

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

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und
altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck



Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Beck, Elisabeth (2020): Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial. Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung.
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: Civic Education, democratic education, Selbstbildung, Humboldt, Gutmann, Gemeinwesen, Partizipation, Deliberation



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt sich des Spannungsfelds zwischen einer radikal humanistischen Selbstbildung und einer demokratischen Bildung für das Gemeinwesen an. Ausgehend vom Bildungsbegriff nach Humboldt und einer demokratischen Erziehung nach Amy Gutmann wird der Frage nachgegangen, ob der Ansatz der Civic Education Aspekte des humanistischen Bildungskonzepts und Aspekte einer Bildung für Solidarität und Teilhabe verbinden und weiterentwickeln kann. Die Autorin argumentiert, dass eine auf beide hin ausgerichtete Bildung das Potenzial hat, BürgerInnen dazu zu befähigen, die Gesellschaft im Rahmen einer deliberativen Demokratie mit gelebtem öffentlichen Diskurs, Austausch und Beratung sowie Teilhabe der BürgerInnen mitzugestalten. (Red.)

Civic Education und ihr gesellschaftspolitisches Potenzial

Zwischen radikaler Selbstverwirklichung und altruistischer Gemeinwohlorientierung

Elisabeth Beck

Bildung ist – in ihren mannigfaltigen Definitionen – nahezu immer mit normativer Bedeutung aufgeladen. Sie wird zugleich und meist implizit aufklärerisch und humanistisch als Befreiung des Menschen aus der unreflektierten Übernahme bestehender Verhältnisse und aus der Anpassung an dieselben sowie als Ausbildung von Kritik- und Urteilsfähigkeit gedacht (siehe Tippelt 2010). Ziel sei – je nach Definition – „Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation“ (Zeuner 2010, S. 171) und/oder neoliberal orientierte ökonomische Produktivität der Human Resource.

In modernen Demokratien ist Bildung ein Grundrecht, grundsätzlich zugänglich für jede und jeden und mit vielfältigen Zielen verbunden. Es stellt sich die Frage, wie Bildung in einer Demokratie – jenseits einseitiger Ökonomisierungstendenzen oder individualistischer Elitenbildung – aussehen muss und welchen Beitrag besonders die Erwachsenenbildung dazu leisten kann, eine nachhaltige¹ und demokratische Gesellschaft zu fördern und zu stärken.

Bildung und Autonomie

Bildung zielt auf die Autonomiefähigkeit und Selbstverwirklichung eines Individuums. Gertrud Wolf markiert die Fähigkeit zur Autonomie in ihrer „Konstruktion des Erwachsenen“ (2014) als wesentliches

Unterscheidungsmerkmal des Erwachsenenalters von der Kindheit (vgl. Wolf 2014, S. 199). Autonomie – weiter gefasst als die Idee Immanuel Kants einer „*sittlichen Bestimmung des freien Willens*“ (ebd., S. 78) – muss nach Wolf jeder und jedem Erwachsenen zugesprochen und als individuelles Entwicklungsziel abverlangt werden (vgl. ebd., S. 79). Mit dieser Vorstellung geht die Auffassung einher, jedes Individuum sei grundsätzlich in der Lage, über sich und ihre bzw. seine Lebensgestaltung autonom zu bestimmen. „*Autonomie wird als objektiv wertvoll für den Menschen betrachtet, und es wird angenommen, die Bestimmung zur Autonomie sei in der menschlichen Natur verankert*“ (Giesinger 2017, S. 307). Der Mensch solle autonom werden, seine Individualität entfalten, sich selbst verwirklichen und hin zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung

¹ Dass Nachhaltigkeit ein wesentliches Thema auch in der globalen Bildungsagenda darstellt, zeigt die Aufnahme von global citizenship education in die United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs, Target 4.7). Hier wird auch deutlich, wie eng die Gestaltung einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft mit Bildung verwoben ist.

streben. Bildung gilt in dieser Denktradition zwar in erster Linie als Selbstbildung, z.B. in Abgrenzung zu Ausbildung, wie sie Peter Bieri (2005) vornimmt; in der modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, im Anthropozän oder Kapitalozän (siehe z.B. Altvater 2018) jedoch wird unter Bildung oftmals ökonomisch verwertbares, austauschbares und schnelllebiges Wissen verstanden. Es lässt sich eine Industrialisierung und Ökonomisierung der Bildung konstatieren. „Es geht darum [...] Menschen für bestimmte Tätigkeiten zu qualifizieren und die dafür wichtigen Kompetenzen zu schulen, es geht nicht mehr darum, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Sinn einer Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen und in Hinblick auf ihre Stellung in der Welt zu bilden“ (Liessmann 2010, S. 81).

Bildung und die Orientierung am Individuum

Einer solchen den Logiken der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft unterworfenen Bildungsdefinition wird oftmals Wilhelm vom Humboldts Konzept der Bildung als „wahrer Zweck des Menschen“ (vgl. Humboldt 1851, S. 9) entgegengehalten. Sein Bildungsbegriff – geprägt von humanistischen und aufklärerischen Vorstellungen – stellt sich zunächst als ausschließlich auf das Individuum und die sie bzw. ihn umgebende Welt bezogen dar². Humboldt beschreibt Bildung wie folgt: „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch was anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, – Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd., S. 9f.). Und weiter: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren

des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1959, S. 25).

Doch geht es Humboldt nicht ausschließlich um die Entwicklung des Selbst im Sinne einer maximalen Selbstoptimierung und Perfektionsbestrebung. Die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd.) meint vielmehr auch die Auseinandersetzung und damit ein Einbringen in die Gemeinschaft der „Menschheit“ (ebd.). Humboldts Bildungsdefinition zielt nicht ausschließlich auf einen Dienst am eigenen Selbst, sondern in gleichem Maße auf den Dienst an der Gemeinschaft; ein Dienst jeder und jedes Einzelnen mit dem Ziel, „einen Beitrag zur Entwicklung der Humanität zu leisten“ (Liessmann 2010, S. 82). Dabei ist Selbstverwirklichung ein zentrales Ziel; eine staatsbürgerliche Bildung scheint zunächst nicht explizit beschrieben zu sein. Dennoch bedeutet dies nicht, dass Bildung nach Humboldt unpolitisch oder nicht auch am Gemeinwesen orientiert ist. Bildung dient der Subjektentwicklung durch allgemeine Bildung, die nicht auf die Herstellung berufsnützlicher Fähig- und Fertigkeiten zielt. Das Ziel der allgemeinen Bildung formuliert Humboldt gemeinsam mit Johann Wilhelm Süvern in seinem Konzept einer allgemein bildenden Schule für alle, das als bildungspolitisches Programm gelesen werden kann (vgl. Sander 2017, S. 329). Bildung und in besonderem Maße Erwachsenenbildung also zielen sowohl auf die Entwicklung einer individuellen Subjektivität als auch auf die Orientierung am Gemeinwesen und einer demokratischen Gesellschaft.

Demokratielernen durch Civic Education

Eine Bildung, die nicht ausschließlich auf die Entwicklung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen zielt, sondern ihr Ziel in der Auseinandersetzung

2 Peter Vogel führt zur Abgrenzung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs Humboldts vom Bildungsverständnis zu Zeiten der Aufklärung Folgendes aus: „Humboldt bezieht seine extreme Position in Abgrenzung zu den eher anspruchslosen Konzepten bürgerlichen Lebens und bürgerlicher Erziehung in der deutschen Aufklärung: Der Anspruch auf die Ausformung der Kräfte ist bei den deutschen Aufklärungspädagogen begrenzt durch die pragmatische Frage, wie in einem bestimmten Stand in einer bestimmten Gesellschaft die Kräfte so einzusetzen sind, dass durch die Leistung für die Gesellschaft soziale Anerkennung erlangt wird – aus der wiederum die individuelle Glückseligkeit entsteht. [...] Dagegen setzt Humboldt ein Bildungsverständnis, das – auf jeden Fall in erster Linie – radikal am einzelnen Individuum orientiert ist [...]“ (Vogel 2004, S. 35).

des Individuums mit sich und der Welt formuliert, berücksichtigt sowohl Interessen des Individuums als auch der Gemeinschaft. Beide sind im Diskurs über Bildung – und zwar konkret im Diskurs über Civic Education – grundlegend. Eine education for citizenship gilt als StaatsbürgerInnenkunde, Civic Education hingegen meint mehr als das. In einer weiten Definition meint sie „*all the processes that affect people's beliefs, commitments, capabilities, and actions as members or prospective members of communities*“ (Crittenden/Levine 2018, o.S.). „*Sie will nicht nur Staatsbürgerkompetenzen, sondern auch Reflexions-, Kommunikations- und Selbstbestimmungskompetenzen vermitteln*“ (Todorov 2017, S. 341).

Mittlerweile existieren verschiedene Modelle von Civic Education (z.B. die Modelle der Erziehung zum Patriotismus oder partizipatorischen Republikanismus), die unterschiedliche Ziele formulieren (vgl. ebd., S. 343f.), was auch Herausforderungen bergen kann. Denn die AkteurInnen vertreten in der Grundlegung ihrer Bildungsvorstellungen je verschiedene Definitionen von Demokratie und dabei ebenso verschiedene Konzepte von Civic Education. „*At the level of rhetoric, most educators, policymakers, and citizens agree that developing students' capacities and commitments for effective and democratic citizenship is important. When we get specific about what democracy requires and about what kind of school curricula will best promote it, however, much of that consensus falls away. For some, a commitment to democracy is a promise to protect liberal notions of freedom, while for others democracy is primarily about equality or equality of opportunity. For some, civil society is the key, while for others, free markets are the great hope for a democratic society. For some, good citizens in a democracy volunteer, while for others they take active parts in political processes by voting, protesting, and working on political campaigns*“ (Westheimer/Kahne 2004, S. 241).

Ein weiteres Modell von Civic Education zielt auf die Herstellung von Autonomie (vgl. Todorov 2017, S. 346) und wurde von Amy Gutmann als democratic

education konzeptualisiert: „*The most defensible conception of democratic education is democratic in both its end and its means. The end of democratic education is to create democratic citizens, people who are willing and able to govern their own lives and share in governing their society. And the means of educational governance are a complex balancing of parental, professional, and public authority, a combination consistent with the political ideals of representative democracy, which support the basic liberties of all adult members of a society*“ (Gutmann 1993, S. 1). Gutmanns democratic education verweist auf StaatsbürgerInnen, die selbstbestimmt sowohl das eigene Leben gestalten als auch die Gestaltung der Gesellschaft mitbestimmen. Im Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und einem demokratischen Gemeinwesen stößt sie auf eine zentrale Herausforderung: „*The most profound problem that education poses for any pluralistic society with democratic aspirations is how to reconcile individual freedom and civic virtue. [...] Should priority be given to one value over the other? If so, which one?*“ (ebd., S. 1f.) Gutmann weist die dichotome Trennung der beiden Bildungsziele – individuelle Freiheit oder staatsbürgerliche Tugenden – zurück und schlägt ein demokratischeres Ideal von Bildung vor: „*Education should prepare citizens for consciously reproducing (not replicating) society*“ (ebd., S. 3). Die bewusste Mitgestaltung von Gesellschaft erfordert bestimmte Fähigkeiten der BürgerInnen und macht eine democratic education notwendig, die auf die Hervorbringung von Toleranz, Respekt, Gewaltlosigkeit, auf die Fähigkeit zu Deliberation und zu kritischem Nachdenken über sich und die Gesellschaft abzielt (vgl. ebd., S. 8).

Civic Education – ein Leben lang

Civic Education in der Tradition Gutmanns bringt also autonome moralische BürgerInnen³ hervor, die dazu befähigt sind, bestehende Meinungen über das „gute Leben“ und die „gute Gesellschaft“ (vgl. Gutmann 1993, S. 3) zu erkennen und zu bewerten. Sie sind darüber hinaus in der Lage, eigene normative Vorstellungen vom guten Leben und

³ Christo Todorov formuliert mit Blick auf das Hauptziel der Autonomie kritische Fragen an das Modell Gutmanns. Er fragt z.B. nach der Gleichwertigkeit verschiedener Vorstellungen, „*auch solchen, die xenophob oder rassistisch sind*“ (Todorov 2017, S. 347) und nach dem Wert der Autonomie selbst (vgl. ebd., S. 347f.).

guten Gesellschaften im Rahmen deliberativer Prozesse zu entwickeln. Dabei geht es z.B. auch um die Verteilung von gemeinsamen Gütern und Ressourcen (siehe z.B. Dietz et al. 2002; Ostrom 1996). Gutmann bezieht sich vornehmlich auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und nimmt dabei Schule als zentrale Bildungseinrichtung in den Blick. Doch Civic Education kann als lebenslanger Prozess verstanden werden, in welchem Familien, Regierungen, Religionen und Medien als weitere Institutionen der Bildung zum Tragen kommen. Die Schule als alleinige Einrichtung und Kinder bzw. Jugendliche als ausschließliche AdressatInnen von Civic Education greifen zu kurz (siehe Crittenden/Levine 2018). Gerade der Erwachsenenbildung kommen in einer demokratischen Gesellschaft besondere Aufgaben zu (siehe Zeuner 2010).

Civic Education in der Erwachsenenbildung vermag es, einen alternativen Ansatz zu ausschließlich (neo-)liberalen oder humanistischen Bildungskonzepten zu bieten, der BürgerInnen dazu befähigt, zum einen selbstbestimmt zu entscheiden und zu leben, zum anderen eine aktive und partizipative Rolle in der gemeinschaftlichen Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu übernehmen. *„Demokratie als Lebensform stellt auf die Beteiligung am Gemeinwesen ab und verbindet die politischen Prozesse der Demokratie untrennbar mit Lernprozessen“* (Lassnigg 2017, S. 7).

Meinungsbildung und Mehrheitsfindung...

Politische Erwachsenenbildung unterstützt jede und jeden Einzelne/n als Mitglied des Gemeinwesens, politisch – auch über die Beteiligung an Wahlen hinaus – aktiv zu sein und politische und gesellschaftliche Verfahren mitzugestalten. Eine solche Politische Bildung dient der Meinungsbildung und damit einhergehend auch einer Mehrheitsfindung (vgl. ebd., S. 7). Beide, Meinungsbildung und Mehrheitsfindung, sind zentral im Ansatz der deliberativen Demokratie. Prozesse der Deliberation finden im Rahmen von pragmatischen, ethischen und v.a. moralischen Diskursen statt (siehe Habermas 1992;

vgl. Gottschalk 2000, S. 248ff.) und können eine alternative Form von Demokratie darstellen, die all diejenigen teilhaben lässt, die an der Verhandlung über und der Mitgestaltung von Gesellschaft interessiert sind. Diese alternative Form jedoch erfordert mündige BürgerInnen, also politische Subjekte mit spezifischen Kompetenzen, Rechten und – über das bloße Interesse an politischen Prozesse hinaus – auch Pflichten.

... durch Deliberation: eine Alternative?

Deliberative Demokratie fokussiert bei dem Ziel der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung mehr auf die Einbeziehung der Öffentlichkeit bzw. des Publikums, das durch Deliberation, also durch Erwägungen, Abwägungen und Beratungen, statt durch Diskussion oder Befehl zu einer Entscheidung kommt (siehe Habermas 1992). Zentral ist hierbei, dass bei der prozessualen Herstellung von Entscheidungen Argumente und Gründe für die jeweiligen Ansichten vorgebracht werden. Nach Bernard Manin (2005) ist Deliberation dadurch gekennzeichnet, dass zunächst eine Kommunikation zwischen denjenigen stattfindet, die eine gemeinsame Entscheidung treffen, und erst nach diesem Austausch oder einer Diskussion Entscheidungen getroffen werden (vgl. Manin 2005, S. 3). Archon Fung (2003, S. 343) konstatiert: *„In a simple formulation [...], deliberation is a process of public discussion in which participants offer proposals and justifications to support collective decisions“*.

Verschiedene, sich widersprechende Positionen und (Partikular-)Interessen werden dabei verhandelt und gegeneinander abgewogen. Nach Jürgen Habermas gilt allein der *„eigentümliche zwanglose Zwang des besseren Arguments“* (Habermas 1981, S. 52). Entscheidungsfindungen, die in deliberativen Prozessen – welche stets auf einer explizit moralischen Basis fußen – hervorgebracht werden, sind nach Fung fairer, legitimer und vernünftiger⁴, denn verschiedene AkteurInnen im öffentlichen Diskurs können unterschiedliche Positionen deutlich machen (vgl. Fung 2003, S. 344). Dies ist jedoch nur dann möglich,

⁴ Vgl. hierzu Henning Ottmanns (2006, S. 1) Gegenargument, das auf „übertriebene Idealisierungen“ und „eine Übersteigerung der Erwartungen an demokratische Diskurse“ aufmerksam macht. Er konstatiert, dass die deliberative Demokratie „zum Scheitern verurteilt“ sei.

wenn sichergestellt ist, dass alle Personen gleichberechtigt am öffentlichen Diskurs partizipieren können und dass niemand von diesem ausgeschlossen ist. Nur dann kann allein dem „besseren Argument“ (vgl. Habermas 1981, S. 52) gefolgt werden und der Prozess der Deliberation wäre keinen weiteren Zwängen unterworfen. Die Öffentlichkeit muss daher Sorge dafür tragen, dass Raum geschaffen wird für alle, um an den Prozessen der deliberativen Demokratie teilhaben zu können, besonders Raum für diejenigen, die benachteiligt und marginalisiert werden. Denn nicht alle Personen können in gleichem Maße an öffentlichen Diskussionen und politischen Entscheidungsprozessen teilhaben, sich ihren Wünschen entsprechend als politische Subjekte einbringen und auch als solche erhört werden. Grenzen verschiedener Art – rechtliche, soziale, geographische – führen zu Exklusion und damit zu einer Stimmlosigkeit bestimmter Mitglieder der Bevölkerung (siehe z.B. Salgado 2010; Castro Varela/Dhawan 2005; Spivak 2007). „*One aim of the public sphere, for example, is to provide space in which individuals can reach their own considered views and gain confidence in their own perspectives; it is a space where the weak should be able to find their own voice. [...] public spheres should be constructed in ways that, first and foremost, allow those without voice and will to find and form it*“ (Fung 2003, S. 344).

Öffentlicher Raum und Bildung sind demnach wesentliche Voraussetzung für eine Partizipation an Prozessen der Deliberation. Nicht allein Informationen und Wissen, sondern insbesondere die bereits oben genannte politische Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden an Deliberation sind notwendig, um an „*Prozesse[n] der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen*“ (Lassnigg 2017, S. 7), partizipieren zu können. Diese untrennbare Verwobenheit von Erwachsenenbildung und einer demokratischen Gesellschaft zeigt sich z.B. auch in den Arbeiten von John Dewey, der Demokratie keinesfalls ausschließlich als Staatsform, sondern vielmehr als Lebensform begreift (siehe Dewey 1964). Dewey fordert, Demokratie (wieder) als „soziale Kooperation“, als „Idee des Gemeinschaftslebens“ (vgl. Dewey 1996, S. 129) zu sehen und zu leben. Dabei sollen komplexe gesellschaftliche Interdependenzen und Herausforderungen gemeinschaftlich und öffentlich verstanden und verhandelt sowie Antworten und

Lösungen gefunden werden. Diese Forderungen sind grundlegend für seine Bildungskonzeption.

Bildung zur Demokratie durch demokratische Bildung

Unbestritten sind die enge Verbindung und die gegenseitige Bedingtheit von Demokratie und Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner 2010, S. 169). Bildung in der modernen Demokratie muss sich auf diese Tradition zurückbesinnen. Gerade aufgrund starker Ökonomisierungstendenzen und einer zunehmenden Abkehr vom Begriff der Erwachsenenbildung hin zu einem lebenslangen Lernen, das in erster Linie den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit über verschiedene Phasen und Zäsuren des Lebens hinweg zum Ziel hat, braucht es einen Bildungsbegriff, der zwischen ausschließlich freiheitlichen und ausschließlich humanistischen Orientierungen vermittelt. Es braucht eine Bildung, die ihren Blick auf die Hervorbringung und Ermächtigung eines „*sozial verständigen und demokratisch geprägten Selbst*“ (Himmelman 2004, S. 4) richtet. Es braucht eine politische und demokratische Erwachsenenbildung, die BürgerInnen dazu befähigt, autonom auf der einen Seite über die eigene Lebensgestaltung und auf der anderen Seite „*über die Gesetzgebung, die Regierung, die Rechtsprechung und über die öffentlichen Angelegenheiten zu bestimmen*“ (Todorov 2017, S. 350). Die Verantwortung hierfür ist allerdings nicht alleine bei der Erwachsenenbildung und dem sich bildenden Individuum zu verorten. Bildungspolitik muss einen Rahmen schaffen, sodass Demokratie nicht nur Gegenstand von Bildung ist, im Sinne einer StaatsbürgerInnenkunde, sondern Bildung selbst demokratisch gestaltet ist.

Es müssen in der Erwachsenenbildung Räume geschaffen werden und bereits bestehende gestärkt werden, in denen demokratische Bildungsprozesse – mit dem Ziel der Befähigung zu Deliberation – gelernt, geprobt, eingeübt, ja gar gelebt werden können. Es sind Orte der Demokratie erforderlich. Angebote der Politischen Erwachsenenbildung allein werden nicht in der Lage sein, Defizite in der Gestaltung von Demokratie als Lebensform auszugleichen. Und doch kommt der Erwachsenenbildung – nicht zuletzt aufgrund ihrer historischen Begründetheit – eine zentrale Aufgabe

bei der Demokratisierung der Gesellschaft zu, denn:
„Nicht zuletzt ist sie [die Demokratie; E.B.] die einzige
Gesellschafts- und Regierungsform, die sich selbst
kritisieren und selbst verbessern kann“ (ebd., S. 350).

Und dazu sind BürgerInnen notwendig, die durch
Bildungsprozesse im Sinne einer Civic Education
dazu ermutigt und ermächtigt werden, die Gesell-
schaft, in der sie leben, aktiv mitzugestalten.

Literatur

- Altvater, Elmar (2018):** Beschleunigung und Expansion im Erdzeitalter des Kapitals. In: Dannemann, Rüdiger/Pickford, Henry/Schiller, Hans-Ernst (Hrsg.): Der aufrechte Gang im windschiefen Kapitalismus. Modelle kritischen Denkens. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.
- Bieri, Peter (2005):** Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Prof. Dr. Peter Bieri, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005. Online im Internet: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf [Stand: 2020-01-10].
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Crittenden, Jack/Levine, Peter (2018):** Civic Education. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Fall 2018 Edition. Online im Internet: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education> [Stand: 2020-01-10].
- Dewey, John (1964):** Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig/München: Westermann.
- Dewey, John (1996):** Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim: Philo.
- Dietz, Thomas et al. (2002):** The Drama of the Commons. In: Ostrom, Elinor (Hrsg.): Drama of the Commons. Washington, D.C.: National Academy Press, S. 3-26.
- Foucault, Michel (2007):** Die Ordnung des Diskurses. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2017):** Die Ordnung der Dinge. 24. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1981):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fung, Archon (2003):** Recipes for Public Spheres: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. In: Journal of Political Philosophy, Vol. 11, No. 3, S. 338-367.
- Giesinger, Johannes (2017):** Erziehung zum Menschen? Demokratische Legitimität und Bildungspolitik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 305-314.
- Gottschalk, Niels (2000):** Welche Diskurse brauchen wir? Zum Verhältnis von Habermas' Diskurstheorie und einer „diskursiven Technikbewertung“ in organisierten Verfahren. In: Nennen, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Diskurs: Begriff und Realisierung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 237-270.
- Gutmann, Amy (1993):** Democracy & Democratic Education. In: Studies in Philosophy and Education, Vol. 12, Issue 1, S. 1-9.
- Habermas, Jürgen (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1992):** Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Himmelman, Gerhard (2004):** Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin, S. 1-22. Online im Internet: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelman.pdf> [Stand: 2020-01-10].
- Horton, Myles/Freire, Paulo (1990):** We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change. Philadelphia: Temple University Press.
- Humboldt, Wilhelm von (1851):** Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.

- Humboldt, Wilhelm von (1959):** Theorie der Bildung des Menschen. In: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn: Schöningh, S. 24-28.
- Lassnigg, Lorenz (2017):** Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, 2017. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/03_lassnigg.pdf [Stand: 2020-01-10].
- Liessmann, Konrad Paul (2010):** Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In: The Annual of Texts by Foreign Guest Professors, Vol. 4 (2010), S. 79-93.
- Manin, Bernard (2005):** Deliberation: Why we should focus on debate rather than discussion. Paper prepared for delivery at the Program in Ethics and Public Affairs Seminar, Princeton University.
- Ostrom, Elinor (1996):** Covenants, Collective Action, and Common-Pool Resources. In: Soltan, Karol Edward/Elkin, Stephen L. (Hrsg.): The Constitution of Good Societies. University Park: Pennsylvania State University Press, S. 23-38.
- Ottmann, Henning (2006):** Liberale, republikanische, deliberative Demokratie. In: Synthesis Philosophica, 42 (2/2006), S. 315-325.
- Salgado, Rubia (2010):** In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_11_salgado.pdf [Stand: 2020-01-10].
- Sander, Wolfgang (2017):** Das Politische (in) der Bildung. Herausforderungen für Bildungstheorie und Fachdidaktik. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 327-339.
- Spivak, Gayatri C. (2007):** Can the Subaltern Speak. Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Tippelt, Rudolf (2010):** „Bildung in der Demokratie“ als Thema der Erziehungswissenschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-25.
- Todorov, Christo (2017):** Wozu ist Civic Education gut? Zur Legitimation von Civic Education. In: Spieker, Michael/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung. Baden-Baden: Nomos, S. 341-350.
- Vogel, Peter (2004):** Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung“. In: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-39.
- Westheimer, Joel/Kahne, Joseph E. (2004):** Educating the ‚Good Citizen‘: Political Choices and Pedagogical Goals. In: Political Science and Politics, 37, 2, S. 241-247.
- Wolf, Gertrud (2014):** Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Zeuner, Christine (2010):** Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft. In: Aufenanger, Stefan/Hamburger, Franz/Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 169-187.



Foto: Karolina Albrecht, KU

Elisabeth Beck, M.A.

elisabeth.beck@ku.de
<https://www.ku.de/zentrum-flucht-und-migration>
 +43 (0)8421 9090-619

Elisabeth Beck studierte Pädagogik, Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Heterogenität in Erziehung und Bildung. Während ihres Studiums in Würzburg und Augsburg legte sie ihren Fokus auf die Erwachsenenbildung. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Flucht und Migration der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), Lehrbeauftragte in den Postgradualen Studien in Erwachsenenbildung an der KU sowie an der Universität Augsburg.

Civic Education and Its Sociopolitical Potential

Between radical self-actualization and altruistic orientation
to the public interest

Abstract

This article explores the tension between a radically humanistic self-education and democratic education for the community. Starting with Humboldt's concept of education and a democratic education according to Amy Gutmann, it explores the question as to whether the civic education approach can combine and continue to develop aspects of the humanistic concept of education and aspects of an education for solidarity and participation. The author argues that an education that is oriented to both has the potential to empower citizens to shape society as part of a deliberative democracy in which public discourse, exchange and advising as well as citizen participation are practiced. (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