Ideologiekritik

Schon die Vielfalt der seit der Aufklärung vorgebrachten Begriffe von „Ideologie“ erschwert eine Verständigung darüber, was die „Kritik“ derselben bedeutet. In ihrem Entstehungszusammenhang bezeichnet Kritik nach I. Kant die Überprüfung des eigenen Verstands und des eigenen Wissens, Ideologie nach A. D. de Tracy eine Ansammlung von Ideen, die es zunächst interessenpsychologisch zu erforschen, später dann nach K. Marx soziologisch zu entlarven und politisch handelnd zu über-

winden gilt. F. Bacon folgend und ursprünglich gegen dogmatisches, abergläubisches und vorurteilhaftes Denken in Mythologie und Religion gerichtet, hinterfragt solch erkenntniskritisches Vorgehen nun auch die Legitimität von Institutionen der Herrschaft wie Staat und Kirche (Lenk 1984). Auf Marx' kategoriale Gesellschaftskritik, v. a. die Analyse des Warenfetischismus, gehen fast alle Diskussionen (zuletzt Jaeggi 2013) über Inhalte, Funktionen und Mechanismen des Ideologischen zurück.

Ideologiekritik kann definiert werden als die nach Differenzierung und Wahrheit strebende Auseinandersetzung mit sozio-politischen Überzeugungssystemen. Das Ziel besteht darin, Menschen die Selbstreflexion zu ermöglichen, um ihr Handeln als fremdgeleitet und von Partikularinteressen bestimmt, als bloß konform und parvenühaft infrage stellen und gen Emanzipation ändern zu können: weg von Gewalt und Zwang in der Konfliktaustragung, weg von Apathie und Kälte. Ideologiekritik gehört zur Grundlage aller politischen Bildung, weil erst die Überwindung von emotionalen, kognitiven und systemischen Erkenntnisbarrieren die Voraussetzung für jede Urteilsbildung schafft. Bezogen auf politische Systeme wird Ideologiekritik zur Herrschaftskritik gegen die reine Affirmation einer sakrosankten Ordnung.

Gedrängt vom Prozess der Dekolonialisierung, der Bürgerrechts- und Friedensbewegung und von den Debatten in der amerikanischen Soziologie über das „Ende der Ideologie", findet Ideologiekritik ab Mitte der 1960er Eingang in die Konzeptionen der jungen Politikdidaktik und in bildungspolitische Auseinandersetzungen um neue Richtlinien für gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Dabei kreiste der Streit um die grundsätzlichen Ziele politischer Bildung: Sollte sie eher „Emanzipation" und „Demokratisierung" befördern, u. a. durch Ideologiekritik (R. Schmiederer), oder sollte sie sich auf die Einübung politischer „Rationalität", die auf die Notwendigkeit demokratisch-rechtsstaatlicher Ordnung pocht, beschränken (B. Sutor)? Unabhängig davon, welche Wissenschaftstheorie die damaligen Didaktiker bevorzugten – Kritische Theorie (H. J. Rathert; H. Giesecke; R. Schmiederer; B. Claußen), Kritischer Rationalismus (K. G. Fischer; S. George; W. Hilligen), philosophische Anthropologie (B. Sutor) –, blieb die Kategorie Ideologie für alle verbindlich, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Ihrer praktischen Bedeutung für den Unterricht allerdings schenkte die Politikdidaktik nach dem Beutelsbacher Konsens 1976 wenig Beachtung. Insofern ist es konsequent, dass weder die heutigen Kompetenzstandards des Fachs (GPJE 2004) noch die „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung" (2015) den Begriff Ideologie erwähnen.

Auch die empirische Politikdidaktik hat bisher nicht den Anspruch der Ideologiekritik aufgegriffen. Vereinzelte Ansätze aus der Schulbuchforschung, z. B. zum Thema „Geld und Währung" (Weinbrenner 1973), harren einer zeitgemäßen Aktualisierung.

Bei der Planung und Durchführung von Politikunterricht sollte die „Einflusskategorie" Ideologie in allen Phasen berücksichtigt werden, vermittelt durch die drei Dimensionen des Politischen oder den Politikzyklus, jeweils unter Zuhilfenahme

von Schlüsselfragen: „Welche Wertvorstellungen und Ideologien beeinflussen die Problemformulierung, Auseinandersetzung und Bewertung?“ (Massing 1995, 93 ff.). Dabei ist der didaktische Anwendungsbereich denkbar weit: Ideologiekritik betrifft die Auswahl von Unterrichtsmaterial und Medien, die Art der Gesprächsführung, die Formulierung von Leitfragen für ganze Unterrichtsreihen und die Selbstreflexion der Lehrer*innen und Schüler*innen. Schließlich ist zu unterscheiden zwischen expliziter und impliziter Ideologiekritik. Während die erste Variante politische Großideologien – Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus – oder Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – Antisemitismus, Etabliertenvorrechte, Homophobie, Fremden- und Islamfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus, Abwertung von Asylbewerbern, Behinderten, Langzeitarbeitslosen, Obdachlosen, Sinti und Roma (Heitmeyer 2016) – problematisiert, geht die zweite Variante im Sinne der Sprachkritik vor, z. B. indem sie Schlagwörter wie „Sozialpartnerschaft“ oder „Leistungsgesellschaft“ auf ihre stillschweigenden Voraussetzungen und vermeintlichen Sachzwänge hin beleuchtet. Implizit verfährt ideologiekritischer Unterricht auch, wenn die Schüler*innen, unabhängig vom Thema, Legitimationsmuster von Gewalt erkennen lernen: Beispielsweise müssten bei der Behandlung internationaler Konflikte Rechtfertigungsstrategien von Aufrüstung, Militarisierung und Krieg offengelegt und diese als zentraler Aspekt in die Urteilsbildung einfließen.

Dominique Miething

→ DIDAKTISCHE PRINZIPIEN, → EMANZIPATION, → FRIEDENSBILDUNG,
→ GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT, → KRITISCHE POLITISCHE BILDUNG