

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 39, 2020

Humanismus und Freiheitlichkeit

Stolpersteine am Weg zu einer
demokratischen Bildung und
nachhaltigen Gesellschaft?

Thema

Öffentliche Bildung und
partizipatorische Demokratie

Ein Essay

Jürgen Oelkers



Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie

Ein Essay

Jürgen Oelkers

Oelkers, Jürgen (2020): Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 39, 2020. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Bildung, Regierungsform, Erziehungsform, Lebensform, Demokratie, Montesquieu, Tanner, Pestalozzi, Dewey, Rousseau



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Essay zeichnet das Verhältnis von Bildung und Demokratie nach, beginnend bei Montesquieus Regierungsform als Erziehungsform über Pestalozzis Bildung des Volkes und Tanners Bildung für die Demokratie bis hin zu Deweys Demokratie als Lebensform. Mit einem Blick auf Rousseaus Pädagogik den historischen Streifzug beschließend, untersucht der Autor u.a. die Rolle öffentlicher Schulbildung, die er (da mehr oder weniger normierend) für letztlich unverzichtbar hält. Wenn Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, so eine der Schlussfolgerungen des Beitrages, dann könne der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern müsse sich auf das Volk beziehen und einlassen. Das Volk andererseits müsse sich auf die Kunst des Neinsagens verstehen, also Regierungshandeln mit Skepsis begegnen und gegenüber jeder amtlichen Suggestion möglichst immun sein. Übersetzt in die heutige Sprache entsteht der demokratische Habitus in der lebensweltlichen Kommunikation, in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die BürgerInnen bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. (Red.)

03
Thema

Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie

Ein Essay

Jürgen Oelkers

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann.

Verhältnis von Bildung und Demokratie¹

In der europäischen Literatur über Schule und Gesellschaft war das Verhältnis von Bildung und Demokratie bis nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges nur ein von linken Gruppen besetztes Thema (erinnert sei hier an die Wiener Schulreform der Zwischenkriegszeit). Auch in verfassungsmäßigen Demokratien wie in Großbritannien und in den skandinavischen Ländern wurde die Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht oder nicht prioritär vor dem Hintergrund der Anforderungen einer politischen Demokratie diskutiert. Es ging normativ um Volks- oder Menschenbildung, ökonomisch dagegen um Ausbildungen für den Arbeitsmarkt. Oft überlagerte das Normative die ökonomischen Zwecksetzungen, was die zahlreichen kontroversen Zieldiskurse in der zeitgenössischen europäischen Literatur erklärt: Es bestand keine Einigkeit, welcher Weltanschauung oder welchem politischen Anliegen die Bildung folgen sollte.

Zwar war seit Beginn des 20. Jahrhunderts in der K.u.K-Monarchie von „staatsbürgerlicher Erziehung“

(die sog. Staatsbürgerkunde) die Rede, sie wurde aber so gut wie nie auf Demokratie hin spezifiziert. Eine entsprechende Diskussion fand sich überwiegend nur in den Vereinigten Staaten und damit zusammenhängend (über den Weg der Alliierten) in den Nachkriegsprogrammen der Re-Education, die vor allem in Westdeutschland, in der damaligen BRD, erfolgreich war. Die Pointe dabei ist, dass es in der damaligen DDR eine sozialistische „re-education“ gab. Die Einheitsschule galt als große demokratische Errungenschaft und wurde doch in der konservativen westdeutschen Nachkriegsdemokratie unter dem Stichwort „Gleichmacherei“ massiv bekämpft. Konkret ging es nur um die Verteidigung der Privilegien des Gymnasiums (siehe Oelkers 2006).

Montesquieus Verbindung von Regierungsform und Erziehungsform

Für die enge Verbindung zwischen Regierungsform und Erziehungsform gibt es einen prominenten Kronzeugen, nämlich Montesquieu² (1689-1755), der im „De l'esprit des loix“ (übers. Vom Geist der

1 Bei dem vorliegenden Essay handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des 2016 vom Autor veröffentlichten Beitrages „Bildung und Demokratie“ (siehe Oelkers 2016), wortwörtliche Passagen wurden nicht eigens kenntlich gemacht.

2 Es handelt sich dabei um Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de Montesquieu; Anm.d.Red.

Gesetze) von 1748 bekanntlich drei verschiedene Regierungsformen unterschied, denen jeweils passende Erziehungsformen zugeordnet wurden. Ist die Regierungsform die einer Republik und ist diese demokratisch, dann müsse auch die Erziehung demokratisch sein. Das galt allerdings auch für die beiden anderen Regierungsformen, die Monarchie und die Despotie (siehe Montesquieu 1950 [1748]); der unbedingte Vorrang der Demokratie entstand in der Theorie erst im Umfeld der Amerikanischen Revolution.

Montesquieus funktionale Sichtweise hat sich allerdings nicht durchgesetzt, was vor allem mit dem Gewicht des Protestantismus in der pädagogischen Theorie des 18. und 19. Jahrhunderts zu erklären ist. Erziehung sollte der Sittlichkeit dienen und so der inneren Verfassung des Menschen unabhängig vom Rahmen der Gesellschaft. Wo „Volksbildung“ zum Thema wurde, folgte sie dieser Vorgabe.

Pestalozzis Bildung des Volkes und Tanners Bildung für die Demokratie

Der Zürcher Schriftsteller und Republikaner Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entwickelte einflussreiche Vorstellungen über die Bildung des Volkes, die wenig mit den tatsächlichen Formen der Schweizer Republiken, sondern mehr mit einer Mythisierung des Volkes zu tun hatten. Pestalozzi war strikt gegen die staatlich organisierte Volksschule und optierte für eine mütterlich geprägte „Wohnstübenerziehung“, die seine Methodenbücher anleiten sollte. Das Ziel war der sittliche Zustand des Menschen im Rahmen seines Standes, also nicht des Bürgers für die Republik.

So war es auch nicht Pestalozzi, sondern der Schwyzer Pfarrer Konrad Tanner (1752-1825)³, Bibliothekar des Klosters Einsiedeln, der 1787 als erster deutschsprachiger Autor eine Bildung für die Demokratie konzipiert hat.⁴ Grundlage waren Montesquieus Regierungsformen, die aber nun in pädagogischer Hinsicht qualifiziert wurden. Tanner ging davon aus, dass für die Demokratie eine bessere Erziehung notwendig sei als für jede andere

Regierungsform. Der freie Bürger könne nicht einfach regiert werden, sondern nimmt „an der Regierung selbst Antheil“ ([Tanner] 1787, S. 11). Das Wohl des Staates hänge von seiner Bildung ab, der Bürger „ist selbst Beherrscher und Gebieter“ (ebd.), er wählt und stimmt ab. In diesem Sinne ist er „der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich“ (ebd.). „Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesätze, kurz, er ist ein getheilter Monarch“ (ebd.). „Zu diesen wichtigen Verrichtungen braucht er also unstreitig mehr Einsicht, mehr Beurtheilungskraft, mehr sittliche Denkungsart, mehr aufgeheiterte Vernunft, als jeder aristokratische Landsmann vonnöthen hat, der nur zum Gehorsam gebohren oder der monarchistische Unterthan, welcher von der Vorsehung bestimmt ist, den Befehlen seines unumschränkten Herrn zu gehorchen“ (ebd., S. 11f.).

Tanner hatte die Amerikanische Revolution vor Augen und kannte deren Begründungsschriften. In der franko-amerikanischen Diskussion zwischen dem Marquis de Condorcet und Benjamin Franklin ging es tatsächlich um den Zusammenhang von Demokratie, Bildung und Staatsbürgerlichkeit. Aber was die amerikanischen Gründungsväter nach der Etablierung ihrer Republik postuliert hatten, war hundert Jahre später noch nicht annähernd umgesetzt, nämlich eine im Minimum gleiche Bildung für alle künftigen Bürgerinnen und Bürger. Auch der demokratische Schulplan von Condorcet, der 1792 für die französische Nationalversammlung verfasst wurde, hat die Schulentwicklung in Frankreich erst ganz allmählich beeinflusst. Die Besonderheit des Plans war der Aufbau einer Leistungspyramide, die eine gleiche Bildung nur für die unteren Stufen vorsah. Die allgemeine Schulpflicht wurde in Frankreich am 28. März 1882 eingeführt, erst danach entwickelte sich das System einer einheitlichen Schule für die Republik.

Höhere Schulbildung versus Ausbildung im deutschsprachigen Diskurs

In Deutschland werden mit dem Begriff „Bildung“ von Johann Gottfried Herder (1744-1803) bis Georg

³ Diesen Hinweis verdanke ich Fritz Osterwalder.

⁴ Konrad Tanner war von 1808 bis zu seinem Tod auch Abt des Klosters Einsiedeln.

Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) die größten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht. Es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist groß, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Goethes Wilhelm Meister⁵ im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellten. Wilhelm Meister hatte eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

Bildung wird in der deutschsprachigen Diskussion häufig immer noch zweckfrei verstanden, wohingegen Ausbildung auf Nutzenerwartungen bezogen ist. Mit dieser Unterscheidung ist eine Wertung verbunden, denn schon umgangssprachlich gilt Bildung mehr als Ausbildung. Deswegen werden nach wie vor Gymnasien oder Universitäten mit „Bildung“ in Verbindung gebracht, Berufe dagegen mit „Ausbildung“. Eine andere Unterscheidung ist die zwischen „höherer“ und „niederer“ Bildung, also historisch zwischen Gymnasium und Volksschule. Höhere Bildung sei nicht auf die „niederen“ Sphären der Arbeit oder des Berufs bezogen und wird als Privileg verstanden. Exklusiv ist dieses Privileg längst nicht mehr, aber allein an der Dauer des Gymnasiums oder dem Rang des Abiturs in der kulturellen Selbstbeschreibung zeigen sich die Nachwirkungen.

Geht man wie Montesquieu oder Tanner von der Regierungsform aus, dann ergibt sich ein ganz anderer Zusammenhang, wie sich an John Deweys Buch „Democracy and Education“ zeigen lässt, das 1916 veröffentlicht wurde.

Dewey: Demokratie als Lebensform

John Dewey (1859-1952) formulierte in „Democracy and Education“ den Grundsatz, dass eine qualitativ hochstehende Bildung für alle Kinder einer demokratischen Gesellschaft das Fundament sei für die Weiterentwicklung der Demokratie als Lebensform (siehe Dewey 1985). Diese These war in den pädagogischen Diskussionen der Vereinigten Staaten seit den 1920er Jahren immer wieder postuliert worden, während die reale Schulentwicklung von

den lokalen Besonderheiten in den Gliedstaaten geprägt war. Eine nationale Bildungspolitik entstand in Ansätzen erst mit dem New Deal, also in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts.⁶

Dewey konnte bei seiner Theorie der demokratischen Bildung das historisch beispiellose Städtewachstum in den Vereinigten Staaten voraussetzen, welches die Folge einer ebenso beispiellosen Immigration war. Die öffentlichen und zunehmend auch gebührenfreien Schulen wurden seit Mitte des 19. Jahrhunderts zu jenen Orten, an denen mehr oder weniger erfolgreich die gesellschaftliche Integration besorgt wurde. Die Verbesserungen des staatlichen Schulsystems wurden sehr stark von der Immigrationserfahrung gesteuert, wobei heftige Gegensätze zwischen einzelnen Einwanderungsgruppen und den politischen Parteien überwunden werden mussten. Angesichts der Immigration stellte Dewey die Frage, wie die öffentliche Schule beschaffen sein muss, wenn sie der demokratischen Gesellschaft dienlich sein soll. Auch das griff vorgängige Diskussionen auf, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts innerhalb der Lehrerschaft und auch in der Führung der Schuldistrikte geführt wurden. Dewey entwickelte aus diesen Anregungen das Konzept der Schule als „embryonic society“. Die Schule sollte im Kleinen so beschaffen sein wie die Gesellschaft im Großen, nämlich demokratisch (siehe Oelkers 2009). Gemeint war der Erfahrungsraum, der sich im Blick auf die Lern- und Diskussionsformen nicht grundsätzlich unterscheiden sollte. „Lernen“ ist gleichbedeutend mit Problemlösen und „Diskussionen“ zielen auf öffentlichen Austausch.

Deweys bahnbrechendes Buch hat die Besonderheit, dass von politischer und parlamentarischer Demokratie keine Rede ist. „Democracy and Education“ handelt nicht von Macht, es gibt auch keine Parteien, kein Streben nach Mehrheit, keine öffentliche Auseinandersetzung, keine umkämpfte Abstimmung und keinen Machtwechsel. „Demokratie“ ist bei ihm einfach und grundlegend Lebensform. Das ist angegriffen und scharf kritisiert worden. Deweys einflussreichster Gegner war Walter Lippmann, der in „The Phantom Public“ (1925) vor allem die naive Vorstellung von öffentlicher Kommunikation

5 Johann Wolfgang von Goethes Entwicklungsroman „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ erschien 1795/1796; Anm.d.Red.

6 Der New Deal begann 1933.

angriff und dabei den stereotypen Einfluss der Massenmedien auf die politische Auseinandersetzung hervorhob: Diese setzt nicht BürgerInnen voraus, sondern macht Schlagzeilen.

Demokratie als Regierungsform ist Organisation von Macht. Daher müssen pädagogische Idealisierungen vor dem Hintergrund der realen Demokratie verstanden werden. Bei Dewey spielte ein Idealtypus der Demokratie eine zentrale Rolle, der dem amerikanischen Verständnis von Nachbarschaft nachgebildet war: Demokratie ist Austausch zwischen verschiedenen Gruppen, faire öffentliche Auseinandersetzung und am Ende ein verträglicher Kompromiss. Aber das unterschlägt den Kampf um die Macht und auch die Auseinandersetzung zwischen unversöhnlichen Interessen. Andererseits kann es ohne lebensweltliche Verankerung keine Demokratie geben. Theorien, die nur die Regierungsform behandeln, greifen zu kurz. Das gilt etwa noch für Niklas Luhmann (1987), für den Demokratie einfach im binären „Code“ zwischen Regierung und Opposition aufgeht, also allein parlamentarisch und parteilich ausgerichtet ist. Doch Demokratie muss als Kommunikation wie als Verfahren im Alltag stattfinden und ihre Lebensform muss auf Dauer überzeugend sein, auch und gerade dann, wenn sich Unzufriedenheit mit der Demokratie artikuliert. Demokratie setzt nicht nur die politischen Spielregeln, sondern arbeitet mit einem Vertrauensvorschuss, der stabil gehalten werden muss. In diesem Sinne ist Deweys Idee fruchtbar. Demokratie ist nicht nur ein Machtspiel, die Politik muss lebensweltliche Überzeugungen voraussetzen, deren Zustandekommen sie nicht kontrolliert. Heute hätte Konrad Tanner gesagt: Die Basis ist intelligent und kann sich wehren. Deswegen lohnt sich das Vertrauen.

Keine direkte Demokratie – keine Partizipation bei Rousseau

Der schärfste Gegner dieser partizipatorischen Vorstellung von Demokratie war Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Demokratie, heißt es im dritten Buch des „Du contrat social ou principes du droit politique“ (übers. Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes) 1762, setzt viele verschiedene Dinge voraus, die schwer zu vereinbaren sind und diese Regierungsform höchstens zu einem Grenzfall machen. Man benötigt einen

Staat, der sehr klein ist, in dem sich das Volk leicht versammeln lässt und jeder Bürger alle anderen leicht erkennt, weiter eine große Einfachheit der Sitten, die vor zu vielen Geschäften schützt und vor „dornenreichen“ Diskussionen bewahrt, dann die weitgehende Gleichheit in den gesellschaftlichen Rängen und Vermögen, ohne die Gleichheit in den Rechten und vor dem Gesetz nicht lange Bestand hat, und schließlich wenig oder gar keinen Luxus, denn Luxus ist entweder die Folge des Reichtums oder macht ihn unentbehrlich, verdirbt also die Reichen durch Besitz und die Armen durch Begehrllichkeit (vgl. Rousseau 1964 [1762], S. 405).

Es ist aber gleichzeitig klar, dass unter diesen Voraussetzungen nicht nur keine direkte, sondern gar keine Demokratie möglich ist, zumal Rousseau auch sagt, dass keine andere Regierungsform so sehr Bürgerkriegen ausgesetzt sei, wie die, wo das Volk regiert, und auch keine so sehr unter der „inneren Agitation“ leide und ständig ihre Form ändern müsse. Demokratien wären so notorisch instabil und verlangen einen hohen persönlichen Einsatz, weil ihre Form von der Zustimmung abhängig ist. Wie keine andere Regierungsform verlangt die Demokratie Wachsamkeit und den Mut, sie zu erhalten; sie ist daher angewiesen auf die Kraft und die Standhaftigkeit ihrer Bürger (vgl. ebd.).

Dem kann oder muss man zustimmen, auch wenn man Rousseaus Ausschlusskriterien nicht teilt, also sich Demokratien vorstellen kann, die groß sind, nicht einfach auf Versammlungen basieren, keine Tugendrepubliken darstellen, komplexe Geschäfte bewältigen und einen mehr oder weniger großen Unterschied zwischen Armen und Reichen aushalten.

Und noch etwas ist auffällig: In Rousseaus spartanischer Welt fehlt die öffentliche Bildung. Erziehung ist für ihn Bewahrung der natürlichen Stärke, keine Ausrüstung mit Wissen und Können, in welcher Form auch immer. Rousseaus Pädagogik ist defensiv, sie soll vor der Gesellschaft möglichst lange bewahren, während jede Form von öffentlicher Bildung möglichst früh in sie hineinführt. Die theoretische Schwäche von Rousseau ist die von Montesquieu; beide gehen von der Demokratie als Regierungsform aus, nicht – auch – als Lebensform.

Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe an und den Einfluss auf die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmäßigen Versammlung aller Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stößt. Aber als Maßstab ist das Modell der antiken Polis irreführend. Mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare oder mittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation außerhalb des Parteiwesens bezeichnet werden. Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilkraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, in dieser Hinsicht behält Rousseau Recht; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Der demokratische Habitus

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf das Volk beziehen und einlassen. Das Volk andererseits muss sich auf die Kunst des Neinsagens verstehen, also Regierungshandeln mit Skepsis begegnen und gegenüber jeder amtlichen Suggestion möglichst immun sein. In der heutigen Sprache gesagt: Der demokratische Habitus entsteht in der lebensweltlichen Kommunikation, in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als intelligente Problemlösung, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird.

Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen.⁷ Nur die autoritäre Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben. Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen.

Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des gesamten Lernraums. Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die – so gut und soweit es geht – für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die heutigen Folgen der Migration bearbeiten kann.

Das war im 19. Jahrhundert in Europa noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen, wobei sich keine Schulkarriere wiederholen lässt. Bildung mag viele Chancen haben, schulische Abschlüsse dagegen haben ganz bestimmte Programme mit einem irreversiblen Ablauf zur Voraussetzung. Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders gesucht und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage nach einem

7 Ein Beispiel ist das Schulhaus Steiacher in der Gemeinde Brütisellen im Kanton Zürich.

gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Demokratien lassen sich nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein.

Demokratien können und müssen sich und ihre Umwelten weiterentwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heißt, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Heute sind Schulen rivalisierenden Bildungsmedien ausgesetzt, die schneller, leichter und lernfähiger sind als sie. Eine zentrale Frage ist, was dieser Wandel der Medien für die öffentliche Bildung bedeutet und bewirkt. Konservative Kritikerinnen und Kritiker sehen bereits den Untergang der Lesekultur vor sich, weil die Nutzerinnen und Nutzer der Medien nach schnellen Informationen suchen, die selbstständig verknüpft werden, ohne auf Niveauansprüche zu achten.

Das staatliche Schulmonopol hat immer die Lernniveaus kontrolliert und war deswegen existentiell auf den Nachweis von Lernfortschritten angewiesen. „Schule“ hieß geradezu, auf geordnetem Wege in bestimmten Fächern voranzukommen. Wenn lediglich die jeweils vorhandene Motivation das Lernen bestimmt, entfällt die Kontrolle durch die niveausetzende Instanz.

Was heißt das für den gebildeten Bürger und die gebildete Bürgerin? Die öffentlichen Schulen müssen gesellschaftliche Erwartungen erfüllen, die von einer minimalen Elementarisierung bis zur Hochbildung immer mit Perfektionsansprüchen verbunden sind. Deswegen entflammen immer wieder Debatten über die mangelhafte Beherrschung der Schriftsprache, der Grundrechenarten oder auch der mündlichen

Ausdrucksfähigkeit. Und in der Tat, sind solche Fähigkeiten nicht vorhanden oder werden mit jeder Generation geringer, dann muss die Frage nach dem Generationenvertrag der Schule neu gestellt werden.

Abschluss

Demokratie verlangt nicht nur Lernfähigkeit, sondern Bildung im Sinne von Verstehensleistungen, die nicht einfach ad hoc erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn alles zum politischen Thema gemacht werden kann. Hier sind kognitive Sortierungen und der Aufbau von Bildungshorizonten notwendig, die nicht dem Internet entnommen werden können. Bürgerinnen und Bürger müssen auch entscheiden, was sie nicht als politisches Thema akzeptieren. Lernfähigkeit heißt nicht, dass Bürgerinnen und Bürger nur dann akzeptiert sind, wenn sie die Hochkultur beherrschen. Das politische Dasein als Bürgerin und Bürger hat gleichwohl Bildungsbedingungen, die elementar mit einer hinreichenden Schulbildung zu tun haben.

Die Neuen Medien haben dafür gesorgt, dass sich tatsächlich ein Strukturwandel der Öffentlichkeit vollzogen hat, und zwar anders als Jürgen Habermas oder zuvor schon Walter Lippmann und Graham Wallas ihn beschrieben haben. Die Räume und Bedingungen der Meinungsäußerung haben sich nicht nur erweitert, sondern durch die Steuerung von Algorithmen fundamental verändert. Auf der einen Seite geht die mediale Herrschaft der Intellektuellen zu Ende, Meinungsführer sind nunmehr in unübersichtlicher Themenvielfalt Expertinnen und Experten, von denen nicht Belehrung, sondern Problemlösungen erwartet wird. Auf der anderen Seite ist im Netz eine Öffentlichkeit ohne raumzeitliche Anwesenheit und ohne Vergessen entstanden. Partizipation im Netz setzt anonyme Meinungsbildung voraus und bringt daher die traditionelle Vorstellung der persönlich diskutierenden Öffentlichkeit in Verlegenheit. Zudem gibt es auch hier keine Autorität mehr, die das Niveau der Auseinandersetzung kontrolliert. Für Selbstkontrolle sorgt allein die mehr oder weniger normierende Schulbildung. Sie ist daher gerade auch für die Erwachsenenbildung unverzichtbar.

Literatur

Dewey, John (1985): The Middle Works 1899-1924. Vol. 9: Democracy and Education 1916. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Lippmann, Walter (1925): The Phantom Public. New York: Harcourt, Brace and Company.

Luhmann, Niklas (1987): Die Zukunft der Demokratie. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 126-132.

Montesquieu (1950 [1748]): Oeuvres Complètes. Hrsg. von A. Masson. Tome I: Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations. Paris: Les Editions Nagel.

Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim, Basel: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Oelkers, Jürgen (2016): Bildung und Demokratie. In: Brühlmeier, Daniel/Mastronardi, Philippe (Hrsg.): Demokratie in der Krise. Analysen, Prozesse und Perspektiven. Zürich: Chronos, S. 397-413.

Rousseau, Jean-Jacques (1964 [1762]): Oeuvres Complètes. Hrsg. von B. Gagnebin und M. Raymond, t. III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard.

[Tanner, Konrad] (1787): Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie. Zürich [anonym erschienen].

Wallas, Graham (1908): Human Nature in Politics. London: Constable&Company Ltd.



Foto: K.K.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

oelkers@ife.uzh.ch
<http://www.ife.uzh.ch>
+41 (0)44 634 25 92

Jürgen Oelkers ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Zuvor war er in Bern und Lüneburg tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Geschichte der Pädagogik/Reformpädagogik, Demokratie und Erziehung, öffentliche Bildung.

Public Education and Participatory Democracy

An essay

Abstract

This essay goes over the relationship between education and democracy, beginning with Montesquieu's form of government as a form of education to Pestalozzi's education of the people and Tanner's education for democracy up to Dewey's democracy as a way of life. Completing the historical survey by regarding Rousseau's pedagogy, the author investigates the role of education in state-run schools, which he ultimately believes is indispensable (since it is more or less normative). One of the article's conclusions is that if democracy should be understood as a way of life, then the state cannot simply order the political education of the people but must be open to their needs and meet them on equal ground. On the other hand, the people must understand the art of saying no, which means greeting government action with skepticism and remaining as immune as possible to every suggestion of the government. Translated into contemporary language, the democratic habitus emerges in lifeworld communication, in civil society, with responsibilities and agencies that manage citizens, that are entrusted with taking care of matters related to the public interest. (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: 9783750460249

Projektträger



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

Medieninhaber



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



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

Herausgeber der Ausgabe 39, 2020

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr.ⁱⁿ Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

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

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a 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.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@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
redaktion@erwachsenenbildung.at