

politische Bildung zu reflektieren. Zum einen wandeln sich die Herrschaftsformen und Regierungstechniken des Staates nach innen bezogen auf die Gesellschaft – was sich durch neue und hybride Formen der politischen Steuerung, aber auch durch eine Zunahme der exekutiven Macht zeigt (vgl. Kap. 5.5.5) –, zum anderen transformiert sich der Staat nach außen bezogen auf die internationale Politik, da sich die Staatsapparate teilweise transnationalisieren, weswegen einige Autor_innen von der Entwicklung hin zu einem transnationalen Staat sprechen (vgl. Kap. 5.4.4).

In diesem Kapitel sollen die grundlegenden Begriffe einer Soziopolitischen Bildung als Neuausrichtung der Politischen Bildung dargestellt und begründet werden. Die gesellschafts- und staatstheoretischen Grundlagen einer Soziopolitischen Bildung werden in Kapitel 4 und 5 dargelegt.

3.2 Soziopolitische Bildung als Kritische politische Bildung

»Die Feindschaft gegen das Theoretische überhaupt, die heute im öffentlichen Leben grassiert, richtet sich in Wahrheit gegen die verändernde Aktivität, die mit dem kritischen Denken verbunden ist.« (Horkheimer 1979: 189)

Entgegen der Behauptung, Politische Bildung in demokratischen Gesellschaften sei per se kritisch (u.a. Sander 2013: 242), ist zu verdeutlichen, dass Politische Bildung affirmativ auf den Erhalt der bestehenden gesellschaftlichen und politischen Ordnung ausgerichtet und damit konservativ sein kann. Dies zeigt sich anhand des Bildungsziels der »staatsbürgerlichen Gesinnung« der Weimarer Republik, das 1919 in der Weimarer Reichsverfassung das Untertanentum bildungspolitisch fest schrieb (Sander 2010: 54). Dass Politische Bildung gerade *nicht* per se kritisch ist, zeigen zudem sowohl die jüngere Geschichte (Gagel 1995: 247ff.) sowie die gegenwärtige hegemoniale Politische Bildung in Deutschland (vgl. Kap. 2.3).³ Prägen in den 1970er Jahren noch Begriffe wie Emanzipation, Kritik, Autonomie und Mündigkeit das Selbstverständnis der Politischen Bildung (Gagel 1995: 203ff.), ist der Anspruch einer kritischen Selbstreflexion und emanzipatorischen Gestaltung der Gesellschaft im politikdidaktischen Diskurs »ziemlich auf der Strecke geblieben.« (Lösch 2013: 175) Die wenigen Positionen, die sich weiterhin explizit als *kritisch* begreifen, bleiben wissenschaftlich marginalisiert und werden von der hegemonialen Politikdidaktik zumeist als unzulässige »politische« Positionierung (Sander 2013: 242) delegitimiert.

Demgegenüber versteht sich eine Soziopolitische Bildung explizit als Teil des relativ neuen Diskurses einer Re-Aktualisierung *Kritischer politischer Bildung* (vgl. Widmaier/Overwien 2013), der von Bettina Lösch und Andreas Thimmel durch die Herausgabe des Handbuches *Kritische politische Bildung* 2010 begründet wurde (2011).⁴ Bei der Kritischen politischen Bildung handelt es sich allerdings nicht um ein einheitliches politikdidaktisches Modell, sondern um divergierende Ansätze, denen ein emanzipatorisches

3 Zudem leistet eine »modernisierte«, auf neoliberale Marktmechanismen fixierte Konzeption Politischer Bildung durchaus einen Beitrag zur Herrschaftssicherung (Lösch 2009: 176f.).

4 Als wichtige Veröffentlichungen gelten u.a. Lösch/Thimmel 2011; Widmaier/Overwien 2013; Eis/Salomon 2014.

Bildungsverständnis und Ziel zugrunde liegt.⁵ Durch die Wiederaufnahme des Kritikbegriffs (vgl. Kap. 3.3.1) werden die der Politischen Bildung zugrundeliegenden Leitziele der Aufklärung *Emanzipation*, *Autonomie* und *Mündigkeit* (Blankertz 1982: 23ff.) für eine zeitgemäße kritische Politikdidaktik wieder ins Zentrum gestellt (Lösch 2009: 171). Dabei überprüfen und reflektieren Ansätze der Kritischen politischen Bildung die Verwirklichung der der politischen Ordnung sowie der Politischen Bildung zugrundeliegenden Prämissen der *Freiheit* und *Selbstbestimmung*. Zudem reflektiert und problematisiert sie die Verstrickung Politischer Bildung in Herrschaftszusammenhänge, wodurch Politische Bildung selbstreflexiv wird.

Abgesehen von der theoretischen und analytischen Ebene kommt der Kritischen politischen Bildung immer ein Praxisbezug zu, der die Lernsubjekte als (zukünftige) Akteur_innen der Politik und Gesellschaftsgestaltung in ihren Handlungs- und Partizipationschancen stärken soll (vgl. Steffens 2018: 74). Eine wie auch immer geartete solidarische Gesellschaft ist hierbei das übergeordnete intentionale Ziel. Durch eine intersektionale Perspektive auf soziale Ungleichheit (vgl. Kap. 3.4.4) versucht die Kritische politische Bildung herauszufinden, welche gesellschaftlichen Subjekte von politischen Partizipationsprozessen (strukturell) ausgeschlossen werden. Denn – wie Bettina Lösch und Andreas Eis konstatieren – ohne diese Reflexion »bliebe politische Bildung nicht nur inhaltsleer, sondern auch herrschaftsblind.« (2017: 503) Kritische politische Bildung fokussiert sich demnach nicht lediglich auf die Affirmation der bestehenden politischen und demokratischen Ordnung, sondern versucht durch den Bezug auf kritische Demokratietheorien (vgl. Lösch 2011) auszuloten, ob und wie eine Erweiterung der Partizipationschancen für mehr Menschen auf weiteren gesellschaftlichen Ebenen möglich ist. Es geht, wie Jacques Rancière es ausdrückt, um die Durchbrechung einer Ordnung der Herrschaft »durch die Ausweitung eines Anteils der Anteillosen.« (2002: 24)

Da sich moderne Gesellschaften durch ihren sozialen und gesellschaftlichen Strukturwandel auszeichnen (Giddens 1988: 300ff.), der in immer kürzeren Intervallen (Altwater 2007: 75ff.) durch die kapitalistisch-konkurrenzgetriebene Technologisierung bedingt ist (Hermann 2013: 44) und beschleunigt erfolgt (vgl. Rosa 2014),⁶ muss eine zeitgemäße Politische Bildung auf veränderte aktuelle gesellschaftliche Problemlagen angepasst werden. Dies hat Auswirkungen auf die Ziele, Inhalte und fachdidaktischen Zugänge der Politischen Bildung. Sie darf nicht im selbstreferentiellen Bezug der Politikdidaktik verharren, sondern hat sich immer wieder auf den aktuellen Diskurs der (kritischen)

5 Dabei legen die Herausgeber_innen des Handbuchs Wert darauf, das Feld der politischen Bildung nicht auf die schulische Politikdidaktik zu begrenzen, sondern auch die non-formale Bildung mit einzubeziehen. Da Kritische politische Bildung nicht auf den schulischen Bereich beschränkt ist, sondern auch die außerschulische politische Bildung mit einschließt, wird dort bezüglich der Kritischen politischen Bildung »politische« kleingeschrieben.

6 Harmut Rosa arbeitet heraus, »dass die moderne Gesellschaft als ›Beschleunigungsgesellschaft‹ in dem Sinne verstanden werden kann, dass in ihr eine (strukturell und kulturell voraussetzungsreiche) Verknüpfung der beiden Beschleunigungsformen – technische Beschleunigung und Steigerung des Lebenstempes durch Verknappung der Zeittressourcen – und damit von Wachstum und Beschleunigung vorliegt. Dies impliziert, dass die durchschnittliche Wachstumsrate (definiert als Steigerung der Gesamtmenge des Produzierten, des Kommunizierten und der Kommunikationen, der zurückgelegten Wegstrecken etc.) über der durchschnittlichen Beschleunigungsrate liegt.« (2014: 120)

Sozialwissenschaften zu beziehen. Eine zeitgemäße Kritische politische Bildung kann nicht mehr nahtlos an die *Kritische Politikdidaktik* (Claußen 1981) der 1970er und 1980er Jahre anknüpfen (vgl. Gagel 1995: 268ff.), denn das Objekt der Politischen Bildung – das Politische als das Konflikthafte der Gesellschaft (vgl. Kap. 3.3.2) – unterliegt ständiger Transformation. Daher bringt eine Veränderung der Gesellschaft auch eine Neuausrichtung der politischen Bildung mit sich (Lösch 2011: 115). Hierzu bezieht sich die Kritische politische Bildung auf kritische gesellschaftstheoretische Positionen der Sozialphilosophie und Sozialwissenschaften, Bildungstheorien sowie politikdidaktische Ansätze vor allem der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Diese werden von der hegemonialen Politikdidaktik hingegen regelmäßig ausgespart (vgl. Lösch 2013: 171).⁷

Von der ersten Generation der *Kritischen Theorie* um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (vgl. Wiggershaus 1987)⁸ übernimmt die Kritische politische Bildung Aspekte ihres Kritikbegriffs, des methodischen Vorgehens sowie die emanzipatorische Perspektive. Die Kritische Theorie, die als materialistische Sozialphilosophie und ideologiekritische Analyse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft (Söllner 1979: 114) sowie als vernunftkritische bürgerliche Geschichtsphilosophie (vgl. Habermas 1988: 135) zu verstehen ist, begreift gegenüber vernunftoptimistischen Ansätzen (u.a. Elias 1977) Geschichte als »permanente Herrschaftsgeschichte« (Wellmer 1969: 138). In sozialwissenschaftlicher Perspektive, die in dieser Arbeit im Vordergrund steht, zeichnet sich die Kritische Theorie vor allem durch ihren von Horkheimer in den 1920er Jahren begründeten Ansatz eines »interdisziplinären Materialismus« (Bonß/Schindler 1982: 31) aus, der die ausdifferenzierten einzelwissenschaftliche Betrachtungsweisen »bürgerlicher Wissenschaft« (Horkheimer 1979: 148) zu überwinden versucht und soziale Phänomene in einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung begreift (Bonß/Schindler 1982: 49). Vor allem der von Georg Lukács (1968: 179) übernommene Anspruch, die *Totalität* der gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer *Vermittlung* zu erfassen und sich nicht lediglich auf empirisch wahrnehmbare Epiphänomene zu beschränken, zeichnet die »Kritische Theorie der Gesellschaft« (Horkheimer 1972: 179) aus, was sich u.a. gegen den Positivismus richtet (vgl. Adorno 1980). Entgegen dem von Max Weber (2002a: 370) übernommenen Postulat bestimmter Ansätze der (Sozial-)Wissenschaften, ihr Untersuchungsobjekt wertfrei zu beschreiben (Popper 1972: 115), hebt die Kritische Theorie hervor, dass Wissenschaft niemals wertfrei sein kann, weil sie immer durch die Ansichten und Vorprägungen der Wissenschaftler_innen selbst (Adorno 1980: 99) sowie ein bestimmtes Verwertungsinteresse geprägt ist (Habermas 1981: 13). Zudem sollte Wissenschaft im Sinne einer Verbindung von Theorie und Praxis immer auf das *normative* Ziel der individuellen und gesellschaftlichen »Emanzipation von Gewaltverhältnissen« (Wellmer 1969: 52) ausgerichtet sein. Diesem

7 Hierzu zählen u.a. die Kritische Staatstheorie (u.a. Hirsch 2005), Kritische (u.a. Salomon 2017a) und radikale Demokratietheorie (u.a. Comtesse u.a. 2018), Gouvernementalitätsanalysen (u.a. Bröckling 2000), Gramscianische Theorien (u.a. Cox 1987), Feministische Staatstheorie (u.a. Sauer 2001), Rassismuskritik (u.a. Scherr 2017), ökologisch-orientierte Theorien (u.a. Brand/Wissen 2017), intersektionale Theorien sozialer Ungleichheit (u.a. Knapp u.a. 2007) und postkoloniale Theorien (u.a. Reuter/Villa 2010). Vgl. als Überblick über die Theorien die Beiträge in Lösch/Thimmel 2011.

8 Zur Einführung in die Kritische Theorie vgl. Wellmer 1969; Bonß/Schindler 1982; zur Geschichte der Kritischen Theorie/Frankfurter Schule vgl. Wiggershaus 1987.

Ziel liegt die Ansicht zugrunde, dass auch die bürgerliche Gesellschaft, trotz ihrer Fokussierung auf die Vernunft, eine bürokratische Rationalität und »verwaltete Welt« (Adorno 1973: 31) hervorbringt, die die Menschen nicht von Herrschaft befreit, sondern in neue Abhängigkeitsverhältnisse versetzt (Adorno/Horkheimer 2003: 44), was die »Dialektik der Aufklärung« (Adorno/Horkheimer 2003) auszeichnet. In kritischer Absicht wird vor allem die von Marx analysierte Warenförmigkeit (1967: 62) der kapitalistischen Gesellschaft als Grundprinzip bürgerlicher Vergesellschaftung begriffen, die zu Entfremdung (vgl. Jaeggi 2005)⁹ und Verdinglichung (vgl. Honneth 2005)¹⁰ führt (Adorno/Horkheimer 2003: 25). Durch das Desiderat einer befreiten Gesellschaft firmiert die Kritische Theorie explizit als Gesellschaftskritik und enthält ein utopisches Moment (Negt 2010: 524).

Ihren Bildungsbegriff (vgl. Büniger 2013) bezieht die Kritische politische Bildung vor allem aus der *materialistischen Bildungstheorie* (u.a. Heydorn 1970)¹¹ und *Kritischen Erziehungswissenschaft* (vgl. Blankertz 1980) der 1960er und 1970er Jahre¹². Bildung richtet sich hierbei auf das pädagogische und politische Ziel der »Mündigkeit und Emanzipation der Subjekte« (Mollenhauer 1976: 10) sowie der Gesellschaft (Krüger 1999: 163). Pädagogik wird damit explizit politisch. Der Kritikbegriff der Kritischen Erziehungswissenschaft ist daher maßgeblich praxisbezogen, d.h. auf die zunehmende Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Veränderung der Gesellschaftsstruktur ausgerichtet (Klafki 1996: 90). Damit teilt die Kritische politische Bildung mit der Kritischen Erziehungswissenschaft ihr Interesse an der subjektiven sowie gesellschaftlichen Emanzipation *durch* Bildung (Krüger 1999: 175).

Innerhalb der Politischen Bildung formierte sich ab den 1970er Jahren durch den Einfluss der Kritischen Theorie eine Ausrichtung (vgl. Gagel 1995: 206), die von Bernhard Claußen im Anschluss als *Kritische Politikdidaktik* (1981) ausgearbeitet wurde. Hermann Giesecke (1971) und Rolf Schmiederer (1974) sind hierbei zentrale Autoren, die das

9 Für Rahel Jaeggi ist »Entfremdung [...] eine Beziehung der Beziehungslosigkeit.« (2005: 19) Sie »be deutet Indifferenz und Entzweiung, Machtlosigkeit und Beziehungslosigkeit sich selbst und einer als gleichgültig und fremd erfahrenen Welt gegenüber. Entfremdung ist das Unvermögen, sich zu anderen Menschen, zu Dingen, zu gesellschaftlichen Institutionen und damit auch [...] zu sich selbst in Beziehung zu setzen.« (ebd.: 20) Vgl. zur Entfremdung in der gegenwärtigen Spätmoderne Rosa 2014: 483ff.

10 Verdinglichung bezeichnet in der Sozialphilosophie und kritischen Gesellschaftstheorie, dass die Subjekte im Warenausch wechselseitig dazu angehalten sind erstens die vorfindlichen Gegenstände nur noch als potenziell verwertbare »Dinge« wahrzunehmen, zweitens ihr Gegenüber nur noch als »Objekt« einer ertragreichen Transaktion anzusehen und schließlich drittens ihr eigenes Vermögen nur noch als zusätzliche »Ressource« bei der Kalkulation von Verwertungschancen zu betrachten (Honneth 2005: 20). Das interpersonale Verhältnis zwischen Personen nimmt dadurch den Charakter einer Dinghaftigkeit an (Lukács 1968: 257). In dieser »Reduktion der Menschen auf Agenten und Träger des Warenauschs versteckt sich die Herrschaft von Menschen über Menschen.« (Adorno 2012: 61)

11 Zur kritischen Bildungstheorie vgl. Gruschka 2004: 227ff.

12 Die Kritische Erziehungswissenschaft hat sich vor allem durch die Arbeiten Klaus Mollenhauers (1969) und Herwig Blankertz' (1980) gegen die traditionellen Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik begründet, die noch Anfang der 1960er Jahre die erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion dominiert hatten (vgl. Blankertz 1982: 258ff.); zur Einführung in die Kritische Erziehungswissenschaft vgl. Mollenhauer 1969; 1976; Blankertz 1980; Krüger 1999.

emanzipatorische Interesse Politischer Bildung betonen und die »konkreten Möglichkeiten weiterer Demokratisierung als *Aufgaben* [...] thematisieren und praktisch in Angriff [...] nehmen.« (Giesecke 1971: 212) Politische Bildung soll zur »Kontrolle der notwendigen Herrschaft« (ebd.) beitragen. Entgegen den dominierenden Tendenzen der Politischen Bildung, von einer pluralistischen Gesellschaftsordnung auszugehen (u.a. Detjen 2007: 238) und diese damit »zu verfälschen« (Hellmuth/Klepp 2010: 62), soll sich Politische Bildung vielmehr auf »den antagonistischen Charakter unserer Gesellschaftsordnung, der ein vernünftiges und einigermaßen befriedigendes Zusammenleben der Menschen verhindert« (Gottschalch 1970: 155), richten. Daher macht Giesecke »den Konflikt zum Angelpunkt der Wirklichkeitsanalyse wie der Didaktik der politischen Bildung« (Sander 2010: 133), da dieser das Politische auszeichne (Giesecke 1971: 102). Politik werde überhaupt erst in politischen Konflikten konkret. Schmiederer bezieht sich auf die Ansicht Adornos, Erkenntnis und Emanzipation aus »gesellschaftlich begründeter Unmündigkeit und Abhängigkeit« (Schmiederer 1972: 38) sei nur möglich, wenn der gesellschaftliche Lebenszusammenhang – die ›Totalität‹ – erfasst würde, denn die Einzelercheinungen und Institutionen seien nicht einzeln zu betrachten, sondern hingen von der systematischen Ganzheit ab (ebd.: 64). All diesen Konzeptionen liegt eine an der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie (vgl. Krätke 2017) geschulte kapitalismuskritische Sichtweise auf das Politische zugrunde.¹³

Der Versuch der Re-Aktualisierung einer Kritischen politischen Bildung und die damit neu angestoßene Diskussion hat bei vielen Vertreter_innen der Fachdidaktik Zustimmung erhalten.¹⁴ Die Fachdidaktiker_innen der hegemonialen Politischen Bildung lehnen hingegen die Kritische politische Bildung vehement ab und versuchen diese zu delegitimieren (u.a. Sander 2013). Wolfgang Sander zufolge handle es sich bei der Kritischen politischen Bildung um eine nicht mehr zeitgemäße linke Position mit »missionarischem Charakter« (ebd.: 243) und damit um eine unzulässige »Instrumentalisierung« (ebd.: 241).¹⁵ Dagegen ist jedoch einzuwenden, dass der Kritikbegriff gerade *nicht* auf linke antikapitalistische Positionen abzielt, sondern im Sinne der immanenten Kritik (vgl. Kap. 3.3.1) auf die politische Beurteilung gerichtet ist, ob die Grundversprechen der Moderne (Freiheit, Gleichheit, Selbstbestimmung) in der Gegenwartsgesellschaft durch die politische Ordnung und konkrete politische Praxis für alle umgesetzt werden. Sander kritisiert des Weiteren, dass es sich bei der Kritischen politischen Bildung »um *politische*

-
- 13 Allerdings verortet Claußen die Kritische Politikdidaktik explizit in die Tradition der Aufklärung, wodurch sie sich von einer »marxistische[n] Politikdidaktik« trotz vieler gemeinsamer Grundannahmen unterscheidet (1981: 16): »*Kritische Politikdidaktik* fragt nicht nach den Möglichkeiten einer klassenlosen Gesellschaft oder der revolutionären Rolle des Proletariats, sondern nach den Verwirklichungsmöglichkeiten der Kategorien der Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft und deren Verhinderung durch die kapitalistische Produktionsweise.« (ebd.: 22)
- 14 Vgl. u.a. die Beiträge in: *Polis. Report der Vereinigung für politische Bildung*. Kritische politische Bildung, 02/2013 und *Politisches Lernen*. Politische Bildung in Zeiten der Empörung 01–02/2012.
- 15 Wenn Sander den Positionen kritischer politischer Bildung vorwirft, sich zu ihren politischen Positionen nicht »klar und deutlich auch so zu bekennen« (2013: 243), dann kann auch Sander vorgeworfen werden, sich nicht klar und deutlich zu seinen bestimmten liberalen politischen Positionen zu bekennen.

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.