigkeit (nicht) verbunden sind.

Damit hängt auch die zweite Herausforderung zusammen, die das Grundmotiv der Kritischen Theorie bildet: die Dialektik. Ein dialektisches Modell von Kritik, wie es Adorno und Horkheimer skizzieren, legt die Einschränkungen offen, die mit dichotomen Behauptungen, Proklamationen und Setzungen verbunden sind.

Insgesamt geht es mir darum, den mündigkeitsorientierten Kern politischer Bildung weiter auszubauen.

Dazu schlage ich im Anschluss an die Kritische Theorie und an die Hinweise von Sander vor, auf die dialektische Struktur von Kritik und auf die damit (nicht) verbundenen normativen Annahmen zu reflektieren.

Kritikverständnisse (auch die eigenen) können dann jenseits von dichotomen Setzungen reflexiv befragbar gehalten werden. Sichtbar wird, dass die Selbstbeschreibung als „kritisch“ weder für eine sozialwissenschaftlich fundierte Kritikkonzeption noch für die Gestaltung von mündigkeitsorientierten politischen Bildungserfahrungen ausreicht (siehe Müller 2020b). Es kommt vielmehr auf die inneren Gegenläufigkeiten im Kritikbegriff selbst und die damit (nicht) verbundenen normativen Annahmen und Folgen an.

## **Normativität – aber welche? Gesinnungsethik oder Mündigkeit**

Vor normativen Zuschreibungen dessen, was sie für die Gesellschaft leisten soll, kann sich die politische Bildung kaum retten. Aber auch innerhalb der politischen Bildung nimmt die Frage nach „guter“ und nach weniger überzeugender Bildung breiten Raum ein. Letztlich geht es bei diesen Diskussionen um die Frage, ob es normative Bezugspunkte gibt, die mit einer „guten“ politischen Bildung einhergehen – und wenn ja, welche.

Hier bilden Bezugnahmen auf Mündigkeit den Dreh- und Angelpunkt. Allerdings zeigt sich dann zumeist früher als später, dass eine Selbstbeschreibung als kritisch – als mündigkeitsorientierter Ansatz – ebenfalls kaum ausreicht, denn die eigenen guten Absichten, kritisch zu sein und Mündigkeit zu befördern, können den Lernenden auch (unbeabsichtigt) übergestülpt, aufgedrängt oder durch Benotung und Bewertung nahegelegt werden.

Die erste Herausforderung einer mündigkeitsorientierten Konzeption von Kritik kreist um die Frage der *normativen Annahmen* der in Anspruch genommenen Begründungen. Auf der einen Seite lauert hier das Problem einer Gesinnungs- und Bekenntnisgemeinschaft. Auf der anderen Seite öffnet sich ein Horizont mündigkeitsorientierter Bezüge, die Lernende in ihrer Autonomie unterstützen und

fördern, und nicht instrumentalisieren. Im Mittelpunkt steht somit die Frage, welche Maßstäbe für die Bewertung von „guter“ politischer Bildung (nicht) herangezogen werden.

### **Gesinnungsethik und die richtige Haltung**

Eine der kursierenden Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach den normativen Grundlagen politischer Bildung nimmt Bezug auf die (eigene) Haltung, die wahlweise als „richtige“ oder „falsche“ hervorgebracht oder geändert werden soll.

Erstaunen darüber, dass die Forderung nach Haltung gänzlich anderen Kontexten entstammt, scheint hier kaum zu herrschen. Haltung wird beispielsweise im Sport und im Militär erforderlich (vgl. zum fachdidaktischen Problem der Haltung May 2021; Sander 2021, S. 297).

Die normativen Annahmen, die die Bestrebungen der „richtigen Haltung“ prägen, wurzeln oftmals in dem, was Max Weber als Gesinnungsethik beschrieben hat: *„Wenn die Folgen einer aus reiner Gesinnung fließenden Handlung üble sind, so gilt ihm [dem Gesinnungsethiker, St.M.] nicht der Handelnde, sondern die Welt dafür verantwortlich, die Dummheit der anderen Menschen oder – der Wille des Gottes, der sie so schuf“* (Weber 2010 [1919], S. 56). Die anderen sind schuld; Hauptsache, die eigene Haltung (Gesinnung) stimmt.

Auch den kritischen Theoretiker Adorno konnte eine Gesinnungsethik nicht überzeugen, erhebt ein gesinnungsethischer Ansatz die eigene Weltanschauung doch zum Maßstab der Kritik: *„Gesinnungsethik ist diejenige, die auf den reinen Willen rekurriert, also die Innerlichkeit des moralischen Subjekts als die einzige Instanz anerkennt“* (Adorno 2010, S. 221).

Adorno und Horkheimer setzen daher auf eine andere Lösungsmöglichkeit. Diese universalisiert das Verfahren der Kritik, weil auch und gerade die Annahmen der eigenen Weltanschauung einer reflexiven Perspektive der Kritik unterzogen werden, ohne in einen unbestimmten Relativismus zu verfallen. Was aber ist dann der normative Maßstab der Kritik in der Kritischen Theorie?

### **Mündigkeit**

Adorno fasst den normativen Maßstab der Kritischen Theorie in seiner Vorlesung „Zur Lehre von der Geschichte und der Freiheit“ in einem prägnanten Merksatz zusammen: *„Das Individuum ist gewissermaßen der Prüfstein der Freiheit“* (Adorno 2001, S. 247). Dies bildet den normativen Kern einer reflexiven Kritik im Anschluss an Adorno.

An den Bezugnahmen auf das Individuum lässt sich damit erkennen, inwiefern die jeweilige Kritik-Konzeption die Autonomie des Subjekts unter gesellschaftlichen Bedingungen fördert und unterstützt oder instrumentalisiert und untergräbt. Bedeutsam wird hier zudem, dass Instrumentalisierungen nicht immer nur beabsichtigten ideologischen Annahmen folgen müssen.

Die Herausforderung besteht vielmehr darin, Konzeptionen und Bildungsangebote daraufhin befragbar zu halten, inwiefern sie die Autonomie des Subjekts unterstützen oder untergraben – und zwar auch und gerade solche Angebote, die im Namen des „Guten“, der „besseren Gesellschaft“ oder der „Freiheit“ selbst dem/der Einzelnen individuelle Beschränkungen ihrer Autonomie aufoktroyieren.

Adorno beharrt – als *Gesellschaftskritiker* – darauf, alle Rechtfertigungen und Versuche zu kritisieren, die das Individuum auch im Namen des „Guten“ instrumentalisieren. An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zu einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung, die die Autonomie, die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Beteiligten fördern will (siehe Müller 2021). Auf ein solches Begründungsmuster stellen Adorno und Horkheimer ab.

### **Kritik: dichotom oder dialektisch?**

Die zweite Herausforderung einer Konzeption von Kritik kreist um die Struktur der Argumentation. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, ob es sich um dichotome oder nicht-dichotome Modelle handelt. Dichotomien sind durch minimal und maximal zwei Möglichkeiten charakterisiert, die einer binären entweder-oder-Logik entsprechen, oftmals verbunden mit einer Sortierung nach „gut“ oder „schlecht“.

Dichotome Ansätze verstehen dies nicht etwa als Ausgangspunkt für Befragungen, Reflexion und Kritik, sondern bereits als Ziel – und sie begnügen sich damit.

Nicht nur Adorno und Horkheimer melden hier Bedenken an. Auch in der differenzierungstheoretischen Systemtheorie Luhmanns werden die Einschränkungen dichotomer Kritikkonzeptionen problematisiert (siehe Luhmann 1993; Scherr 2020).

Adorno und Horkheimer argumentieren mit einer dialektischen Konzeption, die sich gegen Dichotomien wendet (siehe Müller 2013). Adorno entwickelt einen dialektischen Widerspruchs- und Vermittlungsbegriff, der darin besteht, *„daß die beiden einander entgegengesetzten Momente nicht etwa wechselseitig aufeinander verwiesen sind, sondern daß die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ih[m] Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist. Das könnte man das Prinzip der Dialektik gegenüber einem bloß äußerlich, dualistisch oder disjunktiv, unterscheidenden Denken nennen“* (Adorno 1974, S. 142).

Damit wird eine dialektische Argumentationsfigur genauer beschreibbar, die – entgegen einem dichotomen Denken – auf eine Analyse innerer Vermittlungsverhältnisse fokussiert. Denn gesellschaftliche Verhältnisse sind in allen Momenten und Bestimmungen bereits enthalten und können nicht erst später hinzugefügt oder weggenommen werden. Gesellschaftliche Bestimmungen sind so gesehen nicht nur ein Problem von Perspektiven der Kritik, sondern zugleich ihre Bedingung.

Bedeutsam für die dialektische Argumentation Adornos ist nun, dass er nicht bei einer äußerlich verbleibenden Wechselseitigkeit – wie der zwischen Kritik und Affirmation – stehenbleibt. Er wendet den Blick auf das Inhaltliche und befragt beide Seiten reflexiv. Diese Reflexion hält das jeweilige Ausgangsmoment befragbar, so dass sogar noch unbeabsichtigte, den eigenen Annahmen diametral widersprechende Annahmen und Folgen diskutierbar

werden. Die Selbstverortungen von „Kritik“ können dann auf mögliche affirmativ verhaftete Annahmen ebenso befragt werden wie die „affirmativen“ Perspektiven auf ihre Optionen der Kritik.

Damit rücken innere Vermittlungsverhältnisse in den Blick, die so zugespitzt sein können, dass sie das eigene Gegenteil *in sich* enthalten, obwohl sie sich äußerlich vehement voneinander abgrenzen. Eine rein äußerliche Aufteilung von „Kritik“ einerseits und „Affirmation“ andererseits wird dann als sozialwissenschaftlich unterbestimmt kritisierbar – zumindest aus der dialektischen Perspektive Kritischer Theorie.

Damit gelingt eine reflexive Wendung, weil Bezugnahmen auf Kritik im Blick auf ihre affirmativen Implikationen und Funktionen analysiert werden können und umgekehrt: Die affirmativen Vorstellungen von „Normalität“ werden so in sozialwissenschaftlicher Hinsicht kaum bruchlos der empirischen Realität entnehmbar – sie weisen Diskrepanzen und Widersprüche ebenso auf wie Hoffnungen und Wünsche. Weitaus differenzierter, als dichotome Modelle es nahelegen, wird dadurch soziale Realität reflexiv in ihrer gesellschaftlichen und individuellen Vermittlung befragbar.

Damit erweitert sich die Perspektive auf Kritik oder Affirmation erheblich. Für den Übergang in dialektische Argumentationsfiguren ist die entscheidende Weichenstellung darin enthalten, dass äußere Widersprüche (Kritik oder Affirmation) beibehalten werden und gleichzeitig die innere Vermittlung der Gegensätze *in sich* in den Blick genommen wird. Sichtbar wird dabei auch die gesellschaftliche Konstitution und Funktion von Kritik (Affirmation in der Kritik) und der Beitrag der Kritik zur Konstruktion der Normalität (Kritik in der Affirmation).

Neben dem äußeren Widerspruch kommt also den inneren Vermittlungsverhältnissen, in denen der äußere Widerspruch noch einmal auftaucht und dadurch die jeweiligen Seiten überhaupt erst konstituiert, eine hervorgehobene Bedeutung im dialektischen Paradigma zu.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. ausführlich zur Unterscheidung des analytischen und des dialektischen Paradigmas Ritsert 2017a; zur Relevanz dialektischer Argumentationsfiguren am Beispiel Individuum und Gesellschaft Müller 2020a, zu Adornos reflexiv-dialektischer Bildungskonzeption Scaramuzza 2020.

Zwar gibt es auch aus Perspektive der negativen Dialektik eine Reihe von Phänomenen, die sich mit dichotomen Bezugnahmen ausreichend beschreiben und kritisieren lassen. Jedoch – und an dieser Stelle tritt die Stärke des dialektischen Paradigmas hervor – gibt es gesellschaftliche Phänomene, die mit einer dialektischen Argumentationsfigur angemessener beschrieben und kritisiert werden können.

## Mündigkeit: Nicht Affirmation oder Reform, sondern Reflexion

Vor dem Hintergrund der dialektischen Vermittlung von Kritik und Affirmation wird die Relevanz dialektischer Argumentationsfiguren in der politischen Bildung verständlicher.

Der in den 1970er Jahren nach heftigen Debatten gefundene und ausformulierte „Beutelsbacher Konsens“ wurde für die pädagogische Praxis politischer Bildung handlungsleitend. Der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Prinzipien (Überwältigungsverbot; Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik; Befähigung der Schüler/-innen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren, siehe Wehling 1977) „reagiert auf die Alternative von Affirmation oder Reform mit einer bildungstheoretischen Dialektik“ (Grammes 2017, S. 82).<sup>2</sup>

In einer dichotomen Anschlussmöglichkeit an den Beutelsbacher Konsens würde es erneut nur zwei Alternativen geben: entweder Affirmation oder Reform. Die Struktur des Beutelsbacher Konsens lässt aber eine weitere Interpretationsmöglichkeit zu, die einen mündigkeitsorientierten Horizont erst eröffnet.

Eine reine Position der Affirmation erscheint dann allenfalls idealtypisch und theoretisch möglich, unter Absehung von gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie durch soziale Ein- und Ausschlussmechanismen,

Strukturen und Handlungen, durch Macht- und Herrschaftsbeziehungen geprägt sind. In dieser Hinsicht können für die Gestaltung von politischen Bildungsangeboten affirmative Positionen sogar eine hervorgehobene Bedeutung einnehmen, wenn die damit verbundenen sozialen Rechtfertigungen von Ein- und Ausschlussmechanismen so gezeigt werden können, dass sie inhaltlich nachvollzogen, problematisiert und ggf. kritisiert werden können – und nicht lediglich blind übernommen werden müssen.

Auch die scheinbar entgegengesetzte Position der Reform, die in schärferen Varianten als „radikale Kritik“ auftritt, wird stets mit den Begriffen und Konzepten, Deutungsangeboten und Erzählungen, Versprechen und Ideologien arbeiten müssen, die den bestehenden („affirmativen“) Verhältnissen letztlich entstammen und dennoch darüber hinausweisen können.<sup>3</sup>

An diesem Beispiel lässt sich die Bedeutung einer dialektischen Konzeption in der politischen Bildung zeigen. Nicht die Dichotomie von Affirmation oder Reform steht im Mittelpunkt, sondern der Modus der Reflexion: Es geht um die Gestaltung von Bildungserfahrungen, die Einführung in den Bildungsgegenstand, der zudem im Modus der Befragung „über“ die Sache reflexiv informiert.

Eine solche Reflexion umfasst in einer mündigkeitsorientierten Konzeption auch die Befragung der normativen Annahmen und (möglichen) Folgen (siehe Müller 2022).<sup>4</sup> In der Befragung normativer Setzungen und Folgen wird dann früher oder später deutlich, wenn rassistische, gesinnungsethische oder antisemitische Motive als Ressentiment in die Selbstverortung als „Kritiker/-in“ eingehen. Damit ist noch nicht unweigerlich verbunden, dass Lernende solche Positionierungen als problematisch *kritisieren* können. Es ist aber ein notwendiger Baustein dafür.

Sichtbar wird so zudem ein weiteres Element mündigkeitsorientierter politischer Bildung: Die

2 Zum Beutelsbacher Konsens siehe weiterführend: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>; Anm.d.Red.

3 Auch die Versprechen immanenter Kritik werden vor diesem Hintergrund befragbar. Vgl. weiterführend zum Mythos immanenter Kritik Ritsert 2009, zu den (mindestens) zwei Kritikkonzeptionen Adornos Müller 2011, S. 63-71, zur Vermittlung immanenter und transzendenter Kritik Mende 2021, S. 181-198 und Menke 2016, S. 52ff.

4 Vgl. weiterführend zu den normativen Grundlagen politischer Bildung am Beispiel des Kontroversitätsgebots Pohl 2015, am Beispiel Identitätspolitischer Verortungen Sander 2021 und im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht Jehle 2022.

strukturellen und normativen Annahmen, welche *in* den gesellschaftlichen und individuellen Bezugnahmen auf umstrittene Debatten enthalten sind, können genauer beschrieben werden. Diese Perspektive lässt sich in der Frage zusammenfassen, ob und inwiefern mit den jeweiligen Bezugnahmen eine Unterstützung gesellschaftlicher Freiheiten als Bedingung der Möglichkeit für die Freiheit der je Einzelnen verbunden ist (siehe Menke 2016; Ritsert 2017b). Für eine mündigkeitsorientierte politische Bildung kann dies als Frage nach der Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in der Gestaltung von politischen Bildungserfahrungen operationalisiert werden (siehe Müller 2021).

Das erlaubt eine Kritik von sozialen Ein- und Ausschlussmechanismen, von gesellschaftlich reproduzierten Ressentiments, von strukturellen Ursachen anhand des Maßstabs der Untergrabung und der gleichzeitig möglichen Förderung der Autonomie von Lernenden. Damit wird nicht lediglich dichotom dem kritisierten Gegenstand entgegengestellt, dass er problematisch, falsch oder ideologisch verblendet sei. Vielmehr handelt es sich um eine Rekonstruktion der Annahmen im kritisierten Gegenstand, um die darin enthaltene Legitimation sozialer Ein- und Ausschlussmechanismen zu zeigen und ggf. zu problematisieren.

Spätestens an dieser Stelle werden Selbst- und Fremdzuschreibungen als „Asylkritiker/-in“ oder „Israelkritiker/-in“ im Blick auf ihre soziale Rechtfertigung als gesellschaftlich kursierende Ressentiments kritisierbar. Ermöglicht wird dies durch ein Verständnis von Kritik, das gesellschaftlich kursierende Legitimierungen von Ein- und Ausschlussmechanismen befrag- und problematisierbar hält.

Optionen einer mündigkeitsorientierten politischen Bildung im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens werden deutlich, wenn Bildungsgegenstände, auch und gerade sozialwissenschaftliches Wissen um und gegen gesellschaftlich kursierende Ressentiments, reflexiv für die Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Dies umfasst die Befragung der normativen

Annahmen in den jeweiligen Begründungsmustern. Diskutiert werden können so auch die Effekte für die strukturelle und soziale Legitimierung von Ein- und Ausschlussmechanismen. Selbstverortungen auf Seiten der „Kritik“ oder Fremdzuschreibungen als „affirmativ“ *müssen* weder logisch noch empirisch automatisch mit der Unterstützung und Förderung von Mündigkeit verbunden sein – ganz im Gegenteil. Sie können aber damit verbunden werden, wenn eine Reflexion auf die inneren Gegenläufigkeiten im jeweiligen Begründungsmuster ebenfalls mit einbezogen wird. An dieser Stelle erweist sich dann auch die Grundstruktur des Beutelsbacher Konsens jenseits von Dichotomien als dialektisches Spannungsfeld.

## Konklusion

Zwei Herausforderungen wurden in diesem Beitrag andiskutiert, die ein reflexives Verständnis von Kritik im Anschluss an die Kritische Theorie für eine mündigkeitsorientierte politische Bildung prägen: Die bloße Selbstvergewisserung als „Kritiker/-in“ wird dabei ebenso wenig ausreichen wie die Ausblendung normativer Annahmen.

Beiden Verkürzungen kann in der politischen Bildung entgegnet werden mithilfe der Reflexion auf dichotome Standpunkte sowie der Reflexion auf die normativen Annahmen, wie sie im weiten Feld zwischen gesinnungsethischen und mündigkeitsorientierten Bezügen verortet werden können. Mit einem Verständnis reflexiver Kritik, wie es im dialektischen Paradigma vorliegt, kann eine mündigkeitsorientierte politische Bildung eröffnet werden. Gestützt auf eine dialektische Lesart des Beutelsbacher Konsens wird Mündigkeit an die Förderung und die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Lernenden gekoppelt – unter gesellschaftlichen Bedingungen. Diese Lesart erlaubt es dann auch, die gesellschaftlichen Zumutungen und Einschränkungen, Beschädigungen und Diskriminierungen sowie virulente Ressentiments zu *kritisieren*.

# Literatur

- Adorno, Theodor W. (1974):** Philosophische Terminologie. Zur Einleitung (1962) (Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2001):** Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2010):** Einführung in die Dialektik (1958). Nachgelassene Schriften. Berlin: Suhrkamp.
- Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.) (2022):** Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Grammes, Tilman (2017):** Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 69-86.
- Jehle, May (2022):** Normative Ordnungen und ihnen zugrunde liegende Grundwerte. Studien zum reflexiven Umgang mit Grundwerten der Demokratie in der politischen Bildung anhand historischer Unterrichtsaufzeichnungen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 13, Heft 1, S. 40-58.
- Luhmann, Niklas (1993):** „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie 4, 1993, S. 245-260.
- May, Michael (2021):** Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP). Sozialwissenschaften für politische Bildung 1, 2021, S. 17-21.
- Mende, Janne (2021):** Der Universalismus der Menschenrechte. München: utb.
- Menke, Christoph (2016):** Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. Christoph Menke im Gespräch mit Janne Mende und Stefan Müller. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 29-63.
- Müller, Stefan (2011):** Logik, Widerspruch und Vermittlung. Aspekte der Dialektik in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Stefan (2013):** Halbierte oder negative Dialektik? Vermittlung als Schlüsselkategorie. In: Ders. (Hrsg.): Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-202.
- Müller, Stefan (2020a):** Beyond a Binary Approach. Contradictions and Strict Antinomies. In: Lossau, Julia/Warnke, Ingo H./Schmidt-Brücken, Daniel (Hrsg.): Spaces of Dissension: Towards a new Perspective on Contradiction. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-168.
- Müller, Stefan (2020b):** Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. In: itdb – inter- und transdisziplinäre Bildung, Bd. 1 (2020), 5-83, S. 6-15. Online: <https://zenodo.org/record/3734998> [Stand: 2022-06-06].
- Müller, Stefan (2021):** Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Müller, Stefan (2022):** Kontroversität. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, S. 231-239.
- Pohl, Kerstin (2015):** Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/208270/kontroversitaet?p=all> [Stand: 2022-06-06].
- Ritsert, Jürgen (2009):** Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In: Müller, Stefan (Hrsg.): Probleme der Dialektik heute. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-176.
- Ritsert, Jürgen (2017a):** Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Ritsert, Jürgen (2017b):** Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Sander, Wolfgang (2013):** ‚Kritische politische Bildung‘ – eine Dekonstruktion. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 240-248.
- Sander, Wolfgang (2021):** Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen. In: Pädagogische Rundschau 3, 2021, S. 293-306.
- Scaramuzza, Elia (2020):** Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff. In: itdb – inter- und transdisziplinäre Bildung, Jg. 2, Heft 2, S. 38-41.
- Scherr, Albert (Hrsg.) (2020):** Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Steinert, Heinz (1998):** Kulturindustrie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Weber, Max (2010): Politik als Beruf (1919). Berlin: Duncker & Humblot.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.



Foto: K. K.

**Prof. Dr. Stefan Müller**

stefan.mueller@fb4.fra-uas.de  
<https://www.frankfurt-university.de>  
+49 (0)641 99-23401

Stefan Müller, Fachgebiet Soziale Probleme, Bildung und Gesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences und Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

## Understandings and Misunderstandings of the Concept of Criticism

Reflexive criticism as a mode of maturity-oriented political education

### Abstract

Criticism is regarded as the starting point for change and is thus both a prerequisite for and an objective of political education. At the same time, criticism serves as a reference point for many different things: We speak of "criticism of asylum" instead of racism and "criticism of Israel" instead of antisemitism, and conspiracy theories ultimately promise to provide a "critical look" behind the scenes. While criticism can explain resentment, there is also resentment that appears as "criticism." The social researchers of critical theory Theodor W. Adorno and Max Horkheimer developed an expanded, dialectic concept of criticism: reflexive criticism or critical reflexivity. This understanding of criticism does not serve to show what one does not like but is a mode of reflexivity that must be learned and trained. Reflective questioning goes as far as to discuss unintentional assumptions and consequences diametrically opposed to one's own assumptions. Reflections on normative assumptions are also involved. Such an understanding of criticism is the basis for a maturity-oriented political education in which dichotomous points of view and normative assumptions are reflected, knowledge of resentment circulating in society is reflexively made available to learners and effects on the structural and social legitimacy of mechanisms of inclusion and exclusion are discussed. (Ed.)

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783755792864

## Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Herausgeber\*innen der Ausgabe 46, 2022

Sonja Luksik MA (ÖGPB)  
Dr. Stefan Vater (VÖV)

## Herausgeber\*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (BMBWF)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.\* Dr.\* Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.\* Julia Schindler (Universität Innsbruck)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

## Redaktion

Mag.\* Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.\* Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.\* Andrea Kraus

## Satz

Mag.\* Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter [www.creativecommons.at](http://www.creativecommons.at).

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz  
[magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at)