Stefan Aufenanger | Franz Hamburger | Luise Ludwig | Rudolf Tippelt (Hrsg.)

»BILDUNG in der Demokratie«

Beiträge zum 22. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Stefan Aufenanger • Franz Hamburger •
Luise Ludwig • Rudolf Tippelt (Hrsg.)

Bildung in der Demokratie

Beiträge zum 22. Kongress
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-318-5 / eISBN 978-3-86649-690-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: ansicht kommunikationsagentur – www.ansicht.com
Satz: Dr. Anne Wessel, Berlin
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Stefan Aufenanger, Franz Hamburger
Einleitung in den Tagungsband 7

Rudolf Tippelt
„Bildung in der Demokratie“ als Thema der Erziehungswissenschaft 17

Oskar Negt
Politische Bildung und Demokratie 27

Stefan Greif
„… was den Menschen tugendhaft und glücklich macht, kann keine Regierung und Erziehung ihm geben“ – Georg Forsters ‚revolutionäre‘ Bildungstheorie 39

Pädagogik zwischen politischer Bildung und Bildungssystem

Christine Delory-Momberger
Diversität unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung 55

Wolfgang Edelstein
Ressourcen für die Demokratie. Die Funktionen des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur 65

Hartmut Ditton
Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? 79

Grenzen und Möglichkeiten Demokratischer Bildung

Jürgen Oelkers
Demokratie, Globalisierung und Bildung – Ein historischer Blick 101

Martin Heinrich
Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance 125

Roland Reichenbach
Die Macht des Volkes „lernen und leben“ …? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs 145

Bildung und Demokratie in den Disziplinen der Erziehungswissenschaft

Christine Zeuner
Aufgaben und Perspektiven der Erwachsenenbildung in einer demokratischen Gesellschaft 169

Cornelia Schweppe
Sozialpädagogik zwischen Transnationalität und methodologischem Nationalismus 189

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 207

Einleitung in den Tagungsband

Stefan Aufenanger, Franz Hamburger

Der 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stand unter dem Thema „Bildung in der Demokratie". Mit diesem Schwerpunkt konnte die Komplementarität zu den Themen der vorangehenden Kongresse hergestellt werden: „Kulturen der Bildung" war das Motto für den Kongress in Dresden; er war der Vielfalt von Selbstverständnissen von Menschen und der Pluralität als Grundsatz des Zusammenlebens in modernen Gesellschaften gewidmet. Und der Frankfurter Kongress 2006 hatte mit „bildung • macht • gesellschaft" ein vieldeutiges Leitthema, das aber in jedem Fall zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und mit dem Einsatz von Macht in der Erziehung herausforderte. Mit „Bildung in der Demokratie" werden diese Auseinandersetzungen normativ-politisch fokussiert und auf Demokratie bezogen.

Das Thema bringt eine Selbstverständlichkeit zum Ausdruck. Demokratie ist „die Staatsform, die prinzipiell auf die Bildung der Bürger angewiesen ist" (Velthaus 2008, 684). Das bürgerliche Bildungsdenken hatte sich lange um diese Einsicht gedrückt, bedeutete sie doch die Aufgabe ständischer Privilegien und die Anerkennung eines grundlegenden Gleichheitsgrundsatzes. Elitärer Bildungsdünkel beherrschte das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und nicht zufällig war die Volksschullehrerschaft der Wortführer der Demokratisierung der Bildung.

Die Modernisierung der Gesellschaft durch Industrialisierung, Verstädterung und Säkularisierung hat die Demokratisierung der Bildung als Bildung für alle nicht in einem Automatismus nach sich gezogen; sie musste vielmehr erkämpft werden und bis in die Gegenwart ist die Kritik ob der sozialen Selektivität des Bildungswesens die vorläufig letzte Form dieses Kampfes.

Dabei sind die empirischen Belege für ein enges Verhältnis von Bildung und Demokratie evident. In einer Zusammenfassung von elf verschiedenen Studien aus Afrika, Asien und Europa kommen Theodor Hanf und Petra Bauerle (2008) zu dem Schluss, dass demokratische Einstellungen zentral vom Bildungsstatus beeinflusst werden. In allen Ländern zeigt sich, „dass Bildung demokratisch macht". Doch interpretieren die Wissenschaftler das Ergebnis nicht einfach idealistisch-normativ; es geht bei den Gebildeten vielmehr um die Einschätzung von guten Lebenschancen. Wer Bildung über

die Primarschule hinaus genossen hat weiß, was ihm Rechtsstaat, Gewaltenteilung und Meinungsfreiheit wert sind.

Bildung und Demokratie sind aber gleichzeitig auf höchst fragile Weise miteinander verschwistert. Wie die Sozialgeschichte des bürgerlichen Bildungsideals zeigt, kann es sehr wohl unter höchst undemokratischen Herrschaftsbedingungen entfaltet werden. Es bleibt zwar kognitiv höchst widersprüchlich, aber genau dies ist nicht auflösbar; denn Gesellschaft ist immer auch ein Zwangszusammenhang.

Wissen, Werthaltung und Identifikation gehen in der demokratischen Einstellung eine Verbindung ein. Dieses Amalgam zu ermöglichen, ist der Beitrag von Erziehung und Bildung zur „embedded democracy". Das Wissen um die Destruktivität der undemokratischen Ordnung, die Einsicht in den Sinn der Gerechtigkeit, wenn jedes Gesellschaftsmitglied davon profitieren soll, und die affektive Besetzung egalitärer Solidarität können im Bildungsprozess entstehen – aber nicht erzwungen werden. Demokratische Erziehung setzt voraus, was die erreichen will, nämlich die Erfahrung der Zwanglosigkeit des Argumentierens und der Zuverlässigkeit von Sicherheitsversprechungen.

Mit solchen pädagogischen Überlegungen ist die erziehungswissenschaftliche Analyse nicht abgeschlossen – im Gegenteil; es ist erst ihr Anfang. Sie hat zu untersuchen, wie sich Bildung und Demokratie historisch verhalten haben, mit welchen Denkformen und Argumentationsmustern der Zusammenhang überhaupt konstruiert wird, wie die Praktiken der Bildung geformt werden und was sie bewirken, wie gesellschaftliche und politische Bedingungen Erziehung und Bildung strukturieren, kurz: Alle ihre Aufgaben stehen zur Bearbeitung an.

Einige wichtige Fragen sind in den Vorträgen des 22. Kongresses der DGfE behandelt worden. Die hier publizierten Beiträge decken ein Spektrum von grundsätzlichen Erörterungen bis hin zu konkreten Fragen des Unterrichts ab.

Zum Inhalt dieses Bandes

Kann „Bildung" überhaupt einen Beitrag leisten zur Demokratie? *Rudolf Tippelt* greift die Frage des Kongresses direkt auf und erläutert, dass die Antwort von dem abhängt, was man unter Bildung versteht. Lernen, Leistung und Wissen sind in gewissem Umfang durchaus Voraussetzungen der Bildung, aber sie kann ohne Selbstbestimmung des Individuums nicht gedacht werden. Insoweit Bildung also auf Mündigkeit zielt, ist sie notwendige Bedingung der Möglichkeit von Demokratie. Bildung kann auch nicht in Kate-

gorien der Konkurrenz untereinander gedacht werden, was für Lernen durchaus möglich ist.

Auf diesen Umstand soll auch die Aufgabe der Erziehungswissenschaft bezogen werden. Mit ihren Untersuchungen und kritischen Diskursen kann sie einen Beitrag leisten dazu, die Formen und Folgen von Lern-, Veränderungs- und Hilfeprozessen zu erhellen – unter dem Gesichtspunkt der Bildung. Mit ihren genuinen Prinzipien kommunikativer Rationalität und Kritik verfügt sie über wissenschaftliche Kriterien, die auch für die Gestaltung von Bildungsprozessen gelten. Deshalb ist „Bildung in der Demokratie" keine normative Einengung der wissenschaftlichen Debatte, sondern selbstverständliche Grundlage der Erziehungswissenschaft.

Die Bedeutung der Bildung in der Demokratie, und das heißt notwendigerweise: der politischen Bildung, arbeitet *Oskar Negt* auf der Grundlage einer Krisendiagnostik heraus. Das vorherrschende Merkmal unserer Gesellschaft ist, wie er darlegt, die Zerstörung von Bindungen zwischen den Menschen, deren geforderte Flexibilität eine zunehmende Ortlosigkeit hervorruft. Gleichzeitig verstärken die angepriesenen ökonomistischen Lösungsstrategien genau diesen Prozess. Auch in der Bildung gibt es solche Tendenzen, den Bildungsprozess einer äußerlichen Beschleunigungslogik zu unterwerfen. Dadurch wird Bildung ein bloßes Instrument und gerade ihres politischen Charakters beraubt. Doch benötigt gerade die Demokratie – im Unterschied zu anderen politischen Ordnungen, die einem vorgegeben oder auferlegt sind – das Lernen jedes Einzelnen, seine politische Bildung.

Was zunächst nur als Tribut an die lokale Geschichte erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als zentraler Beitrag zum Thema „Bildung in der Demokratie". Denn *Stefan Greif* stellt in seinem Beitrag über Georg Forster dessen „revolutionäre" Bildungstheorie in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Diese Theorie verdient die ungewöhnliche Charakterisierung nicht einfach deshalb, weil Forster die republikanische Revolution in Mainz 1792 mitgetragen und begründet hat, sondern weil er mitten in der europäischen Aufklärung deren dogmatische Möglichkeiten reflektiert und kritisiert und auf die „Unhintergehbarkeit der Subjektivität" verweist, was insbesondere für das Verständnis von Erziehungs- und Bildungsprozessen bedeutsam ist. Darüber hinaus kann Forster als „Weltgereister" die eurozentrischen Begrenztheiten einer – rassistisch anfälligen – Anthropologie erkennen, die seinen Zeitgenossen verdeckt geblieben ist. Weil Forster bei der Entwicklung seiner Bildungsvorstellungen daran festhält, dass nicht eine äußere gesellschaftliche Instanz, und sei es auch das aufklärerische Denken selbst, über die Maßstäblichkeit eines gelungenen Bildungsprozesses allein entscheiden kann, vielmehr die Spannung zum Beurteilungsvermögen des Subjekts selbst erhalten bleibt, ist in seinem Werk – wie Greif zeigt – ein genuin demokratischer Bil-

dungsbegriff entwickelt worden. Der genius loci hat bei der Bestimmung eines Leitthemas für einen erziehungswissenschaftlichen Kongresses keine Wahl gelassen.

Im Zentrum des Beitrags von *Christine Delory-Momberger* steht das Kongressthema selbst: Bildung in der Demokratie. Denn die Erziehung (in der Schule) hat es schon immer mit der Aufgabe zu tun, die Diversität der Schüler anzuerkennen und doch gleichzeitig einen gemeinsamen Kulturraum des Lernens zu schaffen. Unter den Bedingungen der Migration und der Verschiedenheit der Herkünfte wird dies zur zentralen Aufgabe, um Demokratie in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft zu sichern. Die pädagogischen Herausforderungen des Unterrichts der Diversität lassen sich bewältigen, wenn die Fähigkeit „zu verstehen" kultiviert wird. Die Gestalt des Anderen soll präsent sein und ihren Sinn haben in den Vorstellungen, die jeder von sich und seiner Welt (seiner Klasse, seiner Schule) hat; eine Aufgabe für Lehrer und Schüler. Zugleich aber ist die Schulklasse der Raum gemeinsamer Bildung, gemeinsamen Erwerbs von Sprache und Kultur. Pädagogik der Diversität ist deshalb eine Pädagogik der Relation, des In-Beziehung-Setzens des je Eigenen und von dem der Anderen Verschiedenen mit dem Gemeinsamen. Kultur ist nämlich keine Entität, sondern eine Beziehung. Kultur der Schulklasse meint also Anerkennung der Diversität in der Gemeinsamkeit des Sich-aufeinander-Beziehens. Dieses demokratische Prinzip macht den politischen Charakter der Pädagogik der Diversität aus.

Das Thema „Bildung in der Demokratie" erfordert ein breites Feld von Überlegungen, aber auch Konkretisierungen im Hinblick auf die Institutionen des Bildungssystems. *Wolfgang Edelstein* orientiert sich an dem Postulat „Bildung für die Demokratie" und systematisiert die Möglichkeiten des Lernens in der Schule zu einem demokratiepädagogischen Programm. Die zentrale Begründung für ein solches Programm ergibt sich aus spezifischen gesellschaftlichen Verwerfungen, die die sozialmoralischen Grundlagen der demokratischen Ordnung gefährden; deshalb hat die Schule als die Institution für Alle eine besondere Demokratie erhaltende Funktion. Dabei verändern sich zunächst die Anforderungen an den Modus des Lernens: Es kann nicht um Lernen eines Stoffes gehen, sondern es geht um die Bereitstellung von Erfahrungsräumen, in denen die Anerkennung durch Lehrer und Mitschüler die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme ermöglichen. Drei Schwerpunkte hebt Edelstein heraus: Den Klassenrat als demokratisches Beratungsforum, das Servicelearning als Lernen durch praktische Erfahrung und Verantwortungsübernahme und die Einübung von bürgerschaftlichem Engagement, das auch die Schule mit dem Gemeinwesen verbindet. Mit dem von Edelstein entfalteten Konzept wird eine „Schule in der

Demokratie“ sichtbar, wie sie nicht nur konzipiert wird, sondern vielerorts auch realisiert ist.

Für die Schulforschung ist die Frage der Legitimation bildungssysteminduzierter Ungleichheit von großer Bedeutung. Denn wenn die staatlich organisierte und garantierte Schulbildung Ungleichheiten nicht abbaut, sondern verstärkt, dann steht die demokratische Basislegitimation der Chancengleichheit unter erheblichem Druck. Die anhaltende Diskussion über die starke soziale Selektion durch das Schulwesen in Deutschland bemüht also einen zentralen Aspekt der „Bildung in der Demokratie“. *Hartmut Ditton* überprüft in seinem Beitrag an Hand umfangreicher Längsschnittstudien den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen im Hinblick auf „primäre“ (Leistungs-)Effekte und „sekundäre“ (soziale) Effekte. Zwar gibt es zu dieser Frage unterschiedliche Untersuchungsergebnisse und vor allem Auswertungsverfahren, doch haben seine Daten den Vorzug, dass sie unmittelbar am Übergang erhoben worden sind (Lehrerempfehlungen, Noten und Testergebnisse, Elternentscheidungen). Dabei zeigt sich, dass den primären Faktoren der schulischen Leistungen eine höhere Relevanz zukommt als den insbesondere durch die Elternentscheidungen realisierten sozialstrukturellen Bedingungen des Bildungsganges. Insoweit schneidet die Schule als „demokratische Leistungsschule“ im Prinzip nicht schlecht ab. Dies stellt auch eine Korrektur der dominanten Strömungen in der öffentlichen Diskussion dar, wobei bezweifelt werden muss, ob die öffentliche Diskussion tatsächlich der Skandalisierung oder der Legitimierung der Ungleichheitsproduktion durch die Schule dient. Hartmut Ditton weist jedoch selbst darauf hin, dass mit seinen Studien bestimmte Fragen beantwortet werden können, andere aber offen bleiben oder neue Fragen – einer noch genaueren Untersuchung der Übergangsprozesse – gestellt werden können. In jedem Fall wird deutlich, dass die Einflüsse sozialer Ungleichheit nicht nur an äußeren Merkmalen der tatsächlichen Bildungslaufbahn festgemacht werden können, sondern die schulischen Förderprozesse insgesamt und die institutionelle Gestaltung der Übergänge relevant bleiben. Immerhin gibt es zwischen Sachsen und Bayern – aus diesen beiden Bundesländern stammen die Daten – Unterschiede bei der Stärke der sozialen Selektion; sie ist in Sachsen weniger wirksam.

In Hinblick auf „Bildung in der Demokratie“ kann ein weiterer Gesichtspunkt herausgehoben werden: Die Eltern aus der Unterschicht realisieren das Bildungspotenzial ihrer Kinder zu einem Teil auch dann nicht, wenn diese ein Gymnasium besuchen könnten. Und die Eltern aus der Oberschicht verhalten sich zu einem beachtlichen Teil umgekehrt: Sie schicken ihr Kind auch dann auf das Gymnasium, wenn Schulnoten und Leistungstests dies nicht nahe legen. Der Kampf um die Sicherung von Bildungsprivilegien findet nicht nur in der Schule, vielleicht sogar stärker mit der Schule als Instru-

ment der Elternaspirationen statt. So sind beispielsweise die „Eltern ohne Migrationshintergrund“ als Akteure in der Verteidigung von Bildungsprivilegien gegen „Kinder mit Migrationshintergrund“ noch nicht untersucht.

Das Verhältnis von Bildung und Demokratie ist eingelagert in den historischen Prozess der Entstehung der modernen Schule. Die Schulform der organisierten Bildung breitet sich in einem globalen Prozess aus und repräsentiert ein Element von Modernität. *Jürgen Oelkers* zeichnet die Linien nach, wie seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland Überlegungen zu einer demokratischen Bildung entwickelt wurden.

Dieser Ausgangspunkt wird bewusst gewählt, denn sowohl die Einzelschule hat in ihrer territorial gebundenen Geschichte eine eigene Identität entwickelt wie auch ein nationales Bildungssystem. Die Diskussion in Deutschland wird, nachdem die Rezeption der französischen Revolution mit der Mainzer Republik weitgehend abgeschlossen war, mit der 1848er Revolution wieder aufgegriffen und gehört seitdem gerade zum Bestand des Volksschullehrerbewusstseins. Während die bildungsdemokratischen Konzepte gegen den Staat gedacht werden, treibt der feudale Staat die Scholarisierung voran. Allerdings steht hinter den staatlichen Gesetzen eine Vielfalt von Schulformen und -trägern, die eine nicht-staatliche Pluralität und Zivilität zum Ausdruck bringen. Bei einer auf Gegenwart und Zukunft bezogenen Begründung von demokratischer Bildung ist diese Tradition stark zu machen, weil Zivilität und gesellschaftliche Konfliktfähigkeit besser als die Disziplin der Staats-Anstalt demokratische Integration sichern können. Die Schule hat sich als globale Form des organisierten Lernens herausgebildet und ist Institution der Demokratie, wenn diese nicht nur als Staats- und Herrschaftsform begriffen wird, sondern als Lebensform mit dem durch Lernen verbürgten Kompetenzerwerb verbunden bleibt.

Die Frage, in wiefern durch Bildung die Gleichheit der Staatsbürger in der Demokratie gefördert werden kann, gehört zum Grundbestand demokratischer Argumentation. *Martin Heinrich* greift diese Frage auf und kritisiert die auch in neuerer Zeit vertretenen Konzepte einer meritokratisch verkürzten Chancengleichheitsvorstellung. Denn hinter solchen Modellen, die nicht nur das Recht auf Bildung, sondern auch die Pflicht zum Anstrengungsverhalten postulieren, steht eine abstrakte Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit, die von Sozialisationsprozessen des Individuums absieht. Nach diesem Modell können Ungleichheitskonflikte des Bildungssystems unschwer wieder dem Einzelnen zugeschrieben werden.

Bei diesen Überlegungen ergibt sich auch eine Erklärung für den Umstand, dass Bildungsungleichheit und Benachteiligung einerseits dramatisierend beklagt werden, aber sich offensichtlich nicht verringern. Die diskursive Konstruktion des Einzelnen als eines scheinbar autonomen „Leistungssub-

jekts“ ist die legitimierende Denkfigur. So schlägt selbst im „bürgerlichen Meritokratiewesen“ das „Ständewesen des Kognitivadels“ durch. Daran dürfte – so die weitere Argumentation – auch eine Evidence-based-policy nichts ändern, da sie die Handlungskoordination der Beteiligten nicht sicherstellen kann, die Evidenzbasierung nur mit Daten hohen Aggressionsniveaus begründen kann und nicht der Einzelne autonome Effekte hervorbringt, sondern die Konstellation, der er angehört. Als alternative Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit wird im Beitrag von Martin Heinrich Bildungsgerechtigkeit entworfen als Wirkung eines Bildungssystems, das die Voraussetzungen dafür schafft, „die wechselseitige Anerkennung und damit die Ausbildung von Selbstvertrauen, -achtung und -wertschätzung ermöglichen“ zu können. Demokratietheoretisch geraten damit eher die Anerkennungsunterschiede in den Blick, als die Leistungsunterschiede.

Roland Reichenbach geht aus von der pauschalen und naiven Befürwortung der Demokratie und stellt ihr eine Ambivalenz-These entgegen. Erst dann erfolgt eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Postulat „Demokratie!“. Diese Auseinandersetzung beginnt Reichenbach mit der Darstellung und Kritik der Metaphern, mit denen Demokratie beschrieben wird und die sich bei genauerer Betrachtung als harmonisierende, gemeinschaftsideologische Muster herausstellen. Demgegenüber ist festzuhalten, dass der „Konflikt“ das Lebenselixier demokratischer Gesellschaften ausmacht. Eine zweite kritische Betrachtung ist der weiterverbreiteten Klage über die „Apathie“ der Vielen gewidmet. Auch diese Klage erweist sich bei näherer Betrachtung als Verkennung der Möglichkeiten von Politik, die im demokratischen Sinne als Existenz von Liberalität sichernden Institutionen, als republikanischer Tugendhaftigkeit der Bürgerinnen und Bürger, sowie als Dominanz von Prozeduren des auf Konsens gerichteten Argumentierens bestimmt werden muss. Deshalb gibt es im politischen Diskurs durchaus Tatsacheninformationen, doch können in ihm nicht alle Wahrheitslagen geklärt werden. Mit einem solchen Gedankengang ist der Beitrag von Reichenbach zugleich Modell politischer Bildung: die kritische Auseinandersetzung mit den Metaphern der Demokratie.

Schon auf den ersten Blick wird die Erwachsenenbildung als Schwester der Demokratisierung identifizierbar – so die Ausgangsthese von *Christine Zeuner*. Zwar überdecken die neueren, ökonomisch orientierten Schwerpunkte der Erwachsenenbildungsforschung diese Tradition, doch wird sie in grundsätzlichen Problematisierungen als unverzichtbar zur Geltung gebracht.

Auch gibt es gute Argumente, die demokratische Orientierung der Erwachsenenbildung entschiedener in den Vordergrund zu stellen: Der in Befragungen deutlich werdende Rückgang der Zustimmung zur Demokratie erweist sich als spezifische Herausforderung. Diese gestaltet sich insbesonde-

re als Auseinandersetzung mit den Tendenzen der Ökonomisierung und Entpolitisierung. Doch soll diese Auseinandersetzung nicht nur nach „außen", sondern muss auch nach „innen" geführt werden, denn der Anspruch, einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten zu wollen, verlangt auch besondere Formen einer demokratischen Bildungspraxis. Diese kann dann auch unter den Satz von Theodor W. Adorno gestellt werden: „Mit der Voraussetzung von Demokratie, Mündigkeit, gehört Kritik zusammen. Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; […]" (1968/1998, 785).

Die modernen Demokratien sind nationalstaatliche Projekte. Sie werden deshalb in Hinblick auf ihre Bestandsvoraussetzungen in jedem Fall von Prozessen der Globalisierung, der Inter- oder Transnationalisierung betroffen. Dies bedeutet zunächst nicht, dass sie nur „geschwächt" oder „eingeschränkt" werden können; Möglicherweise machen sie diese Entwicklungen in mancher Hinsicht auch stabiler. Zunächst kommt es aber darauf an, diese Fragestellung aufzunehmen und die genannten Prozesse genauer zu untersuchen.

Dieser Aufgabe nimmt sich *Cornelia Schweppe* mit ihrem Beitrag an und sie untersucht die Anwendung des Konzepts der Transnationalität im Feld der Sozialen Arbeit. Das Konzept meint einen „Verflechtungszusammenhang" und dient zur sozialwissenschaftlichen Untersuchung. Dabei zeigt sich als Erstes ein gewisser „methodologischer Nationalismus", der die Reichweite vieler Untersuchungen deshalb begrenzt, weil sie – meist implizit – auf einen nationalen Rahmen, seine Prämissen und Rahmenstrukturierungen, bezogen bleiben. Neben dieser kritischen Funktion des Konzepts ermöglicht es – als Zweites – eine genauere Bestimmung der transnationalen Austauschprozesse und ihrer Folgen, bis hin zu alltäglichen Lebenswelten.

Cornelia Schweppe konkretisiert dies am Feld der Transmigration und der transnationalen sozialen Unterstützung. Familienbeziehungen beispielsweise erstrecken sich heute vielfach – nur der genaue Anteil ist noch nicht einmal deskriptiv erfassbar – im transnationalen sozialen Raum und konkretisieren sich in erheblichen Rimessen, aber auch in einem „emotional drain" . Gerade im Bereich von Pflege, Hilfe und Haushaltsversorgung (care) ist weltweit eine Migration der Haushaltsarbeiterinnen in Gang gekommen, die, weil sie in erheblichem Umfang illegal gerahmt ist, oft unsichtbar bleibt. Aber auch das transnationale Netz von Organisationen, die den emotional drain steuern, ist eine neue Realität im Nationalstaat und jenseits seiner Grenzen.

Demokratietheoretisch werfen diese Entwicklungen neue Fragen auf, wenn im Gebiet eines demokratischen Staats Arbeitskräfte sich seiner Schutzrechte nicht bedienen dürfen, wenn Bürger keine Staatsbürgerrechte haben, wenn Loyalitäten multi-identifikativ strukturiert sind, wenn bestimmte

Gruppen faktisch von der demokratischen Meinungsbildung ausgeschlossen bleiben. Hierzu haben die Überlegungen, welche Konsequenzen sich daraus ergeben, beispielsweise auch von Seyla Benhabib (2008), erst begonnen. Die Sozialpädagogik jedenfalls steht vor einer weiteren thematischen Steigerung, wenn sie ihren Untersuchungsgegenstand weiterhin begreifen will.

Abschließende Bemerkung

Mit dem Beitrag von Schweppe wird noch einmal die thematische Breite des Themas „Bildung in der Demokratie" deutlich gemacht und zugleich kann die erziehungswissenschaftliche Untersuchung gewissermaßen an den Anfang des Kongresses und dieses Bandes zurückgehen und nach einem ersten Durchgang mit erweiterten Begriffen und auf der Grundlage eines differenzierten empirischen Wissens sich weiteren Aufgaben stellen. Die Ergebnisse dieser Anstrengungen sollen dann in einem zweiten Band über den DGfE-Kongress „Bildung in der Demokratie" dokumentiert werden. Dabei werden sowohl weitere Plenumsvorträge dokumentiert als auch die Ergebnisse und Diskussionen der thematischen Foren publiziert werden.

Die Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen, jedenfalls diejenigen, die am Kongress „Bildung in der Demokratie" mitgewirkt haben, hätten nicht der Aufforderung bedurft, die Christian Nürnberger in einem Essay „Das beste Leben der Welt" (SZ-Magazin, Nr. 2/2010) an seine Generation der 60-Jährigen richtete: „Es ist Zeit, sich mal wieder um unsere Demokratie zu kümmern."

Literatur

Adorno, Th. W. (1968/1998): Kritik. In: Tiedemann, R. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Bd. 10/2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 785–793.

Benhabib, S. (2008): Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hanf, Th./Bauerle, P. (2008): Factors Determining Democratic Attitudes in Deeply Divided Societies. September 2008. http://www.gtz.de/dokumente/gtz2008-de-hanf-democratic-attitudes.pdf (Zugriff: 23.01.2010)

Nürnberger, Ch. (2010): Das beste Leben der Welt. In: Süddeutsche Zeitung, Magazin, Gesellschaft/Leben, H. 2. http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/32235 (Zugriff 31.01.10)

Velthaus, G. (2008): Das Politische in der unpolitischen Bildungsidee. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 62, H. 6, S. 669–686.

„Bildung in der Demokratie“ als Thema der Erziehungswissenschaft

Rudolf Tippelt (Vorsitzender der DGfE)

Die Bedeutung von Bildung für eine demokratische Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Gestaltungsfragen stehen im Zentrum des DGfE-Kongresses 2010 an der Universität Mainz. Es sind verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, die die Thematisierung von Bildung in der Demokratie zum gegenwärtigen Zeitpunkt erneut dringlich werden lassen:

- die Herausbildung neuer und die Zementierung alter Ungleichheitsstrukturen,
- die Anforderungen, die sich aus ökonomischen und politischen Verunsicherungen sowie aus dem Verlust alter und dem Entstehen neuer sozialer Netzwerke und Strukturen ergeben,
- die Irritationen infolge von Migration, aber auch die Potentiale kultureller Heterogenität,
- die Gefährdungen sozialer, kultureller und politischer Partizipation, aber auch die Gestaltung neuer Partizipationsfelder und -formen,
- das Sichtbarwerden von starker demokratischer Sensibilität einerseits, von Gewalt affinen Orientierungen und Anomie andererseits,
- der Anpassungsdruck, dem Regionen, Nationen und lokale Kulturen in Globalisierungsprozessen einer „Weltgesellschaft“ ausgesetzt sind,
- die im internationalen Vergleich und trotz der erkannten Probleme deutlich zu geringen finanziellen Investitionen in den Bildungssektor,
- die sich fortsetzende Differenzierung von pädagogischen Institutionen und Berufsgruppen im Kontext pluraler Orientierungen.

Mit diesen Themen sind zumindest einige der neuen Herausforderungen an die Bildungspolitik, an das Bildungssystem und nicht zuletzt an die Erziehungswissenschaft selbst benannt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Cortina u. a. 2008; Tippelt/Schmidt 2009; Wulf u. a. 2009).

Wenn man unter Bildung die Aufnahme, Erschließung und Einordnung von Erfahrung und Wissen in *allen* Lebensphasen, von der frühen Kindheit über das Jugend- und Erwachsenenalter bis in das hohe Alter versteht, muss die gestaltende Kraft von Bildung in der frühen Bildung, in den Schulen, in der Beruflichen Bildung, in der außerschulischen Jugendbildung, in der Er-

wachsenen- und Weiterbildung sowie an den Hochschulen bei diesem Kongress spezifisch analysiert werden. Die Ergebnisse solcher Analysen – das kann an dieser Stelle nur allgemein angemerkt werden, aber zahlreiche Arbeitsgruppen und Symposien des Kongresses in Mainz werden dies zeigen – legen Interventionen und pädagogische Maßnahmen in den verschiedenen Bildungsbereichen nahe, die die Qualität von Bildungsprozessen sichern, und die an mehreren Stellen deutlich erhöhte finanzielle Bildungsinvestitionen verlangen (vgl. Klieme/Tippelt 2009; Timmermann 2004).

Trotz der also notwendigen differenzierenden und segmentierten Analyse der „Bildung in der Demokratie" lassen sich doch einige übergreifende Herausforderungen benennen: Qualifikation und Kompetenzentwicklung, politische Partizipation und soziale Inklusion, ethisch-normative Orientierung sowie kulturelle Identitätsfindung.

1 Bereichsübergreifende Herausforderungen

Unter dem *Aspekt der Qualifikation und Kompetenzentwicklung* zeigt sich, dass in breiten Arbeitsbereichen fortgeschrittener „Wissens-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften" besonders solche Tätigkeitsanforderungen wichtiger werden, die flexible Wissensanwendung und eigene Wissensproduktion verlangen. Qualifikationen und Kompetenzen wie analytisches, abstraktes und systemorientiertes Denken, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen und selbstständiges Entscheiden in neuen, wenig standardisierten Situationen sowie die Fähigkeit zur Kooperation in Teams in arbeitsteiligen Organisationen gewinnen an Bedeutung. In demokratischen Gesellschaften sind gravierende soziale Disparitäten beim Bildungserwerb aber nicht hinnehmbar. Es ist ein großes Verdienst der internationalen large-scale-assessments (TIMSS, PISA, IGLU etc.) die Fragen der Ungleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem wie in der Sozialstruktur der Gesellschaft erneut scharf in das öffentliche Bewusstsein gehoben zu haben (vgl. z. B. OECD 2008; Baumert u. a. 2001). Zu viele Heranwachsende und zu große soziale Gruppen werden auf die genannten Anforderungen nicht hinreichend vorbereitet und dann marginalisiert. Die Schattenseite der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaften zeigt ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko der gering oder falsch Qualifizierten.

Unter dem *Aspekt politischer Partizipation und sozialer Inklusion* ist festzuhalten, dass in modernen demokratischen Gesellschaften ein wachsender Bedarf sozialintegrativer Leistungen besteht. Auf Grund des schnellen Wandels von sozialen, politischen und auch kulturellen Voraussetzungen müssen sich Individuen immer wieder neu auf den Wandel ihrer Gesellschaft einstellen. In biografischen Analysen zeigt sich, dass Individuen nicht nur

ihre Identität in den frühen Lebensjahren stabilisieren, sondern dass sie ihre Persönlichkeit fortlaufend weiter entwickeln, um die neuen Anforderungen in „Risikogesellschaften" bewältigen zu können. Bildung und lebenslanges Lernen sind hierbei zur notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung für politische Partizipation und soziale Inklusion geworden. Besonders in den Forschungen zum lebenslangen Lernen ist sichtbar geworden, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Entwicklung, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement stark beeinflusst. Dabei sind nicht nur die Bildungsabschlüsse, es ist auch die Qualität der vermittelten Bildungsprozesse und Kenntnisse für den weiteren Lebenslauf entscheidend. Bildung und Weiterbildung eröffnen auch in der nachberuflichen Lebensphase Möglichkeiten, am sozialen und politischen Leben sowie bei kulturellen Aktivitäten intensiv und selbstbestimmt zu partizipieren. In einer auch durch Konsumbedürfnisse stark bestimmten Gesellschaft, in der einzelne soziale Gruppen ihre Lebensstile unverkennbar darstellen wollen, in der der eigene Habitus dazu dient, sich von anderen sozialen Gruppen abzuheben und zu differenzieren, ist Bildung auch zu einem Mittel geworden, Distinktion zum Ausdruck zu bringen. In der pluralen demokratischen Gesellschaft lassen sich dementsprechend sehr verschiedene soziale Milieus identifizieren, die äußerst unterschiedliche Erwartungen an die Bildung formulieren (vgl. Barz/ Tippelt 2004).

Unter *ethischen und normativen Aspekten* ist festzuhalten, dass Bildung den Wandel von Werten und Einstellungen zu mehr Demokratie in modernen Gesellschaften fördert. Bildung entfaltet ihre gestaltende Kraft aber nur dann, wenn Fairness und Partizipation, Demokratie und Gemeinschaft und insbesondere die sinnbezogene Selbstentfaltung aller sozialen Gruppen und Milieus intendiert sind und diese Prinzipien hohe Priorität erlangen.

Die gestaltende Kraft von Bildung kann aber nur dann fruchtbar werden, wenn es dem einzelnen gelingt, seine Identität beim Durchgang einer lebensgeschichtlichen Folge komplexer Anforderungen immer wieder zu stabilisieren. Der „Mensch in einer demokratisch gestalteten Moderne" wird hierbei als besonders reflektiert, differenziert, offen und individuell beschrieben. Die kulturelle Identitätsfindung jedes einzelnen Individuums ist daher der Kern des humanen Bildungsauftrags in demokratischen modernen Gesellschaften.

2 „Bildung" in der Demokratie

In dieser Situation ist die Reflexion der Geschichte des demokratischen pädagogischen Denkens notwendig, weil gerade die Auseinandersetzungen mit demokratischen Reformbewegungen und obrigkeitsstaatlichen Gegenbewegungen Erkenntnisse für die künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen

ergeben. Die Herausforderungen an das Bildungssystem, wie und ob es zur gesellschaftlichen „Einbettung" der Demokratie einen Beitrag leisten kann, sind dabei auf der Grundlage empirischer Daten und unter Berücksichtigung von realen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sicher besser zu diskutieren als ohne diesen Erfahrungsbezug.

Einfach sind solche Vergewisserungen aber nicht, denn prüft man nur die Verwendungsweisen des Begriffes „Bildung", dann wird bewusst, dass Bildung in der Erziehungswissenschaft vielfältig definiert wird (vgl. Tenorth 2007, 92f.). Wir wissen darüber hinaus, dass in realen sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Milieus nicht nur der Begriff, sondern auch die subjektiven Bezüge zu „Bildung" stark pluralisiert und divers sind. Auch gibt es konkurrierende Begriffe wie z. B. Kompetenz oder Qualifikation, die für die jeweiligen Erkenntnisabsichten sicher adäquat sind. Dieser Kongress fokussiert aber bewusst *Bildung* in der Demokratie.

Man wird sagen können, dass für Bildung ein Persönlichkeitsideal grundlegend ist, während es bei fachlicher Qualifikation um die Vermittlung von Leistungsvoraussetzungen geht, die von Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden. Bildungsprozesse dagegen umfassen die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln und Werte zu erfassen, nach denen die soziale und geschichtliche Wirklichkeit sich konstituiert (vgl. Tippelt 1990). Interessanterweise werden auch in den aktuellen internationalen Konzepten des „lifelong and lifewide learning" sowohl basale Prozesse der Kompetenzentwicklung als auch komplexe Modi des Weltverständnisses analysiert und für die Gestaltung von Allgemeinbildung und generell von pädagogischen Handlungsprozessen in Anspruch genommen (vgl. Bynner u. a. 2003, 341f.).

Trotz gegebener Pluralisierungstrends in modernen demokratischen Gesellschaften wird in der Erziehungswissenschaft der Begriff Bildung in der Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus gewonnenen Bedeutung aufgegriffen – nicht immer explizit, aber häufig implizit. Bildung gilt dabei in seiner normativen Bedeutung als Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik und ist gegen jede unreflektierte Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Situationen gerichtet. Bildung in diesem emphatischen Sinne ist sowohl auf die Entfaltung des kognitiven und theoretischen Verstandes, als auch des moralischen und praktischen Willens gerichtet. Bildung als eine Idee der Moderne drückt also die Notwendigkeit der Entfaltung eigener Vernunft (Autonomie) aus, unterstreicht die Selbstentfaltung und die Einmaligkeit jedes Einzelnen, und ist darauf gerichtet, die Würde des Menschen gegen die Vereinnahmung fremd gesetzter Zwecke zu betonen. Dabei wird in modernen Demokratien

Bildung in der Tradition der Aufklärung nicht als ein Privileg für wenige soziale Klassen oder Schichten, sondern als Grundrecht für alle betrachtet (vgl. von Friedeburg 1989; Lenhart 1994). Es ist für den Kongress „Bildung in der Demokratie" eine besondere Herausforderung, an diesen emphatischen Bildungsbegriff anzuknüpfen.

Traditionell tragen die philosophisch-pragmatistischen und interaktionistischen pädagogischen Theorien dazu bei, demokratisches Handeln zu begründen (vgl. grundlegend Habermas 1981). Insbesondere für John Dewey ist Demokratie eine Lebensform und keinesfalls nur eine Regierungsform (vgl. Dewey 1916). Eine nicht reformierte Schule, die lediglich zur Alterssegregation beiträgt und die Stoff ohne aktives Verstehen und Handeln an Schüler heranträgt, gefährdet Demokratie anstatt diese positiv zu beeinflussen. Schule kann aber so gestaltet werden, dass Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit, Interesse am anderen und an der Gemeinschaft nicht als „Emanzipation" von oben implementiert werden, sondern dass diese leitenden didaktischen Intentionen und Lernprinzipien von den Lernenden mit gestaltet werden.

Die Entwicklung von demokratischen Kompetenzen von Heranwachsenden setzt voraus, dass das Handeln und die Erfahrung als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung von Person und Umwelt pädagogisch arrangiert werden (vgl. Fend 2006). Allerdings gehören hierzu Voraussetzungen, die weder damals noch heute selbstverständlich gegeben sind: die Lehrerrolle muss beispielsweise so definiert werden, dass didaktischer Raum für neue Lernumwelten geschaffen wird, zusätzliche Lerngelegenheiten für problemlösendes und situiertes Lernen in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen, wie Museen, Betriebe, Jugend- und Alternseinrichtungen etc., sind notwendig und aktives projektorientiertes Lernen bietet Chancen, demokratische Kompetenzen zu entfalten. Bildungsinteressen entstehen dort, wo inhaltliche, soziale und emotionale Aspekte von Lernhandlungen berücksichtigt werden. Es ist zutreffend, dass in diesem Zusammenhang Lernen individualisiert werden muss, denn es geht nicht um die Kollektivierung und die Erreichung eines Durchschnittsergebnisses, sondern selbstbestimmtes Lernen ist zentrales Ziel und gleichzeitig zentrales Mittel demokratisch bestimmter Bildungseinrichtungen, seien es nun Schulen, Berufsausbildungs- oder Weiterbildungsinstitutionen (vgl. Tippelt/Schmidt 2009). Dies erfordert ohne Zweifel die Variation von Lehrmethoden, erfordert auch das Lernen in kleinen Gruppen, erfordert darüber hinaus pädagogisch-soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (vgl. Negt 1974).

In Deweys demokratischer Bildungseinrichtung hat expositorische Lehre und abstraktes Wissen selbstverständlich einen Raum, aber sie müssen sich erfahrungsorientiert integrieren lassen, um pädagogisch sinnvoll zu sein. Wenn Bildungsinteressen und demokratisches Handeln eng miteinander ver-

bunden sind, hat dies auch eine moralische Bedeutung, denn kollektive Selbstbestimmung und die Auflösung von willkürlicher Herrschaft durch die wechselseitige Anerkennung und Schaffung von Regeln gehören in den bildungstheoretischen Kanon von demokratisch geprägten pädagogischen Einrichtungen. Es geht darum, Lernende als eine Gemeinschaft handelnder und kommunizierender Menschen zu begreifen, so dass Bildung zu einer komplexen Gruppenaktivität werden kann. Das Ideal des pragmatistisch konzipierten Unterrichts ist grundsätzlich die Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft wissenschaftlichen Forschens, denn Lernen ist durch den Erwerb von Wissen als Entdeckung geprägt – ohne hierbei den „darbietenden" Unterricht zu vernachlässigen. Bildung ist auf die Verbesserung des späteren Problemlösens in neuen, kaum zu antizipierenden Situationen gerichtet. Bildung in der Demokratie basiert auf systematischem und theoriegeleitetem hypothetischen Denken, braucht Reflexivität und die Fähigkeit Traditionen und Überlieferungen zu befragen, zielt auf Innensteuerung und auf die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten der Rollenübernahme, damit die jeweils anderen verstanden werden können. Moralisch geht es darum, durch die alters- und entwicklungsbezogene Formung des Selbstbewusstseins die zunächst partikularen und später universalen Anforderungen der sozialen Gemeinschaft verstehen und akzeptieren zu können (vgl. Mead 1934). Bildung kann mit dazu beitragen, dass Heranwachsende und Erwachsene darauf vorbereitet werden, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, in Teams sich zu ergänzen, so dass auf diese Weise soziale Integration und organische Solidarität (vgl. Durkheim 1988), also Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens – auch im internationalen Kontext – gefördert und stabilisiert werden. Aber es stimmt dennoch: Voraussetzung für diese komplexen sozialen und demokratieförderlichen Orientierungen sind u. a. der Aufbau solider Lese-, Fremdsprachen-, Mathematik- und Lernkompetenzen.

3 Pluralität als Chance und als Herausforderung an Kommunikation und Kooperation

In differenzierten pluralen Demokratien haben wir es auch mit disziplininternen Herausforderungen zu tun – zum einen muss es der Erziehungswissenschaft gelingen, die notwendige kognitive und soziale Kohäsion zwischen den sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen im pluralen Kontext des gesamten Bildungssystems zu fördern, zum anderen muss das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Bildungspraxis sowie Bildungspolitik justiert werden. Was heißt dies genauer?