universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Politische Bildung im Wandel.

Pädagogische Herausforderungen in Theorie und Praxis.

Verfasserin

Gloriett Halmdienst

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Bildungswissenschaft
Betreuerin:	Mag. Dr. Agnieszka Dzierzbicka

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung 5

II. Hauptteil

1. Demokratie als Ideal der Moderne, John Dewey 10
2. Demokratie als Versuch der Spätmoderne, Roland Reichenbach 27
3. Moderne und spätmoderne Bildungstheorie 52
4. Politische Bildung 65

III. Schluss 79

IV. Literaturverzeichnis 83

V. Anhang

Kurzfassung 87

Abstract 89

Lebenslauf 91

I. Einleitung

Die politische Bildung des 20. Jahrhunderts ist eine demokratische. Diese Entwicklungsrichtung einer modern aufgeklärten zu einer spätmodern politischen Bildung wird anhand der Werke von John Dewey und Roland Reichenbach in dieser wissenschaftlichen Arbeit versucht.

1916 entstand John Deweys Werk „Demokratie und Erziehung“. Es gilt bis heute als Standardwerk der pragmatischen Philosophie und angloamerikanischen Pädagogik. (Vgl. Reichenbach 2007, S.141, Oelkers 1993, S.495, Joas 2000, S.11) Im deutschsprachigen Raum sind John Deweys Werke wenig rezipiert. Einen Grund dafür sieht Jürgen Oelkers darin, dass das moderne Konzept Deweys zwar radikal und attraktiv ist, jedoch dem traditionellen Erziehungsdenken widerspricht und daher in Deutschland „mißachtet" worden ist (vgl. Oelkers 1993, S.494). Für die hier gewählte Fragestellung sind John Deweys Ausführungen einer modernen Bildungstheorie Ausgangspunkt für die Darstellung politischer Bildung.

Als Vertreter der Moderne erkennt John Dewey bereits Anfang des 20. Jahrhunderts das Problem der Uneinheitlichkeit des Einzelnen. (Vgl. Dewey) Das Subjekt erfährt sich als gebrochen, widersprüchlich und soll sich von vorherrschenden Idealen verabschieden. Für Dewey ist der einzelne Mensch nicht als eine isolierte Einheit, sondern in Wechselwirkung mit anderen, der Gruppe, der Gemeinschaft bzw. der Gesellschaft zu betrachten. *„So ergibt sich [...] das Bedürfnis nach einem Wertmaßstabe für irgendeine gegebene Form sozialen Lebens. Indem wir ihn zu gewinnen suchen, müssen wir zwei Extreme vermeiden. Zunächst dürfen wir nicht rein gedanklich eine ‚ideale Gesellschaft’ konstruieren. Wir müssen vielmehr ausgehen von wirklich vorhandenen Gesellschaften, um die Sicherheit zu haben, daß unser Ideal praktisch brauchbar ist.“* (Dewey 1993, S.115). Die soziale Funktion von Erziehung wird hier deutlich, welche im Sinne Deweys nur am Wirklichen bzw. am Praktischen zu orientieren ist. Dewey definiert dies am *„Ausmaß, in dem alle Glieder einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben*, *[...]*“ und *„zum anderen: die Fülle und Freiheit des Zusammenwirkens dieser Gruppe mit anderen Gruppen“* (Dewey 1993, S.136) teilhaben. Dieser Austausch und diese Form des Zusammenwirkens sind für Dewey nur demokratisch zu denken. Die deweysche Demokratie versteht sich als *„dauernde Umgestaltung des sozialen Verhaltens, seine beständige Neuanpassung an die durch mannigfaltige Wechselwirkung entstehenden neuen Sachlagen.“* (Dewey 1993, S.120). Stellenwert und Rolle von Erziehung bzw. Erziehungssystemen erhalten in Deweys Theorie eine starke

Bedeutung, denn im Gegensatz zu einem despotisch regierten Staat, muss ein demokratisches Subjekt Demokratie für Dewey erfahren und lernen, um eine offene Demokratie lernfähig zu halten und sich gegen Totalitätsansprüche zu verteidigen (vgl. Dewey 1993, S.503). Die Gefahr des Totalitarismus war für Dewey allgegenwärtig, da er nicht nur an der Entwicklung des deutschen Erziehungssystems Kritik übte (vgl. Dewey 1993, S.129) sondern auch später kritische Texte zu Hitlers Machtübernahme in Deutschland veröffentlichte. So lässt sich für Dewey als Gegenteil zu einer beweglichen Demokratie, eine starre und unsoziale Diktatur ableiten. Erziehung erhält aus diesen Feststellungen, die Aufgabe, Demokratie zu erhalten und zu stärken. Im Gegensatz dazu lässt sich das Denkmodell von Roland Reichenbach denken, der versucht, Demokratie und demokratische Erziehung unter verschärft spätmodernen Bedingungen zu beschreiben.

Der Schweizer Bildungswissenschaftler Roland Reichenbach versucht in seiner Habilitationsschrift „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne“ (2001), eine weitere Bildungstheorie. Demokratische Massengesellschaften und das Ideal mündiger und partizipativer Bürger und Bürgerinnen prägen das Bild „spätmoderner“ Gesellschaften. Reichenbach kritisiert an diesen „Konzepten“ die vorgegebenen Vereinheitlichungs- und Verganzheitlichungstendenzen, wie auch ihre teleologischen und perfektibilitätsorientierten Normierungen, welche Bildung in einer logischen Konsequenz als nichts anderes als eine Art von Defizitüberwindung erscheinen lassen (vgl. Reichenbach 2001, S.463).

Beim spätmodernen Subjekt handelt es sich um eine „ewige Baustelle“ (vgl. ebd. 419), welche mit der Unabschließbarkeit seiner Selbst und seiner eigenen Imperfektibilität konfrontiert ist. (Vgl. ebd. 419) Daraus ergeben sich für das Erziehungs- und Bildungsdenken neue Ansprüche und Erwartungen. Roland Reichenbach interpretiert John Deweys Denken für Bildungsprozesse in diesem Zusammenhang als „Experimente“. Ausgehend von diesem Standpunkt meint Reichenbach, dass es sich bei Bildungsprozessen um *„nicht-souveräne Transformationsprozesse eines Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und damit als Ausdruck menschlicher Freiheit“* (ebd. S.420) handelt. Somit ist ein demokratisch gebildeter Mensch zwar schwach und in ständiger Selbsttransformation bzw. Selbstkonfrontation, aber er ist frei. Demokratie als Praxis der Freiheit. Der freie Mensch ist allerdings nicht frei von Sehnsüchten, die dem kitschigen, also

widerspruchsfreien Vorstellungen nahe kommen. *„Diese Sehnsucht, deren Existenz solange kaum bestritten werden kann, als Menschen Vorstellungen über das gute Leben äußern, macht sie für den Kitsch der Utopie – sei es als bleibendes irdisches, gesellschaftliches oder individuellen Glücks, als ewige Liebe, als Überwindung des Endes oder als gerechte (Welt-) Gesellschaft – anfällig“* (Reichenbach 2001, S.431). Eine Gefährdung der Freiheit sieht Reichenbach eher in der „bösen“ Variante des Kitsch, nämlich im Totalitarismus (vgl. ebd. S.434). Dies mit der richtigen Dosis politischer Bildung oder den „guten“ Werten von Demokratie zu bekämpfen erscheint naiv. Die Empörung ist für Reichenbach ein Gefühl, welches für die politische Bildung von Nutzen sein könnte. *„Das Kultivieren der politischen und demokratischen Dimension im Leben hängt spätmodern vorzüglich davon ab, ob sich das Subjekt in seiner Lage und der Lage der Anderen noch ‚empören' und für seine Empörung eine angemessene Sprache finden kann, d.h. auch, ob es die Vernichtung des Politischen als ‚Skandal' erlebt und ob es in einer ‚Schule des Subjekts' lernt, seine Freiheit ironisch zu pflegen, wenn vielleicht auch voll von ‚fröhlichem Pessimismus'".* (Reichenbach 2001, S.437).

„Politische Bildung im Wandel“ bezieht sich in erster Linie auf den Subjektwandel der Moderne zur Spätmoderne und weiters der Entwicklung eines brauchbaren Ideals von John Dewey zu einer politischen Weltanschauung voller Ironie und fröhlichem Pessimismus, wie es Roland Reichenbach, fast hundert Jahre später, vorschlägt. Gemeinsames lässt sich festhalten, eine gewisse pragmatische Vorliebe, die Kritik an absoluten Wahrheiten, ein Subjekt mit bröckelndem Selbstbewusstsein und beide Bildungstheorien, welche sich ohne Ziel, also a-teleologisch, zu behaupten versuchen. Diese Entwicklung von demokratischer Erziehung und Bildung formuliert Ansätze und Möglichkeiten, wenn nicht sogar Herausforderungen an politische Bildung. Demokratie als soziale Praxis und als Praxis der Freiheit, räumt politischer Bildung einen hohen Stellenwert ein. Im Kontext von Wandel und Herausforderungen bleibt auch die Politische Bildung in Österreich davon nicht unberührt. Diese findet konkret in der schulischen, außerschulischen Jugendarbeit, wie auch in der Erwachsenenbildung statt. Welche Übereinstimmungen, Widersprüche und welche Spannungsverhältnisse lassen sich in Bezug auf Dewey und Reichenbach auffinden? Beide versuchen Dualismen zu entkräften und so auch das Pädagogische mit dem Politischen zusammen und nicht als Gegensätze zu denken. Weder Dewey noch Reichenbach verstehen Demokratie als bloße Regierungsform. So meint John Dewey dazu: *„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der*

gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung." (Dewey 1993, S.121). Und Roland Reichenbach beschreibt es aus spätmoderner Sicht: *„Wir scheinen am Kernproblem angelangt zu sein: Es ist nicht Politik als solche, sondern Politik als Geschäft, das, wie die Befragungen zur Politikzufriedenheit immer wieder belegen scheinen, in den Augen der Staatsbürger auch noch schlecht erledigt wird; nicht die Zivilgesellschaft per se steckt in der Krise, sondern der professionelle Apparat der politischen Repräsentation."* (Reichenbach 2005, S.29).

Einleitend möchte ich das große Arbeitsfeld „Politische Bildung" auf meine Fragestellung einengen und näher beschreiben. Ich möchte anhand von zwei Bildungstheorien die Politische Bildung unter dem Aspekt des Wandels erarbeiten und chronologisch darstellen bzw. anschließend vergleichend gegenüber stellen. Als Vertreter der Moderne habe ich John Dewey mit seinem Werk „Demokratie und Erziehung" (1916) ausgewählt. Weitere Primärliteratur, wie John Deweys „Öffentlichkeit und ihre Probleme" oder „Freiheit und Kultur", dienen einer ergänzenden Darstellung demokratischer Erziehung und Bildung, zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Für eine entsprechende Interpretation habe ich als Sekundärliteratur zu John Dewey, Hans Joas Werke „Die Kreativität des Handelns" und „Philosophie der Demokratie", sowie Roland Reichenbachs Bearbeitung in „Philosophie der Bildung und Erziehung" und schließlich die Interpretation von Jürgen Oelkers zu John Deweys „Demokratie und Erziehung" (1993) ausgewählt.

Roland Reichenbach ist Vertreter einer spätmodernen Bildungstheorie. Die Darstellung seines Bildungsentwurfes wird anhand seines Werkes „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne" (2001) erfolgen. Als unterstützende Primärliteratur möchte ich dafür weitere Texte Reichenbachs heranziehen: „Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung." (2000) und „Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls." (2005). Die ergänzende Literatur besteht aus Elisabeth Sattlers „Bildung, die an der Zeit ist: diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen" (2003) und Carsten Büngers Vorschlag einer „neuen" kritisch-politischen Bildung (2007).

Zusammenfassend soll aus beiden Darstellungen eine Entwicklungslinie von demokratischer Erziehung und Bildung im Übergang von Moderne zu Spätmoderne festgestellt werden. Welche Punkte, Spannungsverhältnisse und Widersprüche können daraus für eine politische Bildung fruchtbar gemacht werden? Dazu wird eine mögliche Anbindung zu verschiedenen Formen von Politik und Pädagogik,

„Demokratiepädagogik“ (2007), „Politik und politische Bildung“ (2007), „Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland“ (2002) bzw. ein mögliches Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Politik, „Einige Bemerkungen über die (Un-) Verträglichkeit von Pädagogik und Politik“ (1993) oder „Bevormundung der Erziehung durch Politik?“ (2002) versucht. Welche Herausforderungen lassen sich dadurch für eine politische Bildung herauslesen?

Im Kontext von Wandel und Herausforderung soll ein kurzer Einblick in die politische Bildung Österreich geworfen werden. Als Grundlage dafür dienen die Webseiten der schulischen Politischen Bildung: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Zentrum Polis „Politik lernen in der Schule“; als nächster Bereich die außerschulische Politische Bildung: Service für Kinder- und Jugendbeteiligung und Jugendforum Steiermark; weiters die Politische Bildung im universitären Bereich: Didaktik der Politischen Bildung und das Demokratiezentrum Wien; und als letzter Bereich, die Politische Bildung in der Erwachsenenbildung: Forum politische Bildung.

Die Ergebnisse aus dieser Analyse sollen nicht in einem „Theorie–Praxis“ Konstrukt stehen, sondern in einem Forschungsstrang erarbeitet werden, da es um die Entwicklung demokratischer Bildung und Erziehung und seiner heutigen Ausformung einer politischen Bildung geht. Festgestellte Übereinstimmungen und Widersprüche, welche sich im Rahmen meiner Arbeit ergeben, möchte ich als Herausforderungen formulieren.

II. Hauptteil

1. Demokratie als Ideal der Moderne, John Dewey

Die Idee den Menschen zur Brauchbarkeit für die Gesellschaft zu erziehen ist eine allgemeine Zuschreibung, die für demokratischen als auch anti-demokratischen Erziehungssysteme Gültigkeit hat. Die Brauchbarkeit und der praktische Nutzen von Erziehungszielen und Erziehungswahrheiten ist Thema und Zugang der Pragmatiker, Vertreter einer modernen Denkrichtung, welcher John Dewey angehörte.

John Dewey wurde 1859 in Burlington, Vermont (USA) geboren. Nach einem klassischen Bildungsgang unterrichtete John Dewey als Highschool-Lehrer Naturwissenschaften und Algebra in Pennsylvania und war anschließend als Direktor in Charlotte, Vermont, tätig. (Vgl. Reichenbach, 2007) Von 1882 bis 1884 studierte Dewey an der John Hopkins-University, wo er die Werke Hegels studierte und schließlich über Kant promovierte. Ab 1884 lehrte John Dewey als Professor der Philosophie an der University of Michigan, an der University of Minnesota und an der University of Chicago (1894). Als Leiter des pädagogischen Seminars (School of Education) eröffnet er 1896 mit finanzieller Unterstützung einer Gruppe von Eltern eine Versuchsschule, Laboratory School at Chicago bzw. University Elementary School, welche nach seinen Ideen ausgerichtet wurde und der Erprobung pädagogischer Methoden diente. 1904 nahm John Dewey eine Professur an der Columbia University in New York an, wo er bis zu seiner Emeritierung, 1931, bleiben sollte.

Das Leben von John Dewey wurde in seinen Kinder- und Jugendjahren vom Bürgerkrieg, später vom Aufstieg Amerikas zur Weltmacht, den Weltwirtschaftskrisen und dem erneuten wirtschaftlichen Aufschwung der USA nach 1945 bestimmt. Diese geschichtlichen Veränderungen gingen Hand in Hand mit einem grenzenlosen Glauben an technischen und wirtschaftlichen Fortschritt und an eine unaufhörlich scheinende Expansion des Demokratiegedankens (vgl. Reichenbach 2007, S.140). Die Idee der Demokratie war für John Deweys Werke eine Leitende. Sein beständiges und ausgesprochen vielseitiges Schaffen hatte großen Einfluss auf die amerikanisch philosophische Tradition und die Pädagogik im anglo-amerikanischen Raum.

„Es ist deshalb nicht übertrieben, seine Philosophie eine ‚Philosophie der Demokratie' zu nennen, […]" (Joas 2000, S.11) und John Dewey *„darf als der Denker der demokratischen Erziehung und einer der einflussreichsten Erziehungsphilosophen des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden."* (Reichenbach 2007, S.141). Im deutschsprachigen Raum sind John Deweys Werke hingegen wenig rezipiert. Einen Grund dafür sieht Jürgen Oelkers darin, dass das moderne Konzept Deweys zwar radikal und attraktiv ist, jedoch dem traditionellen Erziehungsdenken Kontinentaleuropas widerspricht und daher „mißachtet" worden ist (vgl. Oelkers 1993, S.494).

> *„'Pragmatismus' war […] eine negative Zuschreibung, eine grobe Degradierung, die von der hohen Warte des deutschen Idealismus aus zur entschiedenen Abwehr eines pseudophilosophischen 'Amerikanismus' eingesetzt wurde. Daraus wurde nach 1945 eine oberflächliche Umerziehung, die Verordnung einer besseren Pädagogik, für die das notwendige Verständnis fehlte."* (Oelkers 1993, S.1)

Der hier angesprochene amerikanische Pragmatismus widersetzt sich dem deutschen Idealismus und erfährt eine Kritik als „pseudophilosophischer Amerikanismus", dem sich vor allem John Deweys Werke zur Pädagogik und zur Politik aussetzen musste.

Dieser Beschreibung Jürgen Oelkers zu Deweys pragmatischer (Erziehungs-) Philosophie, lässt sich auch Roland Reichenbachs Feststellung hinzufügen, dass *„eine gewisse Disposition zu anti-amerikanischen Reflexen vieler europäischer Intellektueller (und Nicht-Intellektueller) […] auf der einen Seite wohl das Seine zu diesen und anderen Missverständnissen beigetragen [hat], die bis hin zum Vorwurf reichen, Pragmatismus sei als Form von Imperialismus und sogar Faschismus zu verstehen."* (Reichenbach 2007, S.132 f.). Diese Kritik könnte ein weiterer Grund für die mangelnde Rezeption bzw. die fehlende Auseinandersetzung John Deweys bzw. seiner Werke sein.

Der Pragmatismus ist die erste genuin amerikanische philosophische Strömung. Hans Joas bezeichnet diese junge Theorie als eine große philosophische Richtung Amerikas, der das Praktische bereits in der Selbstbezeichnung eingeschrieben ist (vgl. Joas 1996, S.13). Die konkrete menschliche Praxis steht im Vordergrund und die Maxime lautet *„learning by doing"* (Joas 2000, S.501). Der pragmatische Zugang John Deweys wird deutlich, wenn er von der in Zusammenhang von Gemeinschaft, Gruppe und Gesellschaft von der „Kompliziertheit menschlicher Beziehungen" spricht (vgl. Dewey 1993, S.113 f.). Der Begriff Gesellschaft kann auf der einen

Seite ein Ideal, eine Norm ausdrücken, auf der anderen Seite beschreibt „Gesellschaft“ etwas tatsächlich Vorhandenes (vgl. ebd.). Dewey gibt dem tatsächlich Vorhandenen, der Wirklichkeit, den Vorrang und macht dies zum Untersuchungsgegenstand „seiner Philosophie“. Für ihn gibt es daher in diesem Zusammenhang nicht die „ideale Gesellschaft“ sondern eine Vielheit von Gesellschaften, die gut und böse sein können. Die Gesellschaft versteht sich somit als *„eine umfassende und durchdringende Gemeinschaft des Handelns und Denkens.“* (ebd.). Um dieses Denken und Handeln möglich zu machen, bedarf es für Dewey der Erfahrung.

Das Wesen der Erfahrung beschreibt Dewey als eine aktive Seite, „man macht Erfahrungen“ in Form von Ausprobieren und Versuchen. Dazu stellt sich eine zweite Seite, die Passive, welche wir „erfahren“, dadurch nehmen wir hin und erleiden. Auf diese Weise wirkt der Mensch auf etwas ein, und dieses etwas, z.B. ein Gegenstand wirkt auf den Menschen zurück. So ergibt sich für Dewey die besondere Verbindung dieser beiden Elemente (vgl. Dewey 1993, S.186). Weiters beschreibt Dewey die „denkende Erfahrung“ als Befremdung, Verwirrung, Zweifel, aber auch als eine versuchsweise Vorausberechnung, eine sorgfältige Erkundung oder Annahme, die bis hin zur Entwicklung eines Planes führen kann; hier stellt sich das Denken als Methode der bildenden Erfahrung dar.

> *„Der Stoff des Denkens besteht aber nicht aus Gedanken, sondern aus Handlungen, Tatsachen, Ereignissen und den Beziehungen der Dinge zueinander. Mit anderen Worten: wer erfolgreich denken will, muß Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm Hilfsmittel liefern, mit denen der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe gehen kann.“* (Dewey 1993, S.209)

Als Pragmatiker thematisiert Dewey die Alltagserfahrung als wichtigen Ausgangspunkt für menschliches Handeln und menschliche Überlieferung und stellt dies in scharfen Gegensatz zur wissenschaftlichen Auffassung höherer und rationaler Erkenntnis. Erfahrungswissen wird demnach Alltagsangelegenheiten zugeordnet und *„dient Zwecken des gewöhnlichen Menschen“,* die Vernunfterkenntnis dagegen *„ergreift die Wirklichkeit endgültig und geistig“. (ebd. S. 276)* Dewey kritisiert die Haltung der Wissenschaft, Erfahrung und in weiterer Folge Alltagserfahrung herabzusetzen, ja sogar zu verachten, und zugunsten der absoluten Vernunft und Theorie zu forschen, welche für den leidenschaftlichen Pragmatiker Dewey die Gefahr einer sozialen Spaltung der arbeitenden und gebildeten Klasse birgt (vgl. ebd., S.429). Hans Joas hält wenige Jahrzehnte später

diese Tendenz mit folgenden Worten fest: *„daß sich der akademische Betrieb mit Vorliebe der Bearbeitung unnötig abstrakter, selbstgewählter Probleme widmet, statt die vorhandenen Kräfte auf die Lösung der wahrlich drängenden Probleme der Gegenwart zu richten.“* (Joas 1996, S.11). Für Dewey ist es wichtig, nicht „weltfremd“ bzw. „realitätsfremd“ zu forschen. Zu seiner Kritik an den bestehenden philosophischen Systemen hält er seine Theorie entgegen, welche der Erkenntnis die Aufgabe zuordnet, eine Erfahrung für andere Erfahrungen frei verfügbar zu machen (vgl. Dewey 1993, S.435). *„Die Erkenntnistheorie, die hier vertreten worden ist, kann man als ‚pragmatisch’ bezeichnen. Ihr wesentlicher Zug liegt darin, daß sie den Zusammenhang zwischen dem Lernen und einer die Umgebung zweckvoll umgestaltenden Tätigkeit aufrecht hält.“* (ebd. S.441). Diese Wechselwirkung und die Aufwertung von Erfahrung im allgemeinen prägen die philosophischen Werke und das Erziehungsdenken von John Dewey.

> *„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendig und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“* (Dewey 1993, S.193)

Somit stellt Dewey fest, dass die wirkliche Erfahrung eine lebendige Situation ist, in der es nicht etwas zu lernen sondern etwas zu tun gibt (vgl. Dewey 1993, S.206). Dieser Grundgedanke zieht sich wie ein roter Faden durch das Erziehungskonzept von Dewey. In seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ stellt er eine Bildungstheorie vor, die sich vom dualistischen Denken der europäischen Tradition abgrenzen soll. Er untersucht in diesem Zusammenhang die Beziehung des Besonderen zum Allgemeinen. So stellt das europäische Denken die Erfahrung als ein Gebilde aus „mehr oder weniger vereinzelten Bestandteilen“ dar, von welcher man jeden einzeln bzw. besonders kennenlernen muss (vgl. Dewey 1993, S.429). *„Die Vernunft aber behandelt das Allgemeine, die allgemeinen Grundsätze, die Gesetze, die unter dem Wirrwarr der greifbaren Einzelheiten liegen.“* (ebd.).

Einen weiteren pädagogischen Gegensatz findet Deweys Kritik im Doppelsinn des Wortes „Bildung“. *„Einerseits ist Bildung die Gesamtheit alles dessen, was bekannt ist, wie es von Büchern und gebildeten Menschen weiter gegeben wird. Es ist etwas Äußerliches, eine Summe von Kenntnissen, aufgespeichert wie Vorräte in einem Warenlager. Die Wahrheit existiert fix und fertig irgendwo […]. Andererseits bedeutet ‚Bildung’ etwas, was der einzelne tut, wenn er lernt: er bildet sich. Bildung ist ein Vorgang, ein persönliches Tun. Der Dualismus besteht hier in dem Wissen als etwas Äußerliches, oder, wie man oft sagt, Objektivem, und dem Erkennen als*

einem rein inneren, subjektiven, psychischen Vorgange.“ (ebd.). Die Auseinandersetzung und Kritik am Dualismus bestimmen die Argumentationen und Diskussionen Deweys, ob es sich nun um die Unterscheidung von Stoff und Methode, alltäglicher Erfahrung und akademischer Erkenntnis, höherer Bildung oder Kultur und Arbeit handelt. Letztendlich wollte John Dewey diese Strukturen autoritärer Dualismen mit seinem Konzept der Erfahrung überwinden (vgl. Joas 2000, S.310 f.).

Erfahrung ist für dieses Bildungskonzept essentiell. Dabei denkt Dewey Erfahrung, auch die Alltagserfahrung, als eine wirkliche und lebendige Situation, in der es nicht in erster Linie etwas zu lernen, sondern vordergründig, etwas zu tun gibt. Dieser Zugang erfordert ein Erkennen, welches als ein rein innersubjektiver Vorgang beschrieben wird und in weiterer Folge zu einem erfolgreichen Denken führen kann, welches es möglich macht, Erfahrungen zu sammeln. Diese grundsätzliche Vorstellung über Bildung und ihre Prozesse sind prägnant für das Verstehen demokratischer Erziehung und Bildung.

Erziehung stellt für Dewey im Ergebnis eine gestaltende, formende, bildende Tätigkeit dar, *„d.h. einem Hineinbilden in die normale Form der sozialen Betätigung.“* (Dewey 1993, S.26). Dewey bezieht sich hier auf eine soziale Gruppe, die ihre unreifen Mitglieder zu ihrer eigenen sozialen Form „hinaufbildet“ (vgl. ebd.). So bedeutet Erziehung *„daß jede Erfahrung durch beständige Erneuerung der sozialen Gruppe fortdauert, […]. Erziehung im weitesten Sinne ist das Werkzeug dieser sozialen Fortdauer des Lebens..“* (ebd. S.16).

Deweys Erziehungskonzept ist eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden (vgl. Reichenbach 2007, S.144) und versteht sich als eine soziale Funktion, dafür setzt er beim Kind die Bildsamkeit voraus, welche er als Fähigkeit aus Erfahrung zu lernen definiert (vgl. Dewey 1993, S.79) und daraus schließt er, dass Wachstum das Kennzeichen des Lebens ist, und Erziehung nichts weiter als ein wachsen lassen und wachsen machen (vgl. ebd.) ist. Aus Sicht des Einzelnen versteht sich dieser Vorgang als ein Prozess der Selbsterneuerung durch die Einwirkung auf die Umgebung und umgekehrt, spielt die Umgebung für den bildenden Vorgang eine wesentliche Rolle, denn *„ein geistig und körperlich wirklich allein lebender Mensch hätte wenig oder gar keine Gelegenheit, über seine frühere Erfahrung nachzudenken und ihre genaue Bedeutung herauszuarbeiten.“* (Dewey 1993, S.21). Der Einzelne erfährt durch die Gruppe seine Beziehung zur Umgebung und zu sich selbst. Seine Gruppe wirkt sozialisierend auf die Glieder der Gruppe. Dewey bezeichnet den einzelnen Menschen nicht als Subjekt, behandelt aber das Individuum bzw. die Individualität folgendermaßen:

> *„Ein Mensch ist dumm oder blind oder unintelligent – verständnislos – in demselben Grade, in dem er bei irgendeiner Tätigkeit nicht weiß, um was es sich handelt, die wahrscheinlichen Folgen seines Handelns nicht kennt.* (Dewey 1993, S.141)

Dewey spricht hier das Bewusstsein an, welches unser Überlegen, Beobachten und Planen unserer Handlungen lenkt, d.h. die (soziale) Umgebung muss die geistige Tätigkeit bzw. die Einzigartigkeit des Individuums annehmen, um die Verbindung der Menschen untereinander erklären zu können und zugleich handeln die Menschen, nicht nur um ihrer selbst willen, sondern immer auch in Kontext zu einer gemeinsamen Welt. *„Durch soziale Beziehungen, durch Beteiligung an den Betätigungen, in denen gewisse Meinungen verkörpert sind, erwirbt er (der Mensch) allmählich einen eigenen Geist.“* (Dewey 1993, S.383). Für die Erziehung setzt diese Form der „Individualität“ voraus, dass ein Individuum denkt, selbst denken kann, und auf der anderen Seite, dass die Verschiedenheit von Interessen und

Gesichtspunkten zu berücksichtigen ist. Der letzte Punkt darf auf keinen Fall unter dem Deckmantel „angeblich gemeinsamer Interessen und Einheitlichkeit“ unterdrück werden, denn die Verschiedenheit und damit auch die Einzigartigkeit des Einzelnen muss gewahrt bleiben (vgl. Dewey 1993, S.393). Das Ideal der Individualität, wie Dewey sie hochhält, dürfte in seiner Entwicklung zum amerikanischen Slogan des *„You can make a difference“* geführt haben. Dieses Leitmotiv findet Ausdruck in demokratischer Kultur und politischer Bildung, junge Menschen zu Entscheidungsprozessen einzuladen.

Der Erziehungsprozess an sich soll für Dewey lediglich zum Ergebnis führen weiter erzogen zu werden und daraus ist ein Bildungsvorgang des Umbauens und der Umordnung zu verstehen. Die Erziehung ist für Dewey eine beständige Rekonstruktion. Der Vorgang und das Ergebnis menschlicher Erziehungsabläufe sind ident. Rein pragmatisch gesehen verzichtet Dewey auf das Ideal in seinem Konzept und versucht sich an konkreten Beispielen und Problemen. Das Prinzip des Lernens ergibt sich für ihn durch die Beteiligung an einer gemeinsamen Handlung.

„Die Grundanschauung, daß Bildung nicht eine Sache des Anredens und Angeredetwerdens ist, sondern ein aktiver und aufbauender Vorgang, wird in der Theorie ebenso allgemein anerkannt wie in der Praxis verletzt.“ (Dewey 1993, S.62). So ergibt sich der pädagogische Zusammenhang von der Erziehung zum Deweyschen Grundwert der Erfahrung, welche auch als ein aktiver Prozess und als eine lebendige Situation empfunden wird.

Erziehung basiert somit auf Erfahrung und Erziehung ist „aller Verkehr“ und dieser ist in jeder Weise erziehend, da die Erfahrungen erweitert und gewandelt werden. Diese sehr weite bzw. auch allumfassende Aufgabenbeschreibung von Erziehung ist auch für politische Bildung bedeutend. Denn folgt man diesem Bild, könnte diese Form der Bildung überflüssig werden, da bereits die bestehende Politik und ihr Geschehen allein auf die jungen Bürgerinnen und Bürger bildend und erziehend wirken. Doch Dewey führt weiter aus, dass dies niemals allein passiert, sondern in einer sozialen Gruppe, in einem sozialen Leben. Dahingehend formuliert Dewey die Richtung, in die Erziehung gehen sollte, als eine Hauptaufgabe der Erwachsenen gegenüber den Jungen, sie zur Beteiligung und zu einem gemeinsamen und vor allem demokratischen Leben zu befähigen.

Diese systematische Erziehung sollte durch entsprechende Unterrichtskonzepte vor allem in den Schulen umgesetzt werden. Als systematische Bildung will Dewey diese Überlegungen nicht sehen, da übt er Kritik am bestehenden System, welches

er als abstrakt, buchmäßig und abgetrennt von außerschulischer Lebenserfahrung bezeichnet (vgl. Dewey 1993, S.24). Diese Kritik ähnelt der Befürchtung, die Dewey an den wissenschaftlichen Disziplinen formuliert. Erziehung ist für Dewey die gemeinsame Arbeit von Lernenden und Lehrenden. Das Interesse muss dafür von beiden Seiten gegeben sein, da es in anderen Fällen entweder zu einer „Bonbon–Pädagogik“ kommt oder die Erfahrung als wichtiger Lerngrund in den Hintergrund tritt. (Vgl. Dewey S. 171) Das Lernen mit dem Ziel, Lob und Anerkennung vom Lehrenden zu erhalten, ohne dabei den eigenen Lernfortschritt zu beachten, entfernt sich von Deweys Ansatz, die Erfahrung in den Vordergrund des Lernprozesses zu stellen.

Nach dieser Kritik an der, wie es Dewey nennt, formalen Bildung, greift er in seinem Werk „Demokratie und Erziehung“ auch die sogenannten „Bildungs- oder Erziehungsziele bzw. –ideale“ an. So bezeichnet er das „Speicher-Ideal“ eines Schülers als statisch und als echter Feind erzieherischer Entwicklung (vgl. Dewey 1993, S.211). Dies erscheint für eine politische Bildung bedeutend, da es nicht um Speichern von Informationen gehen soll, sondern um das Erfassen des demokratischen Miteinanders, anhand von Erfahrung und sozialen Bedürfnissen. Für Dewey darf kein Ziel starr sein, es muss – biegsam – den Umständen entsprechend angepasst werden, daher kann es sich bei einem Ziel immer nur um ein vorläufiges Projekt handeln, welches nur dadurch beständig wachsen kann, in dem es angewandt und erprobt wird (vgl. ebd. S.143 f). Das Grundübel resultiert für ihn aus einer falschen Vorstellung von Wachstum, da dies im erzieherischen Sinne als eine „Bewegung auf etwas hin, auf ein festgelegtes Ziel“ gerichtet ist, bzw. Wachstum als Ziel voraussetzt.

Erziehung wird auch als Vorgang einer Vorbereitung oder einem „Fertigmachen“ umgesetzt, auch diese Interpretation findet für Dewey keine Gültigkeit, da sie dem Lernenden keinen Raum für eigene angeborene Tendenzen und Fähigkeiten lässt. Der Schwerpunkt liegt hier eindeutig auf dem Individuum und seiner Individualität, um in weiterer Folge, das soziale Miteinander zu fördern. Dieses Ideal ermöglicht für ein demokratisches Miteinander und ist Ziel einer modernen Erziehung und Bildung. Ein Ziel kann für Dewey allerdings nur dann formuliert werden, wenn ein Weg, eine Richtung vorgegeben oder vorgesehen werden kann, dies ist für ihn in der Erziehung allerdings nicht möglich, zumindest nicht, ohne wesentliche Einschränkung oder Beschneidung der Erziehungssituation. *„Ins Pädagogische übersetzt bedeutet das, 1. daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb*

seiner selbst hat; er ist sein eigenes Ziel; 2. daß der Erziehungsvorgang beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Reorganisation bedeutet." (Dewey 1993, S.75).

Erziehung ist daher nicht ein zeitlich beschränkter und abzuschließender Vorgang mit statischen Endpunkten, die von Dewey als Ziele kritisiert werden, also nicht Mittel im Dienste des Lebens, sondern ist selbst Ablauf und Grund eines Lebensvorganges. Für eine politische Bildung ließe sich damit ebenfalls ein Prozess definieren, der nicht zeitlich an ein Schulsystem gebunden ist, sondern frei von Zielen der Beschränktheit und einem abschließenden Charakter ist. So meint Dewey weiter: *„Wenn wir bereit sind, die Erziehung als den Vorgang der Formung grundlegender geistiger und Gemütsdispositionen für das Verhalten zur Natur und zu den Menschen anzusehen, so kann man Philosophie geradezu als ‚allgemeine Erziehungstheorie' definieren."* (Dewey 1993, S.423). Hans Joas Kritik an Deweys Werk meint, dass Erziehung sich nicht mit Erfahrung gleich setzen lässt, und nicht alles erziehen kann, das auf ein Objekt einwirkt, da dies nicht immer mit einer Idee von Erziehung übereinstimmen kann (vgl. Joas 2000, S.309f.).

Letztendlich stellt sich die Frage ob jede Einwirkung Erziehung ist und ob Individualität nicht mehr ist als nur das Besondere zum Allgemeinen? (vgl. ebd. S.298). Deweys versuchte Revision der Pädagogik basiert zu einem großen und wesentlichen Teil auf der Kritik an der deutschen Philosophie, welche laut Joas die Grundvoraussetzung zu seinem Werk „Demokratie und Erziehung" lieferte (vgl. ebd. S.293).

> *„Das typisch deutsche philosophische Denken schlug einen anderen Weg ein. (...) Ihm ist die Vernunft absolut (...). Die wirkliche Aufgabe besteht deshalb nicht darin, die freien Individuen so zu beherrschen, daß sich ein gewisses Maß sozialer Ordnung und Übereinstimmung ergibt,..."* (Dewey 1993, S.389)

Vielmehr verlagert der sogenannte „objektive Idealismus" bzw. wie Dewey sie bezeichnet, „institutionaler Idealismus", das Vernunftsinteresse auf historische Einrichtungen, welche die Verkörperung eines immanenten, absoluten Geistes verwirklichen. Ihr wird auch ein starkes Interesse des Staates an der Ausbildung der Menschen, der Bürger, zugesprochen. *„Sie betonte, daß um des Staatsganzen willen das Erziehungswesen von Staats wegen eingerichtet werden müsse. […]."* (Dewey 1993, S.390) und die Kontrolle am Staat dazu führte, dass keine Vorsorge für die Freiheit von Forschung und Weiterentwicklung getroffen wurde. Die

formulierte Freiheit und der Anspruch auf Forschung und Weiterentwicklung stehen für Dewey in Gegensatz zu einem institutionalisierten Idealismus. *„Der Gedanke der politischen Demokratie mit dem Glauben an das Recht und das Verlangen jedes einzelnen, an der ständigen Umgestaltung auch des grundsätzlichen Aufbaues der Gesellschaft mitzuwirken, war ihr fremd."* (ebd.). Der von Dewey kritisierte (deutsche) Idealismus verhindert die Entfaltung des Einzelnen und in weiterer Folge die Weiterentwicklung einer politischen Demokratie.

Im Gegensatz dazu sieht sich Dewey auf der Seite der Amerikaner, welche mit Demokratie und demokratischen Einrichtungen eine „gewisse" Tradition verbindet (vgl. Dewey 2003, S.7). Er spricht von einer „beweglichen Gesellschaft" und stellt ihr die „ruhende Gesellschaft" gegenüber, die das Aufrechterhalten der geltenden Sitten und gegebener Zustände zum Maßstab ihrer Wertungen machen. Dewey erhebt das Demokratische zum Ideal und sucht nach einem Maßstab beweglicher Gesellschaften und führt dazu Elemente bzw. Kennzeichen für die Form sozialen Zusammenlebens ein. Das Ideal ist für den Pragmatiker John Dewey nicht als ein gedankliches Konstrukt zu denken, sondern auf die tatsächliche Gesellschaft anzuwenden und auf ihre soziale Brauchbarkeit hin zu überprüfen.

> *„Jede Erziehung in einer Gruppe und durch eine Gruppe wirkt sozialisierend auf die Glieder der Gruppe; aber die besondere Eigenart und der Wert dieser Sozialisierung hängt von den Sitten und Zielen der Gruppe ab."* (Dewey 1993, S.115)

An dieser Stelle spricht John Dewey die Werte demokratischer Gemeinschaften an und versucht sich an einem Maßstab, an dem das „Ausmaß" von Demokratie messbar wird.

> *„Wie zahlreich und mannigfaltig sind die bewusst geteilten Interessen? Wie voll und frei ist das Wechselspiel mit anderen sozialen Gruppen?"* (Dewey 1993, S.115)

Diese zwei Kriterien sind für Dewey ausschlaggebend für eine demokratisch aufgebaute Gesellschaft. Dadurch begründet er auch das verstärkte Interesse der demokratischen Gemeinschaft an planmäßiger Erziehung, *„(d)aß sich die Demokratie der Erziehung in besonderem Maße hingibt, ist eine bekannte Tatsache. (...) Da eine demokratische Regierung den Grundsatz der von außen her wirkenden Autorität zurückweist, muß sie durch freiwillige Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse ersetzen; diese kann nur durch Erziehung geschaffen werden."* (Dewey 1993, S.120 f). Das Bildungssubjekt befindet sich hier in einem Widerspruch. Auf

der einen Seite soll das freie und mannigfaltige Wechselspiel einzelner und sozialer Gruppen ermöglicht und gefördert werden, auf der anderen Seite soll zugleich von außen eingewirkt werden, um eine freiwillige Bereitschaft und Unterordnung, die eine Herrschaft impliziert, erreicht werden. Dies stellt sicherlich einen klaren Auftrag an die politische Bildung dar, um ein demokratisches Leben überhaupt erst möglich machen zu können.

So spricht Dewey zum einen von Gleichberechtigung, welche sich in den Kennzeichen, geteiltes Interesse und freies Wechselspiel, einer Demokratie ausdrückt. Auf der anderen Seite, kann für Dewey Demokratie auch nur durch eine freiwillige Unterordnung erreicht werden. Dieses Spannungsverhältnis gilt es durch Erziehung, demokratische Erziehung, zu überwinden. Als Vergleich gibt Dewey einen despotisch regierten Staat an, wo sich seiner Meinung nach zwischen Regierenden und Regierten kein geteiltes Interesse auffinden lässt bzw. bei Sklaven oder auch Arbeitern, welche den Sinn und Zweck ihres Handelns nicht erkennen können. Dewey strebt eine demokratische Gesellschaft an, die sich durch Interessensteilung und freies Wechselspiel identifiziert und sich zugleich dem Sozialen, der Gruppe unterordnet. *„Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit interessiert sind, daß jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, über den sie verteilt sind, bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen.“* (Dewey 1993, S.121). In dieser Vision sieht Dewey den amerikanischen Weg von Demokratie, als neue Welt, in welcher die alten Strukturen (Europas) nicht mehr gelten sollen.

Das Individuum soll die Verantwortung für sein eigenes Handeln übernehmen können und durch die „Mannigfaltigkeit“ der Reize und seinem Interesse an der Gemeinschaft, den Prozess zur Selbstverwirklichung beschreiten. Diese Zielrichtung ist relevant für die politische Bildung, da sie eine finale Vorstellung ergibt, auf die im pädagogischen Sinne hin gearbeitet werden soll. Durch diesen Vorgang kommt es für Dewey zu einer Befreiung der Kräfte, *„die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden.“* (ebd.). Daraus lassen sich aus der Sicht Deweys die „Gegner“ demokratischer Gesellschaften formulieren: „ruhende Gesellschaften“, die sich an alten Wertvorstellungen und Sitten festhalten,

und die „Isolierung“, die Dewey als *„die Verknöcherung, die Erstarrung des Lebens in Institutionen, die Entwicklung statischer und selbstsüchtiger Ideale innerhalb der Gruppe begünstigt“* (Dewey 1993, S.119) beschreibt. John Dewey ist ganz dem Fortschrittsdenken verpflichtet und stellt seine Vision einer „beweglichen Gesellschaft“ dar.

> *„Es bedeutet eine fragende, forschende, suchende Geisteshaltung, nicht eine solche der Beherrschung und des Besitzes. Durch den kritischen Vorgang des Denkens wird die Erkenntnis nachgeprüft und ausgedehnt, werden unsere Auffassungen vom Zustand der Dinge immer wieder neu organisiert“* (Dewey 1993, S.383)

Die klare Vorgabe und Vision einer beweglichen Gesellschaft impliziert auch zugleich eine entsprechende Geisteshaltung der einzelnen Bürgerinnen und Bürger. Wesentliche subjektive Züge zu fördern und kritisches Denken und Erkennen in den Vordergrund zu stellen, ist für Dewey Aufgabe des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems und lässt sich nicht nur auf das Handlungsfeld der politischen Bildung beschränken bzw. abgrenzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass John Dewey als Begründer der modernen Pädagogik bezeichnet (vgl. Dewey 1993, S.495) und als erster pädagogischer Autor einer ateleologischen, also ziellosen, Bildungstheorie betrachtet werden kann. Mit diesem Traditionsbruch, darin sind sich die Autoren Hans Joas (vgl. Joas 2000, S.308) und Jürgen Oelkers (vgl. Dewey 1993, S.407) einig, wollte John Dewey die „herkömmliche“ Pädagogik überbieten bzw. die Neuordnung der Bildung einleiten.

Markante Züge dieser Neuordnung übernimmt Dewey aus seiner Gegenwart, denn Optimismus und Fortschrittsdenken prägen sein Leben und Wirken. Dafür sind in erster Linie seine persönlichen Lebensumstände und der enorme technische wie auch wirtschaftliche Fortschritt seiner Zeit verantwortlich. Dewey spricht in diesem Zusammenhang von einem geregelten Fortschritt, der in der Geschichte der Menschheit erst dann einsetzte, als der Mensch lernte, den Zweifel für Forschungszwecke nutzbar zu machen (vgl. Dewey 1993, S.199). In bezug auf die moderne Kultur meinte Dewey:

> *„Fortschritt der Kultur bedeutet, daß eine immer größere Zahl von Naturkräften und Naturgegenständen in Instrumente des Handelns, in Hilfsmittel zur Erreichung bestimmter Ergebnisse umgewandelt werden. Wir beginnen nicht so sehr mit überlegenen Fähigkeiten, sondern mit*

> *überlegenen Reizen für ihre Weckung und Leitung. Beim Wilden handelt es sich weithin um rohe Reize; die unseren dagegen sind wohl ausgewogen und abgestimmt.“* (Dewey 1993, S.60)

Dieser naturalistische Ansatz Deweys bestimmte vor allem die erste Periode seiner wissenschaftlichen Arbeiten. Hier dient diese Abgrenzung zu Wilden, als Grundlage für die Gemeinschaft einer Demokratie. Die angeführte Ausgewogenheit und Abgestimmtheit unserer modernen Reize führen für Dewey zu einer wachsenden Kompliziertheit des sozialen Lebens und erfordern daher eine längere Kindheit; *„die Verlängerung der Kindheit bedeutet Verlängerung der Bildsamkeit und die Möglichkeit, variable und neuartige Formen der Beherrschung zu entwickeln, und liefert so weitere Anstöße zum sozialen Fortschritt.“* (Dewey 1993, S.70). So funktioniert der systematische Fortschritt nur durch den Einzelnen, dieser muss sich jedoch einer ständigen Neuanpassung stellen und sich zugleich dem System unterordnen. Diese Idee der Wechselwirkung ist ein Markenzeichen deweyscher Überlegungen. Letztendlich führt er die Notwendigkeit pädagogischer Reformen an, um überhaupt dem Fortschritt, ob dieser nun technisch, wirtschaftlich oder sozial ist, gerecht zu werden (vgl. ebd. S.426). So bezieht sich Hans Joas auf den berühmten Ausspruch von John Dewey, dass Demokratie mehr sei als eine Regierungsform, sie sei in erster Linie eine Lebensform. Lebensform bedeutet in diesem Kontext allerdings nicht Lebenswelt, *„es geht nicht um soziale Übereinstimmung oder um Gemeinschaft, sondern um Partizipation und den öffentlichen Ausgleich von Interessen, der Fortschritt – größere und folgenreiche Differenzierung – voraussetzt. Wer an diesen Prozessen teilhaben will, muß gebildet werden, und dieser Zusammenhang von Bildung und Demokratie unterscheidet die moderne Gesellschaft von allen ihren Vorgängern.“* (Joas 2000, S. 311 f.).

Zum Bereich der öffentlichen Erziehung lässt sich festhalten, dass Dewey das Schulsystem nicht als Anstaltswesen des Staates, sondern als „embryonale Orte der Gesellschaft“ (Dewey 1993, S.495) versteht. So ist für ihn die demokratische Erziehung eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden und es ist die demokratische Erziehung, welche im Dienste der Förderung der sozialen Intelligenz und des gemeinsamen Guten steht. (Vgl. Dewey 1993, S.145) John Dewey versuchte zu seinen Lebzeiten, seine Idee einer demokratischen Erziehung in Schulen, sogenannten Labor-Orten umzusetzen. Die soziale Gruppe ist ausschlaggebend für das Lernen, sie wirkt sozialisierend.

> *„Das Miteinander der Jugend verschiedener Rassen, Religionen und Sitten in der Schule schafft für alle eine weitere und reichere Umwelt. Der gemeinsame Lehrstoff gibt allen den einheitlichen Ausblick auf einen weiteren Gesichtskreis, als ihn die Mitglieder irgendeiner der beteiligten Gruppen besitzen, wenn sie isoliert sind."* (Dewey 1993, S.41)

Dieser Ausgleich führt zu einer Form von gewünschter Vereinheitlichung und ist eine wesentliche Aufgabe der Schule, denn, *„(w)enn ein Mensch aus einer Gruppe in die andere übergeht, ist er Kräften unterworfen, die einander entgegenwirken, und kommt in die Gefahr, aufgespalten zu werden […]."* (ebd.). Doch auf der anderen Seite, und diese überwiegt in Deweys Ausführungen, sind Schulen dazu da, jungen Menschen, und dazu dient das amerikanische Ideal, pädagogische Werte nahe zu bringen und sie zur sozialen Brauchbarkeit, also für die Gemeinschaft, zu erziehen.

Eine weitere gesellschaftliche bzw. pädagogische Herausforderung sieht John Dewey in einer sozialen Fragmentierung der modernen Welt. *„Es besteht immer die Gefahr, daß die Erziehung die alte Überlieferung für ausgewählte Wenige festhält und sich an die neuen wirtschaftlichen Bedingungen anpasst, indem sie sich mehr oder weniger bei den unveränderten, unverständigen und unsozialen Formen unserer mangelhaften industriellen Ordnung beruhigt."* (Dewey 1993, S.408). Dieses Festhalten kann als Sinnbild einer ruhenden bzw. starren Gesellschaft interpretiert werden, und gilt für das deweysche Denken als Feindbild einer modernen Demokratie. So kritisiert Dewey Europa, als Kontinent, in dem die Aufrechterhaltung der Staatshoheit als Wert für die Gesellschaft gehandelt wird, dem das Interesse des Einzelnen untergeordnet wird. Er führt dies weiter aus, *„solche geistige Unterordnung ist erforderlich, wo man von den Massen keine eigenen Ziele und Gedanken erwartet, sondern wo sie ihre Weisungen von den wenigen, die über sie gesetzt sind, entgegenzunehmen haben. Sie aber passt nicht in eine Gesellschaft, die demokratisch sein will."* (ebd. S.395).

Diese Verschiebung einiger weniger, die über die Masse der vielen herrschen, stellt für Dewey eine Gefahr dar, dessen Übel er in einem anti-sozialen Geist sieht, der in seiner größten Ausformung als Krieg wieder zu finden ist. Anstatt voneinander zu lernen und den eigenen Horizont zu erweitern, führen Völker Krieg gegeneinander, welches für Dewey die Form des wenigsten Wechselverkehrs darstellt. Auf den einzelnen bezogen, beschreibt Dewey das Gegenteil eines Gemeinschaftswesens folgendermaßen:

> *„Der Mensch bedarf der Mittel zu seinem Lebensunterhalt; die Art und Weise, wie diese Mittel erworben und verbraucht werden, hat einen großen Einfluß auf alle Beziehungen der Menschen untereinander, wenn jemand nicht imstande ist, seinen und seiner Kinder Lebensunterhalt zu erwerben, so ist er ein Schmarotzer, den die anderen mit ihrer Arbeit durchschleppen müssen."* (Dewey 1993, S.161)

Die unsoziale Lebensform lässt sich aus Deweys Argumentation auf den einzelnen Menschen, als Schmarotzer, wie auch auf die Gruppe von Menschen, in extremer Form als Krieg, ausdrücken. Im wissenschaftlichen Bereich spricht Dewey von der Gefahr der intellektuellen Entartung (vgl. ebd. S.184) und Hans Joas bestärkt diese Befürchtung in seinem Verdacht, *„daß sich der akademische Betrieb mit Vorliebe der Bearbeitung unnötig abstrakter, selbstgewählter Probleme widmet, statt die vorhandenen Kräfte auf die Lösung der wahrlich drängenden Probleme der Gegenwart"* (Joas 1996, S.11) zu richten. Dieser Ausschluss schlimmster unsozialer Formen lässt sich als Verbot demokratischer Lebensformen interpretieren. Und dieses gilt es vor allem in einer demokratischen Erziehung und Bildung und in weiterer Folge in einer politischen Bildung wahrzunehmen. Denn politische Bildung als demokratische Erziehungs- und Bildungstheorie umfasst eine gesamtgesellschaftliche Veränderung und eine Änderung gesellschaftlicher Werthaltungen.

Für John Dewey stellt die Isolierung die große Gefahr für ein demokratisches Zusammenleben dar. In seinem Werk „Freiheit und Kultur" plädiert er ebenfalls dafür mit allen Mittel die Bildung einer reichsten und einer ärmsten Schicht zu verhindern (vgl. Dewey 2003, S.11). Dazu kann es kommen, wenn Erziehung einseitig und verbogen ist (vgl. Dewey 1993, S.115) und nicht dem Zweck der Allgemeinheit und der Demokratie dient.

> *„Die Erziehung zur Demokratie ist daher gleichbedeutend mit dem Verzicht auf falsche und somit auf letzte Sicherheiten. Aus diesem Grunde ist bei Dewey keine Rede mehr von ewigen Ideen, dem wahren sittlichen Selbst, dem Wesen des Menschen oder der christlichen Frömmigkeit."* (Joas 2000, S.313)

Diese, von Hans Joas dargestellte Denkweise des Pragmatismus entzieht sich dem traditionellen Erziehungsdenken und fordert dieses geradezu heraus. Deweys Ideale und Ziele sind vorläufig und in ständiger Bewegung bzw. Umgestaltung. Der Mensch befindet sich in einem ständigen Problemlösungsprozess, einem Zwang zu lernen, welches laufend intelligente Umweltanpassungen erfordert (vgl. ebd. 307). *„Diese fortlaufende Problemlösung ist das Ergebnis wissenschaftlicher und*

pragmatischer Erfahrung, die für Klarheit sorgt, aber nicht der Welt an sich, sondern lediglich für die je individuelle Schwierigkeit. Die Lösung impliziert das nächste Problem, ohne daß man im Augenblick der Lösung wüsste, wann und wo es auftauchen wird." (ebd. S.314). Die Vermittlung, dass „ständige" Problemlösung das „Schicksal" und zugleich lebenslange Aufgabe demokratischer Individuen und ihrer Institutionen ist, bedarf eines modernen und aufgeklärten Erziehungsapparates.

Ein zentrales Element des Pragmatismus und dem Schaffen John Deweys kommt die anti-fundamentalistische Haltung zu, welche sich vor allem in Bezug auf den Freiheitsbegriff auswirkt. Es gibt die durchgängige Skepsis gegenüber „absoluten Wahrheiten". Pragmatiker sprechen lieber von „berechtigter Geltung", denn sogenannte Wahrheiten sind immer zeit- und kontextgebunden und können sich erst später (vielleicht) als richtig oder falsch erweisen. Im Vordergrund steht die Erkenntnis, welche in erster Linie der Gemeinschaft, bzw. zahlreicher vielseitiger Gesellschaften dienen soll. *„(...) Deweys Kernpunkt, welcher inmitten des Getöses der Kritik (...) gar nicht so leicht im Auge zu behalten ist, besteht darin, daß jede Erkenntnis ungewiß ist, alle Autoritätsansprüche suspekt sind und jeglicher Wahrheitsanspruch sich der gründlichen Hinterfragung durch demokratisch verfaßte Forschungsgemeinschaften unterziehen muß."* (Joas 2000, S.54). Diese Herausforderung lässt sich nicht nur an einzelne stellen, sondern an die Gesellschaft, als eine Haltung, die keine Gewissheiten zulässt.

John Dewey verpflichtet in seinem Lebenswerk nicht nur der Skepsis gegenüber absoluten Wahrheiten, sondern der Freiheitsliebe, die es zu pflegen und zu erziehen gilt. In seiner Schrift „Freiheit und Kultur" macht er darauf aufmerksam, dass diese Liebe nicht im Menschen verwurzelt ist und somit mit größter Sorgfalt umzugehen ist (vgl. Dewey 2003, S.10). Für die Erziehung des Menschen formuliert sich daraus ein wichtiger Grund, Freiheitskultur sorgfältig im jungen Menschen anzulegen und zu pflegen. *„Wenn wir nur darauf achten, die Bedingungen zu schaffen, die erfolgreiches Denken begünstigen, dann wird sich die Freiheit von selbst einstellen."* (Dewey 1993, S.395). Der Zusammenhang von „erfolgreichem Denken" und „Freiheit" ist für eine demokratische Kultur ausschlaggebend und ergibt sich aus der Denkweise, dass freie Menschen unter freien Bedingungen eine freie Gesellschaft bilden.

Für eine demokratische Weltgesellschaft würde dies bedeuten, dass der einzelne Mensch bereits demokratische Strukturen vorfindet und diese dadurch demokratische bleiben, da sich jeder einzelne, wie auch die Masse demokratisch

verhält. Dazu meint Dewey, *„es gibt ein altes Wort, daß es nicht genüge, wenn ein Mensch gut sei; er müsse zu etwas gut sein. Dieses Etwas, wozu ein Mensch gut sein muß, ist ein Leben als Glied der Gesellschaft; er muß imstande sein, Gegengaben zu geben für das, was er von anderen empfängt.“* (Dewey 1993, S.458 f.). Hier findet sich das Ideal der sozialen Brauchbarkeit, nützlich für seine Mitmenschen zu sein und der Ausdruck der sozialen Funktion von Erziehung.

Die demokratische Erziehung hat die Aufgabe in der Erziehung demokratischer Menschen, die sich als Glied eines gemeinsamen Großen sehen und zugleich soll Erziehung die Interessen der Einzelnen berücksichtigen und den Wechselverkehr untereinander fördern. Mit diesem Gedanken möchte John Dewey den Wandel der Gesellschaft zum Besseren, durch ständige Veränderung und Wechselverkehr herbei führen. Hans Joas formuliert die Bestrebungen Deweys als Ziele der Demokratie, nämlich die Partizipation und Kommunikation (vgl. Joas 2000, S.62). Daraus lässt sich die Bildungstheorie Deweys aus „aktueller“ Sicht zusammenfassen, doch John Dewey war sich durchaus bewusst, dass seine Theorie einer Bildung einem gewissen Zeitgeist zum Opfer fallen könnte, denn *„das bewußt aufgestellte Erziehungsziel einer Zeit bildet somit ein Gegengewicht zu der tatsächlichen Erziehungswirklichkeit und umgekehrt.“* (Dewey 1993, S.152). Die Bezeichnung einer Bildungstheorie bestätigt sich, da John Dewey versuchte auf akute Probleme seiner Gegenwart, die sich in politischer, wie auch wirtschaftlicher Hinsicht, in einer Aufbruchstimmung befand, Antworten zu präsentieren, die er in seiner demokratischen Bildungstheorie zu finden glaubte.

2. Demokratie als Versuch der Spätmoderne, Roland Reichenbach

Der schweizer Bildungswissenschaftler, Roland Reichenbach, versucht in seiner theoretischen Explorationsstudie „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt“ (2001) eine Theorie zur demokratischen Erziehung und Bildung in der Spätmoderne. Mit dem Zeitbegriff „spätmodern“ spricht Reichenbach die Gegenwart an, wobei diese eine Abgrenzung zur Postmoderne darstellen soll. Elisabeth Sattler formuliert in ihrer Auseinandersetzung mit Roland Reichenbachs Bildungs- und Subjektdenken, dass er mit dem Begriff der Spätmoderne *„eine differente Nuancierung zur Postmoderne zu bezeichnen sucht.“* (Sattler 2003, S.118).

Der Versuch einer spätmodernen Bildungstheorie setzt sich mit dem Begriff der Moderne auseinander. Als ein Spezifikum der Moderne nennt Roland Reichenbach das Prinzip des radikalen Zweifels, der sich institutionalisiert hat. Die Wissenschaft löst traditionelle Muster und Glaubensformen ab. Der Zweifel lässt altgediente Gesellschaftsformen bröckeln und dies führt zu neuen hoffnungsvolleren Gesellschaftsstrukturen. Dies dient bereits als erster Hinweis auf ein System der Bildung und Erziehung, welches sich im Umbruch befindet. Denn die Moderne gilt nun bereits als klassisch und ist im Rückblick als eine Zeit großer Erzählungen, Entwürfe und Entzauberungen zu bezeichnen. Hier stellt sich die Frage, ob sich Bildung und Erziehung im Zeitalter der Moderne befindet oder bereits an der von Roland Reichenbach diagnostizierten Schwelle zur Spätmoderne befindet, denn diese setzt das Prinzip Dogmenlosigkeit radikal fort und manifestiert sich in einem zentralen Leitmotiv moderner Lebens- und Denkformen (vgl. ebd. S.39). Zugleich begreift sich die Moderne als Deutungsmuster zur Analyse der Gegenwart und seiner gesamtgesellschaftlichen Phänomene. Es könnte als Versuch bezeichnet werden, in der spekulative und theoretische Bemühen gefasst wurden, in der Hoffnung und dem Willen auf eine neue Ordnung, die Welt anders und besser zu machen (vgl. ebd. S.38). Die Trennung ergibt sich, da Reichenbach keine dieser idealisierten demokratischen Gesellschaftsneuordnung anstrebt. Er bezeichnet sein Vorhaben mit dem vorsichtigen Begriff „Versuch“.

Die Zuordnung Reichenbachs von modern und spätmodern wird damit begründet, dass die Epoche der Moderne bereits mit Beginn des 20. Jahrhunderts abgeschlossen ist (vgl. Reichenbach 2001, S.77 f.). Somit ergibt sich für die Theorie von John Dewey die Interpretation aus Roland Reichenbachs Analyse „Moderne – Spätmoderne“ eine klare Zuordnung als „Moderne Bildungstheorie“.

Doch was unterscheidet nun die moderne zu einer spätmodernen Situation und welche Bedeutung könnte dies für die aktuelle Erziehungs- und Bildungslandschaft haben? Reichenbach beschreibt die Idee eines Bildungssubjektes als nostalgisch. Er versucht in seiner vorliegenden Arbeit *„ohne diesen pädagogischen Optimismus, ohne das autonome, souverän handelnde und deutende Subjekt als Leitziel“* auszukommen (Reichenbach 2001, S.15). Denn das neuzeitliche und (spät)moderne Selbstverständnis des Menschen bewegt sich nicht mehr in einem singulären Wirklichkeitsbegriff, sondern in einer Pluralität von Wirklichkeiten (vgl. ebd. S.58). Und zugleich, hier bezieht sich Reichenbach auf Alain Tourraine, der Mensch steht in einem Prozess zunehmender Instrumentalisierung, ökologischer Globalisierung und in der Situation neuer Chancendistribution, einem Schereneffekt, der zu neuem Reichtum aber zugleich auch zu neuem Elend führt (vgl. ebd. S.51 f.). Die Ausführungen von Dewey zeigten bereits die Schere von neuem Reichtum und neuem Elend und seine Antwort, diese bereits damals drohende Gefahr durch Bildung und Ausbildung zu verhindern. Dem (aktuell) viel gepriesenen Freiheitsgewinn steht akute Orientierungslosigkeit, gefolgt von bodenloser Unsicherheit gegenüber. Spätmodern sieht sich das Subjekt auf die Nacktheit seiner Existenz zurückgeworfen. Mit diesen Worten formuliert Roland Reichenbach die Situation des spätmodernen Indivduums und versucht, ähnlich zu Dewey, mit einer Bildungstheorie eine Antwort.

Um auf die spätmoderne Situation des Einzelnen weiter einzugehen, beschreibt Reichenbach das Individuum, welches einem verschärften Kontingenzproblem konfrontiert ist, *„es weiß, daß fast alles auch anders sein könnte, d.h. keinen notwendigen Existenzgrund hat.“* (Reichenbach 2001, S.71). Es scheint nicht mehr möglich einen Gesamtsinn zu erkennen. Reichenbach spricht hier von der Bodenlosigkeit des spätmodernen Menschen und seiner Skepsis, dem Zweifel gegenüber Gewissheiten und Selbstgewissheiten im Welt- und Selbstverstehen. Dem positiven Bild eines modern aufgeklärten und freien Menschen ist an dieser Beschreibung nicht viel abzugewinnen. Die Spätmoderne ist für Reichenbach ein Kompromissbegriff und die modernen Menschen erfahren es in dieser als eine gesellschaftliche Zumutung, ein mehr oder weniger autonomes Leben zu führen, sie wissen, dass diese Freiheit Bildung erfordert (vgl. ebd. S.76f.). Doch welche Bildung kann diese (widersprüchlichen) Anforderungen erfüllen? Komplexität ist ein Charakteristikum der modernen bzw. spätmodernen Gesellschaft. Doch ist der Diskurs nicht nur auf vielen Ebenen komplex, sondern auch widersprüchlich. Und genau dies fordert das Bildungssystem und die Beziehung zwischen Lernenden und

Lehrenden heraus. Dem Ideal von demokratischer Freiheit und persönlichem Wohlstand steht die Angst gesellschaftlicher Benachteiligung und sozialem Abstieg gegenüber. Diese Bewusstheit des Einzelnen macht es kaum mehr möglich, sich auf klare Antworten bzw. einfache Erziehungspläne zu verlassen. In einer immer komplexer werdenden Welt, steigen auch die Anforderungen an den einzelnen Menschen und an die Gesellschaft.

Im Gegensatz zu einem spätmodernen Subjekt, versteht Reichenbach das demokratische Selbst als eine „Mentalität", als eine Weise der Selbst- und Weltinterpretation, in einem *„Ethos der Transformation"* (vgl. Reichenbach 2001, S16). Die Bildung des Selbst ist für den spätmodernen Menschen zentral. Dies zeichnet sich z.B. in der Inanspruchnahme von Expertenwissen ab, als Wissenstransfer, welcher aufgrund des modern-radikalen Zweifels zu einer veränderten Geschwindigkeit und Reichweite von Wissen führt (vgl. ebd. S.84 f.). Dies hat Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden und das System von Bildung als Gesamtes. Trotz der Zunahme von Wissen und Wissenstransfers und dieser Leistungen, bleibt dennoch, auch in der Spätmoderne, die philosophische Frage nach dem guten Leben eine wesentliche Lebensfrage, eine Bildungsfrage, dar.

> *„Die moralisch-dilemmatischen Konflikte, in denen sich das spätmoderne Selbst befindet, bezeugen die Nicht-Souveränität des Menschenlebens, welche aufklärerische ‚Überwindungspädagogik' sowohl so attraktiv als auch so unbescheiden erscheinen und werden läßt."* (Reichenbach 2001, S.20)

Das Konzept der Souveränität des Menschen, suggeriert das Können und die Macht, Herr und Gestalter seines eigenen Lebens zu sein, das Leben sozusagen in der Hand zu haben. Die entsprechende Pädagogik dazu, könnte als Handlungsanleitung zu einer „erfolgreichen" Lebensführung sein. Mit dieser „Überwindungspädagogik", wie Reichenbach sie nennt, lässt sich aber spätmodern, der eigene Konflikt und die Erkenntnis seiner eigenen Unvollkommenheit nicht mehr bewerkstelligen. Das Ideal einer souveränen Persönlichkeit und Identität rückt somit in weite Ferne.

Diese veränderte Situation bedarf nun nicht „nur" einer Neudefinition von Erziehungs- und Bildungszielen, sondern muss sich der Frage stellen, *„ob das Gut der demokratischen Lebensform nicht auch mit Recht eine Zügelung der pädagogischen Sehnsüchte nach Eindeutigkeit, Ganzheit und Verwendbarkeit*

gebietet“ (Reichenbach 2001, S.21)? Für ihn stellt seine Arbeit keinen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung im Sinne einer Anleitung dar. Vielmehr fragt er nach dem Wie in aller Vielschichtigkeit bildungspolitischer Facetten: „Wie funktioniert das demokratische Leben?“, „Wie ist das demokratische Leben zu deuten?“, „Wie können moralische Konflikte demokratisch gelöst werden?“, und, „Wie kann mit unlösbaren Problemen halbwegs gesittet gelebt werden?“ (vgl. Reichenbach 2001, S.20).

Roland Reichenbach meint In einem gemeinsamen Vorwort mit Fritz Oser zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz, dass Demokratie in unserer Gesellschaft selbstverständlich geworden ist. Es handelt sich für Oser um eine fragile Demokratie, um die man sich ständig sorgen und, welche ständig erneuert werden muss (vgl. Oser 1998, S.1 f.). Dewey nennt es die ständige Bewegung und Problemlösung. Hier rückt die Sorge um sich selbst, also des Einzelnen oder der Einzelnen in den Vordergrund, die Sorge um eine gesamtgesellschaftliche Demokratie, spielt spätmodern aus dieser Beschreibung für die Bevölkerung keine große Rolle mehr. Reichenbach fragt in seinen Ausführungen über Demokratie nach ihrem „guten Ruf“? Damit könnte die positive Konnotation von Demokratie gemeint sein, die vor allem im amerikanischen Kulturkreis verbreitet ist, gemeint sein. Und der Bezug zur ursprünglichen Bedeutung von Demokratie, wonach es sich um Volksherrschaft handelt, scheint ihre Gültigkeit verloren zu haben (vgl. Reichenbach 2001, S.111). Demokratisch mit gut gleichzusetzen, soll spätmodern und aus dieser Argumentation in einer politischen Bildung keinen Platz mehr finden.

Hingegen soll eine Hinwendung zu einem Grundbaustein der Demokratie in einer politischen Bildung erreicht werden, dem der Teilnahme, der Partizipation. Roland Reichenbach sieht in der Partizipation ein Charakteristikum der Demokratie, doch soll hier nicht von „bloßer Wahlbeteiligung“ oder „potentieller Selbstverwirklichung“ ausgegangen werden, sondern in der Solidarität wird der Sinn von Partizipation gefunden. Die politische Beteiligung stellt nur eine mögliche Form solidarischen Handelns dar, daher kann der Sinn von Demokratie (als Staatsform) nicht auf die bloß (politische) Partizipation des Volkes reduziert werden (Reichenbach 2001, S.161). Aus spätmoderner Sicht beschreibt Reichenbach die Demokratie, *„wir scheinen am Kernproblem angelangt zu sein: Es ist nicht Politik als solche, sondern Politik als Geschäft, das, wie die Befragungen zur Politikzufriedenheit immer wieder belegen scheinen, in den Augen der Staatsbürger auch noch schlecht erledigt wird; nicht die Zivilgesellschaft per se steckt in der Krise, sondern der professionelle*

Apparat der politischen Repräsentation." (Reichenbach 2005, S.29). Dieser Ansatz stellt grundsätzliche Inhalte einer politischen Bildung in Frage. Der Fokus ist auf Grundlage dieser Begründung mehr auf die Rechte und Pflichten einer Zivilgesellschaft zu legen und soll politische Bildung nicht „nur" zu einem bloßen Wissen über den politischen Apparat degradieren.

Zum Begriff der Demokratie meint Reichenbach weiter: Die Beschreibung einer Demokratie als Lebensform, welche sich als Kultur, Sitte einer Gemeinschaft begreift, entstand aus geschichtlich gewordenen und sozial eingeübten Handlungsweisen bzw. geschichtlich eingeübten sozialen Verhaltensweisen. Dies steht im Gegensatz zu Kultur, die sich aus primär gemeinsamen Praktiken definiert. Die damit einhergehende zunehmende Verfügbarkeit der Zugehörigkeit zu bestimmten Lebensformen, kann als Freiheit des Menschen gedeutet werden. Reichenbach bezieht sich hier auf Hannah Arendt, die Demokratie als Praxis der Freiheit versteht. Lebensform bindet sich nicht (mehr) an kulturellen Kreise und Zugehörigkeiten, sondern kann von Individuen selbst gewählt und selbst gestaltet werden. Noch wichtiger erscheint, dass eine eindeutige Zuordnung über einen Kulturkreis bzw. eine Nationalität nicht mehr möglich ist. So kann ein Mensch einen Mix von Lebensformen wählen, welcher auch in Hinsicht auf zeitliche Dauer unterschiedlich sein kann. Die Lebensformen in die wir hineingeboren wurden, die wir „praktizieren" und zu denen wir uns in Verhältnis setzen können, sind zugleich Gebilde, die eine Moral haben (vgl. Reichenbach 2001, S.163 f.). Lebensform, Moral und Sitte sind aus dieser Sichtweise miteinander verstrickt, werden jedoch nicht mehr zentral gesteuert, z.B.: von Staat oder Kirche, sondern entwickeln sich bereits bei einzelnen in unterschiedlicher Weise und Intensität.

Die Konturen moderner Lebenswelten sind unscharf und durch die Vielfalt von verschiedensten Lebensformen geprägt. Die TeilnehmerInnen einer Lebensform teilen ein Ethos, einen Habitus in der Lebensführung. Das Ethos moderner Lebensformen basiert auf der Einsicht, dass es Pluralität gibt, und die Lebensform an sich Projektcharakter hat. *„Moderne Lebensformen sehen an zentraler Stelle die Einnahme eines Abstandes von der Anteilnahme am kommunalen Leben vor."* (Reichenbach 2001, S.166). Dieser Umstand gehört zu den Grundbedingungen der Teilnahme selbst. Gelungen ist die moderne Lebensform, wenn sie Freiheit in und Freiheit von ihren Formen gewährt. Evident ist, dass Gemeinschaft und das Gute modern keine Einheit mehr bilden können. Demokratie und ihre Institutionen erkennen damit den Wert von Pluralität und könnten in weiterer Folge eine Aufgabe

darin sehen, nicht den Konsens, sondern den Dissens zu fördern (vgl. Reichenbach 2001, S.132). Dies ist als eindeutig formulierte Aufgabe an Bildung und ihrer politischen Bildung festzuhalten. Die wesentliche Rolle von Erziehung und Bildung in einer demokratischen Lebensform hält Reichenbach mit folgenden Worten fest:

> *„Es ist die Lebensform, mit welcher es Individuen gelingen soll, ihre menschlichen Fähigkeiten zu realisieren, indem sie am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen. Eine demokratische Gesellschaft ist danach eine ‚Erziehungsgesellschaft' deren BürgerInnen gleiche Möglichkeiten zur Entwicklung ihres Selbst im Hinblick auf Erfüllung und Selbstbestimmung haben sollen."* (Reichenbach 2001, S.143)

Diese Aufgabenstellung und zugleich wichtige Verbindung zwischen Demokratie und Erziehungssystem formuliert weitere wesentliche Aufgabenbereiche einer politischen Bildung, nämlich im Gesamtprozess, auch die Entwicklung eines Selbst und seiner Selbstbestimmung zu ermöglichen und zu fördern. Dabei steht das Ideal einer moralischen Einheit diesem neuen Ansatz von Reichenbach in Widerspruch. Wie Dewey, versucht auch Reichenbach so gut wie möglich auf Ideale und moralische Werthaltungen zu verzichten und eine Beschreibung der Realität bzw. der Realitäten abzugeben, um daran nach Ansprüchen und Erwartungen zu erarbeiten. Reichenbach stellt weiters fest, dass in klassischen Konzepten der Mensch als soziales und politisches Wesen sich im Zusammenleben mit der Gemeinschaft verwirklicht. Im Gegensatz dazu verstehen sich moderne Konzeptionen nicht mehr in dieser Verwirklichung eines moralischen Ideals, sondern als deskriptive Erklärungsversuche, denn hier steht der Mensch als privates Individuum im Vordergrund. Der moderne Mensch geht soziale Beziehungen ein, um in erster Linie seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, und muss keine Verpflichtung an politischen Entscheidungsprozessen eingehen (vgl. Reichenbach 2001, S.144). In dieser Entwicklung steht eine kleine aktive politische Klasse einer großen, passiven Mehrheit von „NormalbürgerInnen" gegenüber (vgl. ebd.). *„Moderne Konzepte sehen als notwendige Bedingung für Demokratie das Vorhandensein einer individualistischen Gesellschaft mit einer kompetitiven Marktwirtschaft, minimalen staatlichen Interventionen, politisch lieber passiven BürgerInnen und einer starken und aktiven politischen Elite, die durch liberale Prinzipien und Rechtsstaatlichkeit geleitet wird."* (ebd. S.144). Moderne Demokratietheorien sind keine moralischen Projekte, sie sind für Reichenbach vielmehr Konzepte zum Zusammenwirken von ökonomischen und rechtlichen

Bedingungen. Aus dieser Sicht lässt sich Demokratie eher auf Legalität als eine auf Moral beruhende Staatsform bezeichnen. Und die dazu beschriebene demokratische Lebensform ist zugleich ein liberales und kommunitatives Projekt, mit dem Meta-Telos der Offenheit, keiner fertigen Idee eines guten Lebens und keiner subjektiven Vorschreibung einer Werteorientierung. Dabei drückt sich die politische Gesellschaft nicht als ausgewogene Durchsetzung von Interessen, sondern als ein Ungleichgewicht, in welchem eine kleine aktive politische Klasse die deutliche Mehrheit an „Normalbürgerinnen und Normalbürger“ beherrscht.

Die liberalen Freiheitsrechte inkludieren somit auch die Rechte zur Trennung, Verweigerung und zum Rückzug des einzelnen Menschen. Daraus lässt sich für eine politische Bildung eine klare Trennlinie zu der „Überwindungspädagogik der Aufklärung“ ziehen, nicht nur die positiven Freiheitsrechte demokratischer Bürger und Bürgerinnen zu deklarieren, sondern auch die negativen Rechte in ein Konzept politischer Bildung stark zu machen.

> *„Demokratische Lebensformen, so ließe sich der Zusammenhang formulieren, leben gerade in der und durch die Spannung zwischen Freiheit und Bindung.“* (Reichenbach 2001, S.168)

In diesem Sinne ist auch die Spannung zwischen positiven und negativen Freiheitsrechten bzw. Demokratierechten gemeint. Spätmodern ist es die Betrachtungsweise einer politischen Ambivalenz, die sich durch die Spannung zwischen *„Polis-Ideal (welches wir ad acta zu legen uns standhaft weigern) und massendemokratischen ‚Realismus’ (welcher so leicht die Form des Apolitischen annimmt)“* die das Handeln in der Politischen Bildung bestimmt (Oser 1998, S.22). Dazu leisten spätmoderne Massenkommunikationsformen, die damit verbundene mediale Öffentlichkeit und sein Infotainment, noch den entsprechenden Beitrag, diese Ambivalenz zu fördern. Um dies zu veranschaulichen und ein bestehendes Denkmodell anzuregen bezieht sich Reichenbach auf Thomas Meyers „politische Arenen“. Danach können drei Ebenen (Arenen) unterschieden werden. Die oberste politische Arena ist die Ebene des Politikvollzugs, in der sich die politische Macht verwirklicht. Die mittlere Arena ist der „Schauplatz“ der großen Diskurse“, auf sie fällt das ganze Licht der Öffentlichkeit und hier wird um Grundlagen, Richtungen und Ziele politischer Entscheidungen gekämpft. Die dritte Arena bezieht sich auf die Schauplätze der Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt. Sie ist sicherlich die entscheidende Arena, entzieht sich aber den Blicken aus den beiden anderen Arenen. Hier werden die Stimmungen und

Wünsche, die Hoffnungen, Ängste und Abneigungen geformt und formuliert. Es handelt sich nach Meyer um die politische Arena der Lebenswelt, sie ist nicht überschaubar und somit auch nicht kontrollierbar. Es handelt sich dabei um tausendfache Kommunikation, Stellungnahmen, etc. in Familie oder auf der Straße. Die Massenmedien vermitteln zwischen diesen Arenen und spielen für den Verlauf von Entscheidungen eine wesentliche Rolle (vgl. Reichenbach 2001, S.186). In spätmodernen Massendemokratien erscheint die Beschreibung der politischen Wirklichkeit unmöglich und lässt sich nicht auf eine der drei Arenen reduzieren, sondern kommt durch *„willkürliche und unwillkürliche Wege der Verbindung zwischen den drei Arenen zustande."* (ebd. S.187). Dieses Arenen-Modell ist eine Möglichkeit die Lebenswelten spätmoderner Gesellschaften anschaulich darzustellen und wirft zugleich wichtige Fragen an die Politische Bildung auf. „Welche Rolle wird Massenmedien in der Politischen Bildung vermittelt?", „Verstehen sich junge Menschen in einer politisch-demokratischen Lebenswelt?", „Könnte nicht die Bildung als Vermittler der Arenen auftreten?", „Wie kann Politische Bildung mit einer Flut an politischen Wirklichkeiten umgehen?".

Es geht um die Frage der politischen Kultur, in welcher sich eine kleine aktive politische Elite, einer großen passiven Mehrheit gegenüber steht. Diese Zweiteilung stellt nach Reichenbach den massendemokratischen Realismus eher dar, als die Nostalgie klassischer Demokratietheorien. Die politische Abstinenz und die Politikverdrossenheit, zu welche der spätmoderne Mensch immer wieder verurteilt wird, werden belegt mit Studien, welche eine politische Beteiligung an Wahlen mit 10% beziffern. Diese „erschreckende" Tatsache ist jedoch für Roland Reichenbach kein guter Indikator für eine funktionierende politische Kultur. Es gilt sehr wohl, hier einen Unterschied zwischen politischen Handeln und politischer Kultur zu machen. Er geht sogar noch weiter und meint, dass man natürlich davon ausgehen muss, dass überhaupt nur wenige Menschen jemals in ihrem Leben politisch aktiv werden (vgl. Reichenbach 2001, S.188). Dem Aufruf nach einem „Mehr" an politischer Mündigkeit kann Reichenbach wenig abgewinnen, noch weniger der Utopie eines politische Dauerengagements aller Bürger und Bürgerinnen (vgl. ebd. S.189 f.). Ist denn Mündigkeit die Antwort bzw. Lösung der aufgeworfenen Fragen und Probleme? Könnte die Mündigkeit allein Ziel erziehungs- und bildungstheoretischer Bemühungen sein?

Die spätmoderne Bildungstheorie Reichenbachs versucht nun die Mündigkeit nicht als selbstverständliches und durchdringendes Ziel politischer Bildung zu

formulieren. Er versucht sich an einer differenzierten Fragestellung und diese fordert nach den Ursachen, die Frage stellt sich nach dem Wieso: „Was sind die Gründe für die politische Abstinenz?“ Es liegt nicht daran, dass die Menschen zu wenig aufgeklärt sind bzw. dass sie darüber belehrt werden müssen. Die Mehrheit der Menschen sieht keinen akuten Anlass für ein aktiv politisches Leben. Und dies ist für Reichenbach nicht als ein Gegensatz von Politik zu denken, sondern als ihre Voraussetzung (vgl. ebd. S. 202). Dies ist ein wichtiger Ansatz für politische Bildung, nicht die Teilnahme und Aktivierung des Mehrheitsdenken zu fördern, sondern die Tatsache der aktiven Minderheit aus verschiedenen Begründungszusammenhängen zu diskutieren. Dies würde bedeuten, nicht nur die positiven Freiheitsrechte in das Sinnbild der Demokratie zu setzen, sondern auch das Bewusstsein für negative Freiheitsrechte zu fördern. Demokratie lässt sich auf diese Weise nicht nur als Kombination von persönlichen Rechten, positiv, sondern als eine durchgängige Lebenspraxis.

Reichenbach bezieht sich auf Hannah Arendt, dass die Demokratie als Praxis der Freiheit zu verstehen ist. Das Unfertige, die Freiheit, gibt es für den einzelnen nur, weil es die anderen gibt (vgl. ebd. S.459). Die Freiheit ist eine Praxis, mit welcher sich das Subjekt konstituiert.

> *„Die Freiheit ist nicht existent ausserhalb ihres Gebrauchs, schrieb Eugen Fink (…). Sie ist ein produktiver Akt, weil sie nicht findet, sondern er-findet; sie findet weder das Selbst noch die Norm oder das Richtige, sondern erfindet sie, nicht beliebig und nicht in beliebigen Situationen, sondern nur in bestimmten Notsituationen und im Hinblick auf das bisher Gekonnte, Gelernte, Gewusste, Geklärte etc., welches nicht mehr ausreicht oder sich als fragwürdig und problematisch erweist.“* (Reichenbach 2000, S.5)

Die Praxis der Freiheit versteht sich als demokratische Praxis. Freiheit ist als Gegensatz von Souveränität zu denken. So betrachtet sich das einzelne Subjekt in erster Linie als frei und dann überdenkt es seine eigene Handlungskompetenz. Reichenbach bezeichnet diese Staats- und Lebensform als eine *„Demokratie der Inkompetenz und des Dilettantismus“*, um den Souveränitätsgedanken weiter zu entkräften. Die Inkompetenz im Sinne von, spezielle Aufgaben nur mit speziellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eigenschaften lösen zu können, führt für Reichenbach in einer demokratischen Gesellschaft zu einer „allgemeinen Inkompetenz“, der als Preis für die Demokratie zu bezahlen ist. Denn allgemeines Mitentscheidungsrecht kann deshalb nur allgemeine Inkompetenz bedeuten (vgl. ebd. S. 215f.).

Dilettantisch versteht sich hier als den Vorgang des Versuchens und vielleicht auch Scheiterns. Der noble demokratische Zug des Dilettanten ist es, dass er nicht beansprucht, die Wahrheit zu finden. Dies weist auf das weitere Problem hin, dass der Status von Wahrheit- und Richtigkeitsansprüchen auf dieser Grundlage neue Bedeutung erhält. Für Reichenbach ergibt sich daraus die Notwendigkeit, als Prinzip eines demokratischen Ethos, sich vom absoluten Charakter legitimer Wahrheits- und Richtigkeitsansprüchen zu lösen und sich dem Mehrheitsentscheid des Demos zu akzeptieren, zumindest vorläufig (vgl. ebd.). In dieser modernen Pluralität stellt sich für Roland Reichenbach die (pädagogische) Herausforderung eine gesittete Plattform zum Streit um Wahrheit- und Richtigkeitsansprüche, oder um Hypergüter und Entscheidungen zu etablieren und daraus einen bestimmten Ethos des Kampfes zu pflegen (vgl. ebd. S.253).

Kampfmetaphorik und das Starkmachen negativer Freiheits- und Demokratierechte könnten den Weg einer spätmodernen politischen Bildung weisen. Nicht die Stärkung der klassischen Ideale, wie am Beispiel der Mündigkeit angeführt, sondern ein Fördern des Verständnisses für eine politisch-demokratische Kultur steht im Vordergrund. Partizipation könnte somit ein neuerlich, aber dieses Mal unter kämpferischen, wie auch negativen Aspekten eine Aufwertung erfahren.

Beim spätmodernen Subjekt handelt es sich um eine „ewige Baustelle“ (vgl. Reichenbach 2001, S.419), welche mit der Unabschließbarkeit seiner Selbst und seiner eigenen Imperfektibilität konfrontiert ist (vgl. ebd.). An dieser Stelle kritisiert Roland Reichenbach die epistemischen Subjektvorstellungen von Immanuel Kant, nach dem sich ein Mensch nach universell gültigen Stufen entwickelt. Diese Annahme einer geglückten Entwicklung bringt eine starke Hintergrundvorstellung mit, die dem strukturgenetischen Ideal, der Entwicklung des Selbst, entspricht. Dieses Ideal ist für Reichenbach nicht notwendig, denn für das empirische Subjekt gilt die Stufenfolge nicht. Das Subjekt bildet sich auf Grundlage einer freien Gesellschaft, in einer Praxis der Freiheit und in einer persönlichen Wahl, als ein Akt. (vgl. ebd. S.302). Die Wahlfreiheit des Menschen bedingt seine Freiheit, die stufenunabhängig, keinem Ideal folgen soll und kann, und letztendlich nirgendwo hinführt. In dieser Konfrontation voller Hoffnung und Hoffnungslosigkeit, versucht das Subjekt nicht verloren zu gehen. Die Bedeutung und die Stellung von Subjekt und Subjektdenken bedeuten für Erziehung und Bildung eine maßgebliche Voraussetzung.

Diese drohende Subjektlosigkeit drängt den Menschen dazu, sich immer wieder in Frage zu stellen und sich neu zu interpretieren. Das Selbst steht für die Aktivität als ein Selbstbild, ein Selbstkonzept, als eine Wahrnehmung, die ein Subjekt von sich hat (vgl. ebd. S.298, 260). Die Freiheit des Selbst liegt im Interpretieren und nicht in einer intersubjektiv-geteilten Bedeutung der Interpretation. Und dieses Selbst kann nicht nur für sich allein existieren, es braucht die anderen Selbste, um sich interpretieren zu können. Es ist daher nicht möglich, ein Selbst ohne Bezug auf seine soziale Umwelt zu beschreiben. Diese Argumentation erinnert an Dewey, der in umfassender Form, das Individuum nicht losgelöst von seinen Gruppen begründet.

Wie Elisabeth Sattler zu bedenken gibt, ist das Subjekt bei Roland Reichenbach eines, der Erfahrung und entspricht in der spätmodernen Zeit nicht mehr dem Ideal einer souveränen und ganzheitlichen Einheit, selbst die Interpretationsinstanzen sprechen für die Vielfalt und zugleich der Unsicherheit, sich zu konstituieren und sich selbst abzugrenzen und abschließen zu können. Der Einzelne kann in lebensnotwendigen Fragen (nur) versuchen, die richtige Entscheidung zu treffen, daraus leitet sich ein Handeln ab, das stattfindet, ohne souverän agieren zu können (vgl. Sattler 2003, S.128). Damit ist nun nicht gemeint, dass das Subjekt *„immer und zu allen Zeiten und in allen Bereichen zum Dilettantismus verurteilt scheint, sondern*

immer dort, wo jenseits von Routinen und Üblichkeiten sich das Subjekt jeweils als Freiheit konstituiert, wo es also selbstbestimmt […], handelt.“ (ebd.). Der Unterschied zu einem souverän auftretenden Subjekt wird hier deutlich. Versuchend und zugleich verloren stellt sich das Subjektsbild der Spätmoderne dar. Als weiteren wesentlichen Aspekt für die Zuschreibung spätmoderner Subjekte führt Reichenbach, wie er es nennt, den Irrtum an, dass das demokratische Selbst auch zugleich mit dem guten Selbst zu verwechselt wird. Für das spät- bzw. tiefmoderne Selbst scheint die Aufgabe unmöglich, den Riss in der Welt zu beheben (vgl. Reichenbach 2000, S.6). Im Gegenteil, das Selbst befindet sich in einem mittelpunktlosen Netz, das präsentierte Selbst entpuppt sich oftmals als Täuschung und das führt zu einem unvollständigen, unsicher gemachten, beunruhigten und gestörten Selbst. Diese Zumutung und Überforderung zwingen das Subjekt im Dissens zu leben und die Selbstbestimmtheit anzunehmen. „Die peinliche Figur des Dilettanten“ (Reichenbach 2001, S.340) zeichnet sich durch sein Versuchen aus, ohne Einblick in die Wahrheiten, und ermöglicht ihm zugleich zu handeln und weltlich zu sein, kurz, die Freiheit zu praktizieren. Dafür ist die Autonomie und Selbstbestimmtheit des Subjekts keine Fähigkeit, sondern eine notwendige Zuschreibung und Unterstellung.

Auch hier wird deutlich, dass neben dem Ideal der Mündigkeit die durchwegs positiv formulierten demokratischen Bildungsziele der Autonomie und Selbstbestimmtheit aus spätmoderner Sicht nicht mehr als idealisierte Fähigkeiten, sondern als notwendige Voraussetzungen für eine Teilnahme oder auch Nicht-Teilnahme, im Sinne der negativen Freiheitsrechte, existieren.

Demokratie als Staats- und Lebensform macht es allerdings erst überhaupt möglich, Demokratie als Erziehungsprozess zu verstehen und zu formulieren. Denn Erziehung braucht unter diesen Prämissen Demokratie für das moderne pädagogische Ideal einer Bildung (vgl. Reichenbach 2001, S.155). Das Sich-Erfinden und Sich-Versuchen sind Ausdruck menschlicher Freiheit, ein demokratisch gebildeter Mensch ist zwar schwach und in ständiger Selbsttransformation und Selbstkonfrontation, aber er ist frei. Die Spannung zwischen Freiheit und Bindung und der Ausdruck positiver und negativer Formen von Freiheit sind von bildungstheoretischer Bedeutung. So sind auch die Bedingungen von Gemeinschaft und ihrer Solidaritätsverhältnisse, zur Schaffung eines gemeinsamen Werthorizonts (als geschichtliche Veränderungsprozesse) heranzuziehen, da diese Voraussetzungen die Entwicklung eines Selbst darstellen (ebd. S.231). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich als erziehungswissenschaftliche Herausforderung interpretieren.

Der Bildungsprozess ist für Reichenbach als innersubjektives geistiges Verstehen definiert. Im Unterschied zur Erziehung, passiert Bildung also im Subjekt selbst. Dies geschieht daher ohne Einfluss von Erziehenden, den Anstoß für einen Bildungsprozess kann letztendlich Vieles geben. Der Bildungsvorgang schließt allerdings mit einem geistigen Verstehen ab, welches nach außen nicht sichtbar sein muss. Und trotz dieser Definition, welches Bildung rein auf eine Person, ein mit sich selbst beschäftigtes Subjekt abgrenzt, ist Bildung keine privatistische Angelegenheit, da Bildung nur unter der Bedingung menschlicher Pluralität möglich ist. Bildung bedeutet immer die Konstruktion des Ichs im Wir. Und doch, Bildung läßt sich weder machen, mitteilen, vermitteln, denn Bildung ist immer Selbstbildung, das heißt aber keineswegs, dass sie autonom oder souverän geschieht (vgl. Reichenbach 2001, S.36). In diesem Bildungsverständnis erscheint eine Zusammenführung des geschwächten Subjektdenkens schwierig, da es die Vorstellung von Bildung und Erziehung umso mehr herausfordert. Doch um die Argumentation nicht allzu hoffnungslos verlaufen zu lassen, bezieht sich Reichenbach auf eine Art „Entmachtung“ klassischer Bildungsideale.

Jeder Definitionsversuch von Bildung impliziert bereits Annahmen, der Mensch als sich selbst interpretierendes Tier, und jeder Bildungsbegriff transportiert notwendigerweise Welt- und Menschenbilder (vgl. ebd. S.31). Bildungszielideale wie Mündigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung verleihen nach Reichenbach dem Bildungsbegriff eine eigentümliche Dignität, welche regulative Ideen in sich

bergen. Diese hohen Ziele an demokratische Erziehung und Bildung wirken letztendlich steuernd und formend. Weiters kritisiert Reichenbach an diesen Konzepten die vorgegebenen Vereinheitlichungs- und Verganzheitlichungstendenzen, wie auch ihre teleologischen und perfektibilitätsorientierten Normierungen, welche Bildung in einer logischen Konsequenz als nichts anderes als eine Art von Defizitüberwindung erscheinen lassen (vgl. ebd. S.463). Diese „Überwindungspädagogik“ (Reichenbach 2001, S.20) steht in Widerspruch zu Reichenbachs formulierter konstitutiver Unvollständigkeit des Subjekts. Da Reichenbachs Bildungstheorie von einer Bildung ohne Ziel, also einer a-teleologischen Bildung und Erziehung ausgeht. Es geht also in diesem Fall nicht um die Überwindung der eigenen Defizite, mangels Alternativen und Zielvorgaben. Reichenbach schließt ebenfalls das Schließen vorhandener Lücken des Subjekts als Bildungsziel aus, obwohl das Subjekt als unvollständiges und widersprüchliches Gebilde von ihm beschrieben wird. Das Bildungsverständnis von Roland Reichenbach stellt sich in Anlehnung an Jürgen Eckardt als eine „zweite Geburt“ dar, die Menschen aus ihrer Freiheit erworben haben. Es ist die eigengesetzliche Kraft, die mit Freiheit und Selbstbestimmung einhergeht (vgl. ebd. S.30). Damit strebt Reichenbach kein einheitliches Modell an, denn dieses hält er in der spätmodernen Situation auch nicht für angebracht, da man spätmodern auch gar nicht wissen könne, was für alle gut und richtig ist (vgl. ebd. S.68). Somit lässt sich aus Reichenbachs Explorationsstudie auch keine Handlungsanleitung ablesen, sie sich als Modell oder Konzept in eine politische Bildung übernehmen lassen. Im Gegenteil, seine Auffassung von Bildung orientiert sich am Begriff der Freiheit. Das Moment der Freiheit ist wesentlich. Die Freiheit als produktiver Akt, des Sich-Erfindens und Sich-Versuchens, nur in diesen nicht-souveränen Transformationsprozessen kann konkrete Freiheit in Anspruch genommen werden, als genuin subversive und ein nicht kontrollierbares Moment, lässt Bildung als Selbstbildung deutlich werden, als Aufgabe und Eigenaufgabe. Dabei ist das Subjekt allerdings nicht „Herr seiner Bildung“, denn für Reichenbach handelt es sich bei Bildungsprozessen um nicht-souveräne Transformationsprozesse, eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und sind daher als Ausdruck menschlicher Freiheit zu verstehen. Ein Bildungsprozess kann nur ein Mal durchlaufen werden, so kann auch die Freiheit nur ein Mal in Anspruch genommen werden. Der Mensch ist in diesem Verfahren zum Dilettantismus verdammt und Politik ist dabei die Inanspruchnahme kollektiver Freiheit. (vgl. Reichenbach 2001, S.363).

> *„Mit der Rede von ‚politisch im weiten Sinn' bezieht man sich scheinbar auch auf kommunikative Praktiken, die allgemein typisch für demokratische Lebensformen sind, ohne deshalb auch politisch, d.h. ‚Praxis der Freiheit' zu sein. Es handelt sich um die vielfältigen Praktiken der Beratung, der Anhörung, der Rechtfertigung, der Befragung, des Brainstormings, des Verhandelns, des Mitentscheidens, des Kooperierens, des Abwägens nach moralischen Gesichtspunkten und weitere mehr, die im Grunde darauf hinauslaufen, daß die von einer Entscheidung Betroffenen (…) ihre Sichtweisen einbringen können und einbringen sollen. Diese diskursiven Praktiken können mit dem ungenauen Label ‚demokratisch' versehen werden, (…)"* (Reichenbach 2001, S.198)

Mit einem impliziten Bildungsziel „Praxis der Freiheit" verbinden sich entsprechende Praktiken, die für die Vermittlung politischer Bildung essentiell sind. Die Haltung bzw. die Verdammnis, wie Reichenbach sie nennt, des Dilettanten, erscheint daher als eine hilfreiche Methode, nicht nur das Ergebnis einer Entscheidung, sondern auch den Weg zu einer Entscheidung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit politischer Bildung zu rücken.

Für eine demokratische Erziehung und Bildung lassen sich, trotz Wunsch nach Enthaltsamkeit, aus diesen Beschreibungen zahlreiche Zielformulierungen ableiten. Roland Reichenbach kritisiert die ungenauen Floskeln, denn was kann denn als „demokratisch“ bezeichnet werden? Erziehung soll in Demokratien doch immer demokratisch sein. Es handelt sich also um Mittel und Prozess der Erziehung. Reichenbach versucht eine Einführung in die demokratische Lebensform und ihrem widersprüchlichen Ethos, um die Erziehung in modernen Demokratien besser fassen zu können.

Schlussfolgernd ergibt sich für ihn die Idee einer offenen Gesellschaft und die Idee der Partizipation an einer solchen, welche für die Menschen impliziert, dass liberale Werte gelernt werden müssen (vgl. Reichenbach 2001, S.375). Die Doppelköpfigkeit der demokratischen Lebensform findet sich natürlich in der demokratischen Erziehung wieder, das ist auf der einen Seite der Kampf zwischen Unabhängigkeit und Bindung und auf der anderen Seite die Individualität und das gemeinsame Gute. Wichtig ist, sich nicht von der romantischen Idee einer „Konsensgemeinschaft“ verführen zu lassen, sondern die Widersprüchlichkeit der demokratischen Lebensform als Realität anzuerkennen und als Umstand, der nicht „gelöst“ werden soll. *„Demokratische Erziehung handelt vom Lehren und Lernen des Umgangs mit den für die demokratische Lebensform konstitutiven Widersprüchen, […]. Sie handelt von den Praktiken, die es dem Selbst ermöglichen, sich weder einem liberalen Realismus noch einem kommunitären Idealismus allein preiszugeben, […].“* (Reichenbach 2001, S.378). Erziehung kann in diesem Sinne als Einführung in das Ethos des demokratischen Kampfes und in weiterer Folge auch als Negotiation verstanden werden, als eine spezielle pädagogische Verantwortung und zugleich Inhalt von politischer Bildung. Negotiation legt Unwissenheit, Unsicherheit und Verletzlichkeit der Beteiligten offen, in der die Bedeutung eines Welt- oder Selbstbezuges ausgehandelt wird. Damit ist demokratische und moderne Erziehung nicht mehr selbstsicher und souverän in seiner Tradierung von Wissen und Werten, sondern versucht sich in seiner kindlichen Freiheit. Die Herausforderung diesen Ansprüchen gerecht zu werden betrifft nun auch nicht nur Lernende sondern Lehrende gleichermaßen. So bedarf es für Lehrende, sich ebenfalls lernenden Momenten nicht nur als Erfolgserlebnis bewusst zu werden, sondern auch negativ behaftete Gefühle der Unwissenheit, der Unsicherheit und Verletzlichkeit der eigenen Person wahrzunehmen. Damit einher

gehen das Gefühl der Scham und auch der Peinlichkeit. Diese Form von Erziehungsprozessen kann vor allem für den Erziehenden nicht ohne Momente der Peinlichkeit oder der Scham auskommen, aber es sind gerade diese Gefühlsausdrücke, die für Roland Reichenbach eine exzellente Einführung in die demokratische Lebensform darstellen (vgl. Reichenbach 2001, S.382). Über die Scham des Erziehenden meint Reichenbach, *„Scham ist ein Phänomen, das im pädagogischen Diskurs selten behandelt wird; […] Scham, so wird hier behauptet, ohne auf empirische Befunde zurückgreifen zu können, ist erstens ein sehr häufiges Phänomen im Erziehungskontext, das selber nicht nur als bedeutungsloses Beiprodukt, sondern als pädagogisch geradezu zentral betrachtet werden kann; dies trifft zweitens besonders für das Verständnis des Sinns demokratischer Erziehung zu,“* (Reichenbach 2001, S.405). Abgeleitet wird der Begriff „Scham“ vom reflexiven Verb „sich selber verdecken“. Wenn man sich schämt, fühlt man sich entblößt, und das ist kein einfaches Gefühl, denn es erlaubt die unangenehme Vergewisserung, dass das eigene Verhalten seiner Selbstinterpretation widerspricht. Reichenbach spricht in diesem Zusammenhang von einem entlarvten Glauben an die eigene Souveränität, als Ausdruck eines selbstbestimmten Perfektibilitätsglaubens. Diese negativ wahrgenommenen Gefühle können in dieser Argumentation nicht „bloß“ auf Lernende abgeschoben werden, sondern werden als Teil der Lehrenden Wirklichkeit wahrgenommen. Im Sinne einer Einführung in eine demokratische Lebensform, kann dieses Gefühl jedoch auch als befreiendes Moment erlebt werden, da es die Erkenntnis über das eigene unvollkommene Leben mit sich bringt (vgl. ebd. S.406f.). Bei Erziehung handelt es für Reichenbach also um ein schamvolles Projekt, bei welchen die Maßstäbe und der Projektcharakter des Selbst deutlich werden. Die damit einhergehende Bewertung der eigenen Nicht-Souveränität ist eine spezielle Leistung demokratischer Erziehung (vgl. ebd. S.408). Die demokratische Erziehung versucht für Reichenbach keine Gewissheit anzustreben, sondern Einsicht. Erziehende übernehmen Verantwortung, denn Freiheit soll realisiert werden, nicht in Form des „rosaroten Vokabulars der Partizipationspädagogik“ (vgl. Reichenbach 2001, S.288), sondern als eine Freiheit, in die es einzuführen gilt, die ebenso mit Unsicherheit und Inkompetenz verbunden ist. Die Tugend der Diskursivität ist Inhalt von Erziehung, denn der diskursive Austausch ist wesentlich, er stößt das Selbst zur Transformation an. Dafür ist die dialogische Fähigkeit, eine Voraussetzung für den Diskurs, ausschlaggebend, um die Freiheiten des Erwachsenseins zu übernehmen.

Der Erziehungsprozess ist Negotiation und Kampf zugleich, wenn man das Selbst und die demokratische Gemeinschaft als „konstitutiv unvollständig“ bzw. als eine „ewige Baustelle“ betrachtet.

> *„Daß man dennoch ernsthaft weiterzubauen hat, darin besteht das Ethos und die Ironie der spätmodernen Gesellschaft – in welches demokratische Erziehung einzuführen helfen muß – und das spätmoderne Selbst. Es gibt keinen Grund, diese defizitäre Situation des Menschen zu beklagen und in der Konsequenz Kompetenzmodelle in den Himmel zu bauen, nach denen sich pädagogische Praxis richten soll.“* (Reichenbach 2001, S.408 f.)

Dieser pragmatische Ansatz gibt für die eine Pädagogik der politischen Bildung eine klare Richtung vor. Die Absage an einer defizit-orientierten Bildungsstrategie wird an diesem Punkt wieder deutlich. Pädagogische Praxis soll sich an den Wirklichkeiten orientieren, die sich eben nicht als eine Einheit, sondern nach dem Grundsatz der Vielheit, leiten lässt. Im Sinne eines Kampfes, im demokratischen Stil, könnte der Erziehungsprozess in einem neuen Licht betrachtet werden.

Demokratische Bildung versteht sich, gleich wie demokratische Erziehung, als nicht-souverän. „Bildung kann als Aneignung von Kompetenzen und zunehmender Souveränität begriffen werden.“ (Reichenbach 2001, S.362). Paradox ist hier allerdings, dass mehr Wissen immer mehr neues Nicht-Wissen offenbart, so führt auch mehr Können, zur Erkenntnis von mehr an Nicht-Können. In diesem Dilemma versucht sich das Subjekt zu bilden, selbst zu werden durch Selbstveränderung. So soll das moderne Subjekt in diesen Bildungsprozessen die scheinbar unmögliche Aufgabe übernehmen, den Riss der Welt biographisch zu übernehmen (vgl. ebd. S.364). Die Freiheit des Menschen drängt ihn zu handeln, mit dem Risiko zu versagen, denn Handeln gibt es nur ohne Gewissheit und Garantie (vgl. ebd. S.361). Diese Widersprüche gilt es in Bildungsprozessen nicht als überzogene Stärken darzustellen, sondern auch als Schwächen in allen Facetten anzunehmen.

„Bildungsprozesse sind demzufolge nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit.“ (Reichenbach 2001, S.363). Es versteht sich als Einführung in die Praxis der Freiheit. Die demokratische Lebensform kommt dem Freiheitsempfinden des Menschen entgegen (Gerechtigkeitsfragen, Fragen des guten Lebens werden öffentlich diskutiert). Eine dezidiert demokratische Erziehung und Bildung ist dem Freiheitsbewusstsein des Menschen verpflichtet und damit auch in die Einführung in den „Preis“ des Freiheitsideals. Hier wird die notwendige Ergänzung zum idealistischen Freiheitsbegriff deutlich. Reichenbach bezeichnet die Freiheit auch als Problem, denn es handelt sich um den höchst-geschätzten Wert und ist zugleich als Setzung, als eine Behauptung des Selbstverständnisses des Menschen zu verstehen. Der Preis der Wahlfreiheit ist der Verlust von Sicherheit, aber nur auf Kosten der Sicherheit können richtige Entscheidungen getroffen werden. Durch diesen modernen Freiheitsbegriff kann die Flucht in absolute Wahrheiten zwar verhindert werden, die Gefahr für die demokratische Sitte, beschleunigte und fixierte Vereindeutigungen zu fordern ist allerdings hoch (vgl. Reichenbach 2001, S.397). Hier führt Reichenbach an, dass es auf die Dialektik der demokratischen Gemeinschaft ankommt, sie solle sich freisprechen von einer homogenen Wertegemeinschaft und die Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen pflegen und sich im ständigen verhandeln und kämpfen üben.

Diese Forderungen an die Verantwortungsträger eines Staates mit dem Selbstverständnis einer Demokratie bedarf einer grundlegenden Veränderung des Menschenbildes und seiner Konstitution. In weiterer Folge müsste dieses

Selbstverständnis revidiert und in seinen demokratischen Abläufen neu aufgerollt werden. Die spätmoderne Gesellschaft befindet sich in einer Kultur der Imperfektibilität (vgl. ebd. S.411). Erziehung und Bildung dienen hier nicht der „Weltverbesserung“ sondern bestehen aus Transformationsprozesse mit unbekanntem Verlauf. Dies erfordert eine Grundhaltung der Offenheit, die Widersprüche, Vorläufigkeit und Widerrufe aushalten (vgl. ebd. S.412). Dies lässt sich als Aufgabe an die politische Bildung formulieren.

Trotz einer „Bildung ohne Ziel“ und dem Versuch, sich unter spätmodernen Bedingungen in Zielformulierungen enthaltsam zu üben, stellt die Transformation bzw. das „Ethos der Transformation“ ein Bildungsziel dar. Im Gegensatz dazu meint Elisabeth Sattler, *„So könnte man versucht sein, Transformation als das Bildungsziel anzugeben. Explizit ist nun aber die Transformation genau nicht das Ziel der Bildung. Denn das Transformationsideal kann unter modernen Bedingungen gar nicht spezifischer definiert werden, weil sonst die Möglichkeit und der Zweck der Selbstbildung immer schon unterminiert würde. Als Möglichkeit und Zweck der Selbstbildung erscheint die Praxis der Freiheit.“* (Sattler 2003, S.131). Dieser Widerspruch zwischen Reichenbach und Sattler lässt einer bezeichneten Bildungstheorie ohne Ziel nun doch die Aufgabe zukommen, Ideale in der Bildung zu formulieren. Das Ideal stellt sich in Form der Freiheit dar und zugleich ist das Ideal Voraussetzung um an das gewünschte Ziel, Freiheit, zu gelangen. Dies lässt den Menschen und die Institutionen einer demokratischen Gemeinschaft noch fragiler erscheinen.

Bildung impliziert die Bereitschaft und das Vermögen sich beunruhigen und stören zu lassen. Das Selbst als Interpretationsprodukt, *„Selbsterkenntnis ist aus diesem Grund immer ein potentiell selbstwertschädigendes Unterfangen.“* (vgl. Reichenbach 2001, S.428), wenn es um sozial bedeutsame Fehler oder Versäumnisse des Selbst geht, die vor sich selbst versteckt werden müssen. Aus der aufklärererischen Formel „Erkenne dich selbst“ meint Reichenbach für die spätmoderne Situation, *„Erkenne, daß du nicht erkennen kannst“* bzw. *„Erkenne, daß deine Selbsterkenntnis stark limitiert und nur vorläufig ist.“* (vgl. ebd. S.430). Als Motto für eine zeitgemäße politische Bildung, könnte dieses Zitat verwendet werden, noch besser allerdings als eine Richtungsmarkierung, um auf die komplexen Probleme der spätmodernen Massendemokratien aufmerksam zu machen. Die menschliche Sehnsucht nach Antworten und „Lösungen“ stehen für Reichenbach in Zusammenhang mit demokratischer Bildung und sind für diese

wesentlich. Kitsch, als Fehlen von Widerspruch, hat ein komplexes Wesen und reicht von Trost zur Drogenwirkung bis hin zu teuflischer Verführung. Vom Wunsch nach einfachen und schnellen Anleitungen und Lösungen ist auch der Bildungsbereich nicht ausgenommen. Als kitschig bezeichnet Reichenbach die Darstellung eines widerspruchslosen Lebens. Dieses Bedürfnis nach Widerspruchsfreiheit drückt sich ganz banal in der Lebensplanung und in der Gestaltung des eigenen Umfeldes aus. Bei demokratischen Entscheidungsprozessen und seinen diskursiven Praktiken, stehen Wahlmöglichkeiten und „Kampfmethoden“ in starken Kontrast zu diesem Bedürfnis. Entscheidungen und damit verbundene Ergebnisse können von einer Vielzahl von Bürgern und Bürgerinnen als belastend oder unzufriedenstellend empfunden werden. Eine daraus resultierende Sehnsucht nach Einheit, d.h. der Widerspruchslosigkeit, kann in den schlimmsten Fällen zu undemokratischen Folgen, siehe ideologisch-totalitäre Systeme führen. Komplexe gesellschaftliche Probleme werden zu Lasten von Minderheiten als Sündenböcke reduziert und einfache Lösungen nach einem schwarz-weiß Schema angepriesen. Es gilt hier allerdings nicht, die „Antwort“ in einer Kitsch-Überwindung zu suchen, sondern Kitsch als Ausdruck der menschlich-mangelhaften Situation zu sehen. Nicht der Kitsch als solches ist zu problematisieren, sondern das Bedürfnis nach ihm. Die demokratische Lebensform hat sich also nicht mit der Abschaffung des Kitsches zu beschäftigen, sondern sollte seine Verpflichtung zum Anti-Kitsch pflegen (vgl. Reichenbach 2001, S.432 f.). Als demokratisch gebildet gilt, wer den Widerstreit aushalten und seine eigene Lust auf Wahrheiten und Ganzheit zügelt (vgl. ebd. S.456). Dies sollte auch im Rahmen einer politischen Bildung gefördert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Roland Reichenbach das Politische als Inanspruchnahme kollektiver Freiheit betrachtet. Als eine Folge davon ist politisches Handeln somit nicht nur welt- sondern auch selbstverändernd. Als weitere Schlussfolgerung lässt sich damit auch feststellen, dass politisches Handeln und Bildung ineinander verschränkt sind (vgl. Reichenbach 2001, S.70).

> *„Nur durch die Behauptung eine (mehr oder weniger) engen Zusammenhanges von Staatsform und Lebensform macht es überhaupt Sinn, Demokratie als Erziehungsprojekt zu sehen und ‚Erziehung für Demokratie' als gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu formulieren."* (Reichenbach 2001, S.155)

Dabei ist der Sinn von Demokratie nicht (allein) in der politischen Partizipation des Volkes zu suchen, denn die geringe Teilnahme der demokratischen Bevölkerung an politischen Abstimmungen, möchte Reichenbach nicht beklagen. Die politische Abstinenz gilt es zu hinterfragen, nicht wie viele Menschen partizipieren, sondern *„ob eine politische Kultur vorhanden ist, welche diesen Namen verdient, und ob auch die ‚passive' Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen kulturell-argumentative Strategien in wesentlichen Belangen pflegt, in denen man sich untereinander arrangieren muß."* (Reichenbach 2001, S.189). Diese gleichberechtigte Kommunikation ist das Fundament moderner Moralität und soll dem klassischen Versöhnungsdenken als einer gefährlichen Utopie gegenüber gestellt werden. Das Subjekt bildet sich auf Grundlage einer freiheitlichen Gesellschaft in der sich die „Praxis der Freiheit" und die „persönliche Wahl" als Akt manifestieren. Die Selbstsorge und die Formung seiner selbst erfordern prinzipielle Offenheit und die Nichtabschließbarkeit als Prozess und beinhaltet schlussendlich die Kunst des Lebens, sich selbst zu verändern. Diese Zerbrechlichkeit und Bodenlosigkeit des Menschen sind Lebensthema und Herausforderung zugleich. Das Konzept der Selbstsorge versteht sich als Bildungskonzept (vgl. ebd. S.302 f.). Und ist wesentlich für das Selbstverständnis einer spätmodernen Erziehung und Bildung und einer daraus formulierten politischen Bildung.

Das Subjekt konstituiert sich aus einer Freiheit der Praxis. Freiheit ist zugleich der Versuch, die fehlende Souveränität zu überwinden, unter der Annahme eines freien Willen. In dieser Situation beschreibt Reichenbach den spätmodernen Menschen als Dilettant. Wer jedoch diesen Dilettantismus vermeiden will, muss in Kauf nehmen, keine Freiheit zu praktizieren (vgl. ebd. S.348). Das überforderte spätmoderne Subjekt hingegen ist Dilettant und befindet sich in Transformationsprozessen, in Bildungsprozessen, die sich als Ausdruck

menschlicher Freiheit verstehen. Die personale Autonomie ist dabei kein Ideal, sondern eine notwendige Unterstellung einer liberalen Gesellschaft. Reichenbach bezeichnet Erziehung in diesem Zusammenhang als Kampf und Negotiation, bzw. die demokratische Erziehung als eine besondere Form der Negotiation und des Kampfes.

> *„Die Kampfmetapher ist in ihrem demokratischen Sinn vielmehr wieder mit der Negotiationsmetapher in Verbindung zu bringen, d.h. demokratische Erziehung ist ein Kampf unter den Bedingungen der Negotiation. Die Erziehungsperson ist sich hier ihrer eigenen Abhängigkeit vom ‚Zögling' bewußt ist, den sie in die Praxis der Freiheit einführt. Wie die Freiheit bei dem Zwange kultiviert werden soll, wird hier tatsächlich wieder zur pädagogischen Leitfrage – auf welche allerdings keine abschließende Antwort gegeben werden kann und soll. Die Einführung in die Praxis der Freiheit ist so ambivalent wie diese Praxis selber"* (Reichenbach 2001, S.385)

Dabei handelt es sich um die Ambivalenz demokratischer Praxis, welche die Mittel zur Einführung genauso ambivalent werden lässt und dies stellt *„einen fundamentalen Akt der Freiheitspraxis dar."* (Reichenbach 2001, S.385). Die beiden Parteien der Erziehungstätigkeit sind keineswegs am Gleichen interessiert, und daraus ergibt sich die Kampfmetapher, nicht als Kampf um Anerkennung, sondern um die Verhandlung, der Freiheiten des Erwachsenseins, welche von erzieherischer Seite zugebilligt werden, und die damit verbundene Verantwortung, welche der zu Erziehende bereit ist zu übernehmen. Die demokratische Gemeinschaft ist demzufolge eine Kampfgemeinschaft (vgl. ebd. S.401). Und soll sich nicht nur um die Vielfalt ihrer Teilnehmer und Teilnehmerinnen sorgen, sondern auch um eine Zügelung ihrer Ziele und einer notwendigen Erweiterung rein positiver Formulierungen zu (ergänzenden) negativen Eigenschaften und Zuschreibungen.

Reichenbachs Schlussfolgerung ist, dass demokratische Erziehung nicht anders sein kann als die politisch-demokratische Praxis. In einer demokratischen Fragegemeinschaft, die ohne Souveränität und Wahrheiten auskommen soll, besteht die beständige Gefahr der Komplexitätsreduktion und die dominante Sehnsucht des Menschen nach Einheit, die Reichenbach als das Bedürfnis nach Kitsch beschreibt. Hierbei wird nicht Kitsch als solches problematisiert, sondern die Sehnsucht danach und die unterstützende Rolle, die Erziehung und Bildung bzw. auch politische Bildung dazu leisten bzw. auch entgegen wirken kann. Eine Vorgehensweise, die Reichenbach in seiner Theorie über Erziehung und Bildung vorschlägt ist sich dieser Bedürfnisse und Sehnsüchte bewusst zu sein und Vereinheitlichungen und Verganzheitlichungen, so genannte Wahrheiten, auf ihre undemokratischen Folgen zu überprüfen und nach dem Grundsatz der Pluralität zu entkräften. Das Bewusstsein des Dissens und der Nicht-Souveränität sind demokratische Grundhaltungen und stellen die spezielle Leistung dezidiert demokratischer Erziehung und Bildung sicher.

> *„Hier soll es aber weder um eine Didaktik politischer Bildung noch um eine moralisch verstandene Erziehung zur Demokratie gehen, sondern vielmehr um die Beschreibung zentraler Elemente demokratischer Bildung, insofern sie sich dem widersprüchlichen Wesen der demokratischen Lebensform ‚verpflichtet' sieht."* (Reichenbach 2001, S.435)

Darauf macht Reichenbach aufmerksam, seinen Versuch einer Bildungstheorie nicht auf bloße Unterrichtselemente der politischen Bildung zu reduzieren bzw. eine vereinfachte Übernahme seiner Argumentation anzustreben. Die Definition einer „Bildung als zweite Geburt" ist maßgeblich, um die Idee einer offenen demokratisch-verfassten Gesellschaft und der Vorstellung der Teilnahme, welche Partizipations-, Enthaltsamkeits- und Distanzierungsrechte gleichberechtigt behandelt, als spätmoderne Lebensform umsetzen zu können. Die beschriebene Haltung eines „fröhlichen Pessimismus" kann Anbetracht der spätmodernen Situation hilfreich sein.

Als Herausforderung lässt sich die Bewältigung der spätmodernen Situation für das einzelne Subjekt darstellen. Es befindet sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Dilettantismus. Die Rolle von Erziehung und Bildung versteht sich für die beschriebene Bildungstheorie als nicht-souverän, denn *„(d)er spätmoderne Mensch verfügt über keine übersituativ gültigen Kriterien, um sich für eine bestimmte Interpretation festzulegen, aber er hat eine Geschichte – über deren*

Bedeutung er zwar ebenfalls nicht verfügt - , welche jedoch das Material bildet, aus welchem er selbst-narrativ zu nicht-beliebigen Entscheidungen gelangen kann, von denen er nur weiß, daß er sie später vielleicht bereuen wird.“ (Reichenbach 2001, S.364). Und zur nicht-souveränen Erziehung meint das Konzept des dilettantischen Selbst, *„eine Erziehungspraxis, die sich ihrer selbst nicht zu sicher ist, und mitunter ganz und gar dilettantisch und schwach erscheinen mag – das ist die Grundlage des demokratischen Selbst.“* (ebd. S.369). Für Reichenbach geht es also darum, die nicht-souveräne Transformation ohne Ziel als Bildung im Einzelnen zuzulassen und für die Widersprüchlichkeit eine geeignete Plattform zu schaffen, welche dem gesitteten Streit um Richtigkeitsansprüche verpflichtet ist. Das Durchsetzen von Mehrheitsentscheidungen ist nur durch diesen antautoritären Charakter möglich. Die Praxis der Freiheit und Bildung ist heute zu einer ironischen Angelegenheit geworden. Demokratische Erziehung versteht sich spätmodern als die Einführung in ein unvollkommenes Leben, zu dem politische Bildung einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

3. Moderne und spätmoderne Bildungstheorie

Die Gegenüberstellung moderner und spätmoderner Theorie der Erziehung und Bildung versucht wesentliche Probleme und Bedingungen „ihrer Zeit“ ausfindig zu machen und für eine politische Bildung fruchtbar zu machen. Beiden Bildungstheorien ist gemein, dass menschliche Praxis in den Vordergrund gestellt ist, und dieser, pragmatische Zugang, essentiell für die Bearbeitung und einem daraus abgeleiteten Denken und Handeln ist.

Der Schwerpunkt auf „gelebte“ menschliche Praxis drückt sich bei Dewey in der Formulierung der „tatsächlich vorhandenen Gesellschaft“ die es zu (wissenschaftlich) zu bearbeiten gilt und bei Reichenbach in der Analyse und Bearbeitung von demokratischen Massengesellschaften und ihrer (spätmodern) bestehenden politischen Abstinenz. Daraus ergibt sich aus beiden Bearbeitungen eine Kritik an aktuellen Idealen und Wunschvorstellungen, welche das Erziehungs- und Bildungsdenken ihrer Zeit beeinflussen und prägen. Die Kritik Deweys am deutschen Idealismus und seinem europäisch-traditionell geprägten Erziehungsdenken ist als Ablehnung überlieferter Dualismen klar erkennbar. Mit seiner Theorie über demokratische Erziehung und Bildung versucht der Amerikaner nichts weniger, als eine Neuordnung von Bildung und Erziehung zu erreichen. Roland Reichenbach hingegen versucht in seinem Bildungsentwurf mit Bildungszielen und dem Vorhaben einer Neugestaltung von Bildung sparsam umzugehen. Denn in demokratischen Massengesellschaften der Spät- bzw. Tiefmoderne, wo politische Beteiligung in politische Abstinenz mündet, erscheint es für ihn nicht mehr angemessen, das Ideal partizipativer und mündiger Bürger und Bürgerinnen anzustreben. Für Dewey beschränkt sich die Teilnahme an der Gesellschaft ebenfalls nicht an Idealen, sondern an der *wirklich vorhandenen Gesellschaft.* Es bedarf eines *brauchbaren Ideals*, um eine Kultur der Freiheit bewahren zu können. Bereits Dewey erkennt in der immer komplexer werdenden Gesellschaft und Kompliziertheit menschlicher Beziehungen, die Unmöglichkeit, ein Ideal zum Ziel menschlicher Bestrebungen zu erheben. Diese klare Absage beider Theoretiker an moralische Normierungen und idealisierte Ziele an demokratisches Bildungsdenken ist Bestandteil pragmatischen Denkens und Handelns.

Der Wandel von einem modernen zu einem spätmodernen Nachdenken über Bildung und Demokratie lässt sich in einer optimistischen Auffassung von Individualität und demokratischen Miteinander zu einer pessimistisch-versuchenden

Beschreibung von Subjekt und einem massendemokratischen Nebeneinander formulieren. So kennzeichnen Optimismus und Fortschrittsdenken Deweys modernen Bildungsentwurf mit einem autonomen, souverän-handelnden Menschenbild. Die Individualität und Freiheit des Einzelnen sind Basis für eine demokratische Gesellschaft, ganz nach dem amerikanischen Modell zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dewey nennt *die angeborene Freiheitsliebe* der Amerikaner, als Triebfeder ihrer Demokratie. Die Uneinheitlichkeit des Einzelnen stellt Dewey als Stärke dar, die Individualität, die persönliche Initiative, sind wesentlich für ein demokratisches Zusammenleben. Für Dewey bildet dies Auftrag an Politik und Bildung und erscheint ihm als Weg, die *auseinanderstrebenden Kräfte,* der unterschiedlichen Gruppen und Vorstellungen vor einem *Nebeneinander* zu schützen. Denn er meint:

> *„Das Miteinander der Jugend verschiedener Rassen, Religionen und Sitten in der Schule schafft für alle eine weitere und reichere Umwelt.“* (Dewey 1993, S.41)

Diese optimistische Sichtweise lässt sich spätmodern, in Roland Reichenbachs Bildungsentwurf nicht mehr finden. In seiner Theorie erkennt sich der Mensch in seiner Selbstzuschreibung als Subjekt nicht mehr als souverän. Vielmehr ist hier von einer *ewigen Baustelle* die Rede, das den Menschen an der Erkenntnis seiner eigenen Unabschließbarkeit, Vorläufigkeit und Imperfektibilität verzweifeln lässt. Freiheit bedeutet für den Einzelnen nun nicht mehr die Möglichkeit der Selbstverwirklichung sondern auch Orientierungslosigkeit und Bodenlosigkeit, *es scheint nicht mehr möglich, einen Gesamtsinn zu erkennen* (vgl. S.26). Das optimistisch gestaltete Individuum Deweys wandelt sich zu einem pessimistisch, mit sich selbst beschäftigtem Subjekt Reichenbachs, das Autonomie als Zumutung und nicht als einen positiven Aspekt von Freiheit erlebt. Die Idee eines Bildungssubjekts beschreibt Reichenbach als *nostalgisch* (vgl. S. 25). Die Bildung des Selbst ist für den spätmodernen Menschen zentral, Reichenbach bezieht sich auf Foucaults Konzept der Selbstsorge und stellt hier einen Wandel *„der Selbstsorge aus einem ursprünglich politischen-ethischen Kontext in einen rein psychologischen an.“* (Reichenbach 2001, S.299).

> *„Es handelt sich um eine Transformation der Selbstsorge in die Seelsorge. Es gehört zur Ironie der hier nun aufgeworfenen Geschichte des Selbst – aber auch des Subjekts -, daß dieses, wenn es nicht mehr als Tätigkeit und ‚Ethos’ begriffen wird, sondern in seiner Substanz*

> *gefasst werden soll, d.h. in seinem vermeintlich bleibendem Wesen, 'vernichtet' wird."* (Reichenbach 2001, S.299)

In dieser von Reichenbach beschriebenen Subjektlosigkeit, versucht sich das spätmoderne Subjekt zu konstituieren. Im Gegensatz dazu steht bei Dewey der Einzelne als Individuum in seiner Einzigartigkeit und seiner Möglichkeit der Entfaltung und Selbstverwirklichung.

> *„Ein Individuum muß – spielend oder arbeitend – tatsächlich versuchen, seinen eigenen Betätigungstrieben folgend mit einem gegebenen Stoff etwas zu tun, und muß dabei die Wechselwirkung zwischen seinen Kräften und dem Stoffe beobachten. Dies geschieht sowohl, wenn ein Kind mit Klötzen zu bauen anfängt, wie wenn ein Naturwissenschaftler in seinem Laboratorium mit unbekannten Gegenständen zu experimentieren beginnt."* (Dewey 1993, S.205)

Das Bild Deweys von einem Subjekt stellt sich als ein nach innen abgeschlossenes Individuum dar. Nach außen ist es jedoch für Deweys Subjekt wesentlich, in ständigem Austausch mit anderen und Wechselwirkung zur Umwelt zu stehen. Der Fokus Deweys liegt nicht so sehr im Einzelnen, denn dieser geht sozusagen im Tun des eigenen und der anderen auf. Reichenbach setzt sich in seiner spätmodernen Theorie, vielmehr mit dem Einzelnen, ob nun als Subjekt oder Selbst auseinander. Zweifel und Skepsis finden sich allerdings bereits modern, wie, spätmodern als Kennzeichen eines aufgeklärten Menschen und seiner Zeit.

Dieser festgestellte Wandel eines „starken" Subjektsdenkens zu einem „schwachen" Denken über Individualität und Subjekt und der veränderten Wahrnehmung eines optimistischen Blickwinkels zu einer pessimistischen Auffassung von Gesellschaft und Demokratie ist ein Ergebnis der vorliegenden Gegenüberstellung. Dewey spricht von „modern immer komplexer werdenden Gesellschaften" und Reichenbach von „spätmodernen Massengesellschaften". Anknüpfend stellt sich für Dewey der Weg zu einer beweglichen Gesellschaft, in welcher sich die Individuen in ständiger Wechselwirkung zu anderen und ihren Gruppen austauschen, und Reichenbachs Weg zu einer offenen Gesellschaft, welche die Haltung des Zweifels und der Skepsis darstellen. Dieser Entwurf von Gesellschaft bringt allerdings Probleme mit sich, da nicht von einer, „idealen" Modellgesellschaft ausgehend gearbeitet werden kann, da dies einer pragmatischen Arbeitshaltung widersprechen würde, sondern das Abbild der Realität in beiden Entwürfen modern wie spätmodern, in den Mittelpunkt der Forschungsarbeit rückt.

> *„Die Worte Gesellschaft und Gemeinschaft sind daher doppelsinnig. Sie drücken einmal ein Ideal, eine Norm aus, wollen das andere Mal lediglich etwas tatsächlich Vorhandenes beschreiben; […] Die ‚Gesellschaft' wird als ihrem Wesen nach einheitlich betrachtet. Die Eigenschaften, die mit dieser Einheit gegeben sind, eine rühmenswerte Gemeinsamkeit der Zwecke und des Wohlergehens, treue Unterordnung unter öffentliche Zwecke, Gegenseitigkeit des Mitgefühls, werden betont. Wenn wir jedoch die Tatsachen betrachten, die der Begriff beschreibt […] so stoßen wir nicht auf eine Einheit, sondern auf eine Vielheit von Gesellschaften, guten und bösen."* (Dewey 1993, S.114)

Dewey versucht in dieser schwierigen Annäherung, welche die Begriffe Gesellschaft und Gemeinschaft mit sich bringen, eine Grundlage für die Bearbeitung im bildungstheoretischen Sinne fruchtbar zu machen und kritisiert das Ideal „einer harmonischen Einheit von Gesellschaft" und teilt diese in eine Vielheit von guten und bösen Gesellschaften auf. Reichenbach nennt diese *Vielheit* von Gesellschaften spätmodern als Pluralität und betrachtet diese Vorstellung allerdings nicht als eine Welt von „nur" guten und bösen Gemeinschaften bzw. Gesellschaften.

> *„Das romantische Ideal muß kritisiert werden. Doch die Idee, daß Pluralität ein Wert an sich darstellt, ist ebenfalls romantisch und überhaupt die Voraussetzung des modernen moralischen Idealismus. Sie führt ihrerseits zur Kritik des Unrechts, das dadurch geschieht, daß die tragische Seite der Pluralität, der unvermeidbare und unlösbare Konflikt, verleugnet wird."* (Reichenbach 2001, S.454)

Die Differenzierung Deweys in eine Vielheit von guten und bösen Gesellschaften ist zwar nicht mehr als romantisches Ideal zu betrachten, allerdings unterliegt diese Vorstellung, wie Reichenbach sie nennt, einem modern moralischen Idealismus, der den wesentlichen Aspekt eines *„unvermeidbaren und unlösbaren Konflikts"* verschweigt. So bedarf es spätmodern einer differenzierten Auseinandersetzung zum Begriff und zur Werthaltung von Vielheit bzw. Pluralität, die sich nicht nur auf eine Definition von gut und böse, sondern auch seiner Konsequenz, einem Konflikt, bewusst werden muss. Ein Versuch Deweys, diesen Konflikt bereits 1916 anzudeuten ist: *„Länder, wie die Vereinigten Staaten, sind heute aus einer Menge verschiedener Gruppen mit sehr verschiedenen überlieferten Sitten und Gewohnheiten zusammengesetzt. Gerade diese Sachlage hat – wahrscheinlich mehr als alles andere – dazu gezwungen, etwas wie eine einheitliche und wohl ausgewogene Umgebung für die Jungen bereit zu stellen."* (Dewey 1993, S.41).

Daraus lässt sich ablesen, dass Dewey bereits über mögliche Konsequenzen nachdenkt, die Schlussfolgerung aber nicht in der Bearbeitung des Konflikts, sondern in einer „Verlagerung“ des Problems liegt, nämlich, eine *„einheitliche und ausgewogene Umgebung für die Jungen bereit zu stellen.“*. Die mögliche konfliktbehaftete gesellschaftliche Konsequenz vieler guter und böser Gesellschaften soll durch eine entsprechende Bildungstheorie und ihres Systems bei den Jungen gelöst werden. Dies führt zu einer hohen Erwartungshaltung an ein Bildungssystem und seine Teilnehmer und Teilnehmerinnen, welche in einer spätmodernen Bildungstheorie Reichenbachs nicht gefordert wird. Dadurch lässt sich In dieser Unterscheidung von Vielheit als Stärke der Demokratie und Pluralität als Schwäche bzw. als unlösbaren Konflikt eindeutig ein Wandel von einer optimistischen zu einer pessimistischen Auffassung, im Wert „Verschiedenheit“ feststellen. Die positive Besetzung des Begriffs Verschiedenheit aus der Moderne wird spätmodern durch seine negativen Eigenschaften und Folgen ergänzt.

Die prinzipielle Dogmenlosigkeit ist beiden Bildungstheorien gemein. So soll sich die Gesellschaft bzw. sollen sich die Gesellschaften frei machen von Wahrheiten, Dogmen und Ideologien. Für Dewey begründet sich diese Form einer Ideologiekritik am Beispiel der politischen Situation Europas und Amerikas zur Zeit der Weltkriege. Und er weist zugleich auf die Gefahr hin, Wahrheiten und Ideologien zum Werkzeug diktatorischer Machtübernahme zu benutzen, und bezeichnet diese Tendenzen in demokratischen Strukturen als isolierte und böse Gemeinschaften. Der ständige Austausch und mannigfaltige Wechselwirkung aller Gruppen einer demokratisch-gleichberechtigten Gesellschaft, können seiner Meinung nach, dogmenorientierte Entwicklungen verhindern. Reichenbach fasst seine Bemühungen enger und weist auf die Ironie als ein wichtiges Werkzeug hin, um totalitäre Tendenzen in einer demokratisch-verfassten Gesellschaft zu verhindern. *„Die Bejahung des kulturellen und politischen Pluralismus, welcher immer eine Form von Relativismus impliziert, der Verunsicherungen von Egos tiefen Überzeugen nach sich ziehen kann, ist kein selbstverständliches Ideal. Die liberalen Garantien der Meinungs- und Gedankensfreiheit sind offensichtlich nicht ohne weiteres von allen Bürgern und Bürgerinnen verkraftbar.“* (Reichenbach 2001, S.359). Die Ironie stellt für Reichenbach in einem gewissen Maße die Voraussetzung dar, die Vielheit der Gesellschaften, Menschen und Wahrheiten überhaupt auszuhalten und in einem demokratischen Dissens leben zu können. Für Dewey steht am Anfang des 20. Jahrhunderts der Kontrast zwischen einem freien Amerika und einem totalitären Europa im Mittelpunkt seiner Ausführungen. So schreibt er: *„Die vereinheitlichende Kraft der amerikanischen Schule ist ein beredtes Zeugnis für die Wirksamkeit einer gemeinsamen und wohl ausgewogenen Umgebung.“* (Dewey 1993, S.41). Diese Idee der Vereinheitlichung uneinheitlicher Wesen könnte aus dem Blickwinkel der Spätmoderne Probleme aufwerfen. Denn die Zielvorgaben: „gemeinsam“ und „wohl ausgewogene Umgebung“ lassen sich nicht mehr als Einheit verstehen. Für Reichenbach wären dies romantische Vorstellungen über das schöne und gute der Demokratie. Und dies kann sicherlich als Kritik am modernen Demokratiedenken bezeichnet werden, dass Demokratie auch immer gleich mit gut gesetzt wird und dies lässt sich aus spätmoderner Sicht kaum mehr vertreten.

Neben der Gemeinsamkeit der prinzipiellen Dogmenlosigkeit der dargestellten modernen und spätmodernen Bildungstheorie, lässt sich eine weitere Übereinstimmung feststellen, die der a-teleologischen Haltung. Für John Dewey ist das Ergebnis des Erziehungsvorganges die Fähigkeit, weiter erzogen zu werden. Es gibt in diesem Sinn keine Erziehungsziele, zumindest keine, die von außen

gesetzt werden können. Sollte es Ziele geben, so sollten diese im deweyschen Sinne biegsam und beweglich sein und am besten den Charakter von Vorläufigkeit besitzen. Für Erziehung und Bildung im weiteren Sinne strebt John Dewey mit seiner Bildungstheorie allerdings den *Wandel zum Besseren,* der sich für ihn eindeutig in der demokratischen Lebensform wieder findet. Durch ständige Wechselwirkung und die Pflege mannigfaltiger und bewusst geteilter Interessen soll eine bewegliche Gesellschaft, welche sich aus unterschiedlichsten Gruppen und Gemeinschaften definieren soll, diese aber nicht in einem Nebeneinander, sondern in einem Miteinander, entstehen. Darin lässt sich das Ideal der Demokratie festhalten, denn der *Wandel zum Besseren* besteht für Dewey nur in einem demokratischen Miteinander.

Eine maßvolle ironische Denkweise und eine dilettantische Selbsterkenntnis werden für Reichenbach in den Mittelpunkt demokratischen Erziehungsdenken gerückt. Nur so kann der Mensch seine eigene Unvollständigkeit und Widersprüche erkennen und bearbeiten. Er nennt es die *Kunst des Lebens sich selbst zu verändern.* Dies lässt eine Übereinstimmung zu Deweys Erziehungskonzept zu, wenn es um die Veränderung geht. Allerdings forciert Dewey den Gedanken einer Veränderung und Wandlung zum Besseren, für den Einzelnen und die Gesellschaft. In ihr erhält die Erziehung eine soziale Funktion.

Das Ideal der Demokratie steht im Vordergrund und da dieses gelebt werden soll, versteht Dewey die Schule als embryonale Orte der angestrebten Gesellschaft. Der Wert von Erziehung wird hier deutlich, denn der junge Mensch soll zur *sozialen Brauchbarkeit* erzogen werden, um einer Gesellschaft zu dienen und erfordert die freiwillige Unterordnung und zugleich stellt sich die Bildung für Dewey als ein Akt der Selbstverwirklichung dar. Reichenbach bezeichnet diesen von Dewey beschriebenen Vorgang als „Experiment“, denn ein Ziel bzw. ein vorgegebenes Ergebnis kann es dabei nicht geben. Anknüpfend an diese Idee von Erziehung und Bildung definiert Reichenbach dies als nicht-souveräne Transformationsprozesse mit unbekanntem Verlauf.

Diese ateleologische Richtung wendet sich ab von bildungstheoretischen und bildungspolitischen Vorgaben und moralischen Inhalten und bewirkt, dass das Demokratische selbst zum Inhalt aller Erziehung und Bildung. So stellt es sich für Dewey zur Aufgabe der Erziehung, die Schüler und Schülerinnen in eine demokratische Lebensform einzuführen. Und Reichenbach führt dies weiter, demokratische Erziehung als Einführung in das unvollkommene Leben zu

verstehen. Beiden gemein ist die Frage nach dem gemeinsamen Guten, welches nicht vorgegeben werden kann und auf die Suche sich jeder selbst machen muss.

Der Prozess der ständigen Bewegung und der Wechselwirkung ist modern vom Fortschrittsdenken Deweys geprägt und setzt sich in der Beschäftigung mit Reichenbachs spätmodernen Subjekt als das Ethos der Selbsttransformation weiter fort. Dieser Aspekt erscheint beiden Theoretikern gemein. Das Fortschrittsdenken aus dem Amerika zu Deweys Zeiten, ist an Dynamik und Ohnmachtsdenken vergleichbar mit der Globalisierung des Europas zur Zeit der Spätmoderne. Die Gefahr einer sozialen Spaltung zwischen arm und reich dieser gesellschaftlichen Entwicklung ist gemeinsamer Grundgedanke von Dewey und Reichenbach. So beschreibt Dewey die Aufspaltung der arbeitenden Klasse und gebildeten Klasse als gesellschaftliche Bedrohung und warnt vor einer Fragmentierung einiger weniger gegenüber der Gruppe von vielen. Konkret ist es Aufgabe der Wissenschaft an dieser möglichen Gefahr zu arbeiten, Dewey nennt es die Bearbeitung der wirklichen Probleme. Reichenbach bezieht sich in diesem Punkt auf den „Schereneffekt“, der ebenfalls diese Gefahr der Spaltung der Gesellschaft beschreibt, die immer stärker werdende Kluft zwischen arm und reich, konkret am Phänomen der Globalisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft. So ist seiner Meinung nach, das Politische bereits vom Ökonomischen verdrängt worden, und die Kommunikation der Menschen bzw. auch ihre Politik von Massenmedien bedrängt, welche für die Politik keinen Aufschwung, sondern eher eine Verdrängung darstellt.

> *„Das massenmedial vermittelte Bild der Politik wird mitunter auch gerade als wesentlicher Grund der Entpolitisierung und Entfremdung von Politik thematisiert […]. Die mediale Öffentlichkeit ist im Hinblick auf das Politische eine zweischneidige Notwendigkeit, die paradoxe Folgen haben kann, beispielsweise weil sie sich für ihr Überleben im Kampf mit den ‚nicht-politischen’ Medieninhalten bzw. Medien diesen selber in ihrer Attraktivität und Unterhaltungswert so anpassen muß, daß sie zum ‚Infotainment’ verkommt […].“* (Reichenbach 2001, S.186)

Angesichts dieser Lage, die sich vielleicht aus dem Blick von Dewey, als die tatsächliche Lage bzw. Gesellschaft beschreiben lassen würde, ergibt sich für Reichenbach die Notwendigkeit, eine Arena der politischen Kultur zu schaffen, an der die Beteiligung aller „möglich“ aber nicht „notwendig“ sein soll. In dieser Arena des vielleicht auch von Deweys formulierten „Miteinanders“ soll das Prinzip des besseren Arguments bei Ausverhandlungen und Neuverhandlungen im demokratischen Sinne erfolgen. Die offene – demokratisch – verfasste Gesellschaft

steht im Vordergrund von Reichenbachs Überlegungen. Hier sollten Partizipations-, Enthaltsamkeits- und Distanzierungsrechte der Einzelnen gleichermaßen gewahrt werden. Für Dewey war es vordergründig die Wahrung der demokratischen Beteiligungsrechte. Die politische Abstinenz als solche stand für ihn (noch) nicht als konkretes Problem im Raum. Es war vielmehr die wachsende Kompliziertheit des sozialen Lebens, welche für ihn eine Verlängerung der Kindheit vermuten ließ und einer ständigen Neuanpassung bedurfte, welche eine „freiwillige“ Unterordnung an das System erforderte.

Für die Erziehung bedeuteten diese Überlegungen neue Anforderungen und Herausforderungen. So ist Dewey und Reichenbach gemein, dass sie Demokratie und Erziehung und in weiterer Folge Politik und Bildung nicht als Gegensätze, sondern als miteinander zusammenhängend betrachteten und betrachten. Die Demokratie erfordert eine Erziehung, die es dem einzelnen möglich macht, auch demokratisch denken und handeln zu können. Dies formuliert sich nicht als Dogma, sondern als Haltung im Umgang mit sich selbst und zu anderen. Dewey versteht Erziehung als soziale Funktion, und auch Reichenbach kann das lernende Subjekt nicht als isolierte Einheit, sondern nur als Wesen, in Kontext zu seiner Lebenswelt verstehen. Klassisch dualistisches Denken wird von beiden Bildungsphilosophen abgelehnt. Sie beschreiben, dass demokratisches Leben nicht auf bloße Politik und Teilnahme am politischen reduziert werden kann, sondern dass gerade die demokratische Idee, das gesamte, den Menschen umfassende Leben einbindet.

Die Idee Demokratie und Erziehung und in weiterer Folge Politik und Bildung als miteinander zusammenhängend zu betrachten ist eine Herangehensweise, die in der Bildungswissenschaft nicht nur Zuspruch findet. So hat Peter Kauder in einer historischen Textsammlung versucht, dem Verhältnis Erziehung und Politik näher zu kommen. Mit dem Titel „Bevormundung der Erziehung durch Politik?“ möchte Kauder darauf aufmerksam machen, dass Bildung und Erziehung *„nicht nur und allein das Individuum betreffend gezeichnet, sondern der zu bildende Mensch (…) kategorisch daraufhin in Anspruch genommen (wird), seine Bildung und Erziehung in den Dienst der Gemeinschaft und des Staates zu stellen.“* (Kauder 2002, S.167). Er beruft sich dabei auf das Höhlengleichnis von Platon und stellt fest, dass bereits die frühesten Klassiker der Pädagogik sich mit dem Problem beschäftigten, *„dass Erziehung sozusagen ‚Begehrlichkeiten’ auf Seiten von Gesellschaft und Politik weckt. Bis zur aktuellen Gegenwart – das belegt die Textauswahl – durchzieht dieses Problem die Zeugnisse pädagogischen Denkens.“* (ebd.).

So erklärt sich John Locke mit einem von Peter Kauder gewählten Text aus dem Jahre 1692 ganz entschieden dafür, die Erziehung im Dienste des Vaterlandes durchzuführen und meint: *„Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr die Pflicht und das Angehen der Eltern und die Wohlfahrt und das Gedeihen der Nation hängt so sehr davon ab, (…). Am meisten jedoch sollte man sich um die Berufserziehung des Gentleman sorgen. Denn wenn die Angehörigen diesen Standes durch ihre Erziehung einmal auf die rechte Bahn gebracht worden sind, so werden sie bald alles übrige in Ordnung bringen.“* (Kauder 2002, S.169). Als vehementer Gegner eines staatlichen Erziehungssystems ist Jean-Jaques Rousseau mit Textausschnitten aus dem Jahre 1762 angeführt:

> *„Eine öffentliche Erziehung gibt es nicht mehr und kann es nicht mehr geben, denn wo kein Vaterland ist, gibt es auch keine Bürger mehr. Diese beiden Wörter Vaterland und Bürger müssen aus den modernen Sprachen ausgemerzt werden.“* (Kauder 2002, S.170)

Einen Verbündeten dieser Auffassung findet Peter Kauder in Wilhelm von Humboldt mit Textausschnitten aus dem Jahr 1810. Humboldt hält ein zuviel an staatlichen Eingriffen ebenfalls schädlich für die Erziehung, allerdings schwächt er die Position Rousseaus insofern ab, als dass er den Staat dafür verantwortlich hält, einen geeigneten Rahmen für das Erziehungssystem zu schaffen.

Fast 200 Jahre später versucht Wolfgang Fischer an der Verschränkung von Politik und Erziehung seine Kritik, mit dem Text „Einige Bemerkungen über die (Un-) Verträglichkeit von Pädagogik und Politik“ (1993). Seine wie er es nennt, Formulierung widerstreitender Positionen von Politik und Pädagogik diskutiert er in diesem Beitrag und entfernt sich vom verschränkungstheoretischen Ansatz, hin zum distanztheoretischen Ansatz.

Die Verschränkungstheorie geht laut Fischer davon aus, dass es sich bei Pädagogik und Politik um zwei verschiedene Diskursgattungen handelt, welche auf der einen Seite strikt voneinander getrennt werden und auf der anderen Seite, ein Leben ohne Politik bzw. politisches Handeln gar nicht denkbar ist. Beide Positionen hält Fischer für bedenklich,

> *„So heißt es bei Schaller 1978, und gleichsam ein Paradebeispiel für gelungene Verschränkung ist ihm einige Jahre später jenes Orchester einer Jugendmusikschule, das aus Anlaß einer als gravierend eingeschätzten politischen Entscheidungslage demonstrativ ‚nicht spielen will’. Parteinahme in einem politisch-aktiven Sinne – natürlich*

> *keine ‚von oben' verordnete, sondern eine aus Beratung, auch ‚Betroffenheit' hervorgegangene – wird ausdrücklich zum Gütezeichen der Pädagogik erhoben, pädagogische ‚Apolitie' ‚fatal', das heißt: verhängnisvoll genannt."* (Fischer 1993, S.193)

Wolfgang Fischer meldet für eine pädagogische Apolitie bzw. eine apolitische Pädagogik seine Zweifel an, da eine reine Trennung beider Bereiche nicht wirklich möglich ist und auf der anderen Seite, nicht alles zu einem politischen Thema gemacht werden kann, da es für ihn an diesem Punkt immer um die Vorannahme eines „Gemeinsamen", einem „politischen Einheitsnenner" geht, auf welches Individualität reduziert werden soll, um eine politische Ebene erreichen zu können. Daher lehnt Fischer den verschränkungstheoretischen Ansatz ab und widmet sich einem, wie er es nennt, distanztheoretischen Ansatz.

> *„Unter dem wenig geglückten Namen des distanztheoretischen Ansatzes fasse ich solche pädagogischen Konzeptionen zusammen, die der Aufnahme politischer Aktivitäten in Erziehung und Unterricht prinzipiell ablehnend gegenüberstehen, ohne die ‚Sphäre des Politischen' (Litt) von vornherein und schlechterdings für Pädagogik-unwürdig zu halten. Pädagogische Apolitie ist also nicht gleichbedeutend damit, unpolitische Menschen bilden zu wollen."* (Kauder 2002, S.186)

So stellt es für Fischer einen Unterschied dar, zwei verschiedene Praxen zu trennen und Politik grundlegend aus dem Unterricht zu verbannen, oder eine Grundhaltung der Apolitie einzunehmen, sich jedoch zugleich bewusst zu sein, dass eine Trennung von Pädagogik und Politik eine kaum machbare ist. Eine Ablehnung des Politischen ist daher für ihn nicht gleichzusetzen, als Mensch unpolitisch erzogen zu werden.

Die Darstellung kritischer Meinungen zum Verhältnis Pädagogik und Politik dient dem Verständnis, dass es sich bei der Verschränkung, wie John Dewey und Roland Reichenbach es sich zu wünschen, um keine einfache oder gar unproblematische Haltung handelt, sondern Erziehung bzw. Bildung sich immer der Gefahr hingeben muss, im Sinne einer demokratischen oder undemokratischen Herrschaft unterworfen und in weiterer Folge instrumentalisiert zu werden.

Der Zusammenhang von Bildung und Demokratie oder Erziehung und Politik ergibt sich also nicht aus einem dualistischen Denken, sondern als gelebte Einheit. Weder Dewey noch Reichenbach verstehen Demokratie als bloße Regierungsform. So meint John Dewey dazu: *„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist*

in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1993, S.121). Und Roland Reichenbach beschreibt zu dieser Stellungnahme übereinstimmend: *„Wir scheinen am Kernproblem angelangt zu sein: Es ist nicht Politik als solche, sondern Politik als Geschäft, das, wie die Befragungen zur Politikzufriedenheit immer wieder belegen scheinen, in den Augen der Staatsbürger auch noch schlecht erledigt wird; nicht die Zivilgesellschaft per se steckt in der Krise, sondern der professionelle Apparat der politischen Repräsentationen.“* (Reichenbach 2005, S.29).

Die viel beklagte politische Abstinenz der Spätmoderne stellt für Reichenbach somit keinen beklagenswerten Zustand dar, vielmehr geht es für ihn um die Hintergründe der „mangelnden“ Teilnahme. Dafür nennt er zum einen auch, dass es viele Bürger und Bürgerinnen gar nicht für notwendig halten, politisch aktiv zu werden. Fakt ist, dass es für die wenigsten der demokratischen Gesellschaften jemals notwendig erscheint, politisch aktiv zu werden. Dieser Umstand stellt sich als schockierend dar, wenn Demokratie sich bloß auf Politik reduzieren lässt. Diese Reduktion gilt für Reichenbach, wie auch für Dewey nicht. Das demokratische Leben erlebt sich nicht nur auf politischer Ebene, sondern umfasst das gesamte Leben. Die demokratische Lebensform beinhaltet eine Vielheit von Realitäten, Gemeinschaften, Wahrheiten und Haltungen, dem gemein ist eine demokratische Handlungsweise, der ständigen Bewegung (Dewey) und ständigen Ausverhandlung (Reichenbach).

Diese Lebensform ist ständig in Bewegung und lässt für Dewey keinen Stillstand zu. Eine Teilnahme am politischen Leben war für Dewey dennoch wichtig und notwendig. Reichenbach sieht die Teilnahme am politischen als Möglichkeit und nicht als Notwendigkeit. Das Politische ist für Reichenbach, anlehnend an Hannah Arendt, die Inanspruchnahme kollektiver Freiheit. Daraus ergibt sich für ihn ein weiterer Anknüpfungspunkt, Bildung und Politik als zusammenhängend zu betrachten. Dafür ist allerdings auch das Verständnis, das Demokratische als Staats- und Lebensform zu begreifen Voraussetzung. Die Freiheit des einzelnen bedingt, dass diese in Anspruch genommen wird, ob nun als Partizipation am gesellschaftlichen Leben oder durch die Nicht-Teilnahme an politischen Wahlen. Reichenbach sieht es hier für nicht angebracht, das politische Ideal von Partizipation und Mündigkeit anzustreben, wo doch das tatsächliche Problem, nur auf eine politische Ebene reduziert wird. Freiheit bedeutet für das einzelne Subjekt in diesem Sinne, den Versuch die fehlende Souveränität zu überwinden. Demokratie als Ganzes lässt sich in diesem Zusammenhang als Praxis der Freiheit verstehen.

Das ist für Reichenbach ein fragiles Projekt, denn es gilt nicht nur die positiven Seiten, wie es in Deweys Schriften zu finden ist, darzustellen, sondern auch die Gefahren, die Schwächen des Menschen einzubeziehen. Das wären die Sehnsucht nach Widerspruchsfreiheit in einer zutiefst widersprüchlichen Welt und der Wunsch nach einfachen Erklärungen oder Wahrheiten, in einer überaus komplexen Umgebung. Das Versöhnungsdenken, welches Dewey vertritt, versucht Reichenbach eher den Gedanken an eine Dissenspolitik und wie damit umgegangen werden kann, entgegen zu halten.

4. Politische Bildung

Eine Definition politischer Bildung soll im Rahmen dieser Arbeit nicht versucht werden. Vielmehr wird auf Grundlage der bearbeiteten Bildungstheorien von John Dewey und Roland Reichenbach ein Blick auf das aktuelle Angebot politischer Bildung im deutschsprachigen Raum geworfen. Es bleibt aufgrund der Fülle an Modellen und Konzepten bei einer Kurzdarstellung einiger ausgewählter Beispiele aus der Erwachsenenbildung, der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Das Forschungsinteresse liegt im Auffinden gemeinsamer Ansätze, Widersprüche und Herausforderungen zu den bereits behandelten Entwürfen der Moderne und Spätmoderne.

Das erste Beispiel zeigt auf eine Entwicklung in der Pädagogik, die sich einer Neuformulierung und Neudefinition von Politischer Bildung und Demokratieerziehung widmet.

> *„Seit einiger Zeit wird als Dachbegriff für die umfassende und grundlegende pädagogische Aufgabe, die mit dem Erhalt und der Erneuerung der Demokratie verbunden ist, der Begriff ‚Demokratiepädagogik' verwendet."* (Beutel 2007, S.7)

Mit diesem neuen Terminus wird aktuell versucht eine (neue) übergreifende Kategorie zu schaffen, welche „politische Bildung", „demokratische Erziehung", „Demokratisches Handeln" oder „Demokratie-Lernen" vereint. (Vgl. ebd.) Diese Entwicklung wurde im Rahmen eines deutschen Wettbewerbes „Förderprogramm Demokratisch Handeln" und dem Modellprogramm „Demokratie leben und lernen" festgesetzt und von den Herausgebern, Wolfgang Beutel und Peter Fauser, in „Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft" (2007) als einleitendes Zitat einer kontroversiellen Diskussion in Pädagogik, Politikwissenschaft und Didaktik angeführt. Sie führen das Zitat weiter fort, *„dazu ist demokratisches Handeln aller Bürgerinnen und Bürger notwendig. Schülerinnen und Schüler, ja Kinder und Jugendliche generell müssen die Chance haben, Demokratie von klein auf als Qualität des gelebten Alltags zu erfahren, durch eigenes Tun für die Demokratie aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen. Nur so können sie die Überzeugung gewinnen, dass es auf sie ankommt und dass ihr Engagement sich lohnt".* (Beutel 2007, S.7). Demokratisches Handeln wird hier in den Vordergrund gestellt und ist als Lebensweise, die es bereits bei Kindern und Jugendlichen zu verankern gilt, festgesetzt. Diese Forderung nach „gelebter Demokratie" entspricht den Bildungstheorien Deweys und Reichenbachs, welche Demokratie nicht

ausschließlich als Regierungsform, sondern als Lebensform bezeichnen. Doch findet sich neben dieser Übereinstimmung auch eine anknüpfende Erwartungshaltung an Demokratiepädagogik, die jungen Menschen das Ideal vermittelt, dass demokratisches Engagement auch belohnt wird. Diese Wunschvorstellung stellt in Anbetracht der, wie Reichenbach sie nennt, spätmodernen Massendemokratien, in welcher das einzelne Subjekt versucht, nicht zerrissen zu werden, sicherlich einen Widerspruch dar. Doch nicht nur in diesem Punkt, sondern auch in ihrer Zielformulierung „Demokratiepädagogik", wird Kritk geübt. Die Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, die hier von Beutel und Fauser eingangs zitiert wurde und Anstoß zu zahlreicher Kritik zum Begriff und zum Projekt „Demokratiepädagogik" geworden ist, findet sich mit folgender Programmbeschreibung wieder:

> *„Vor allem soll das Programm durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft fördern. Es ist auch eine Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen und auf die seit Jahren zunehmende Politik(er)-verdrossenheit und Politikdistanz."* (Programm Demokratie leben und lernen, 31.12.2009)

Die Postulierung von Reichenbachs vorgeschlagenen negativen Freiheitsrechten findet hier keinen Platz. Im Gegenteil, es gilt laut diesem Programm, die Bereitschaft an einer aktiven Teilnahme an gelebter Demokratie zu fördern und klingt zugleich als Antwort auf anti-demokratische Strömungen. Dieser Allmachtsanspruch erscheint nach einer von Reichenbach spätmodern dargestellten Massengesellschaft als kaum vertretbar bzw. als überhaupt machbar.

Dieser Widerspruch wird noch klarer erkennbar, denn dieser neue demokratiepädagogische Ansatz steht einer „klassischen" politischen Bildung gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis verschärft sich nach Beutel und Fauser, da *„das weiter wachsende Potential von Rechtsextremismus, Gewaltbereitschaft, Fremdenfeindlichkeit, Politikverdrossenheit und Antisemitismus ein politischer und pädagogischer Unruheherd"* (Beutel 2007, S.8) geworden ist. Es gilt daher vor allem in Schule und Unterricht über bloßes Fachwissen hinaus, prodemokratisches und proaktive Haltungen und Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Diese Forderung macht einerseits Angst, da die demokratische Lebensweise als bedrohtes Gut dargestellt wird, die es vor anti-demokratischen Strömungen zu

schützen gilt, fragt aber zugleich nicht nach den Ursachen, sondern bietet Demokratiepädagogik in Denken und Handeln als Lösung für ein komplexes spätmodernen Problemfeld an.

Die Relation von geringer Beteiligung der Bevölkerung und der Präsenz demokratiezerstörender Tendenzen findet sich auch in den Studien von Reichenbach und Oser.

> *„Aus der empirischen Feststellung der vergleichenden Partizipationsforschung, wonach in westlichen Demokratien mehr als 90% der Bevölkerung nie je in ihrem Leben politisch aktiv wird, folgt freilich nicht, dass eine Gesellschaft nicht auf die Entwicklung der demokratischen Gesinnung möglichst vieler angewiesen sei. Vielmehr ist es ein – fragiles – Glück, dass sich so wenige Menschen aufgerufen fühlen, politisch aktiv werden zu müssen;“* (Oser 1998, S.3)

Dieser Umstand kann als Krise westlicher Massendemokratien bezeichnet werden. Denn der selbstverständlich gewordene demokratische Entscheidungsapparat produziert eine passive Mehrheit von Bürgerinnen und Bürger, die keine Notwendigkeit mehr sehen, überhaupt jemals politisch aktiv zu werden. Die Gefahr demokratiegefährdender – bzw. – feindlicher Tendenzen besteht. Es gilt daher, in ständiger Sorge um die Demokratie und ihrer Werte zu sein. Auch Dewey sah diese Gefahr bereits in der jungen amerikanischen Demokratie. Er versuchte diese Tendenzen durch eine bewegliche Gesellschaft, die sich in ständiger Erneuerung üben sollte, zu formulieren. So scheint es, dass die Demokratie in der spätmodernen Situation als politische und lebensweltliche Form zur Selbstverständlichkeit geworden ist, welche aber keine Bewegung, sondern Stillstand impliziert. Die Bedeutung und der Stellenwert politischer Bildung ist in diesem Entwicklungsverlauf ebenso in den Hintergrund des öffentlichen Interesses gerückt.

Reichenbach und Oster stellen nicht nur schwindendes Interesse fest, sondern auch, dass im Unterschied zu anderen akademischen Fächern, Ideal und Wirklichkeit in der politischen Bildung weit auseinanderklaffen. (Vgl. Oser 1998, S.1) Daraus lässt sich eine klare Forderung einer spätmodernen Aufgabe an politische Bildung herauslesen. Sie hat sich in einer a-teleologischen Haltung zu üben und soll sich seiner wichtigen demokratiepolitischen Bedeutung bewusst werden. Die Idealvorstellung einer Politischen Bildung versuchen Oser und Reichenbach in klassischen Konzepten von Demokratien festzuhalten. Hierbei stellen sie einen

Schwerpunkt der positiven Freiheiten, wie gesellschaftliche Teilnahme, persönliche und gesellschaftliche Entwicklung fest. Im Gegensatz dazu finden sich in modernen Konzepten auch negative Freiheiten, *„das Individuum soll, als liberales Selbst, so ausgeprägt wie es die sozialen, rechtlichen und ökonomischen Bedingungen erlauben seinen Privatinteressen nachgehen können."* (Vgl. ebd., S.17 f.) Hier lässt sich das Konzept von John Dewey eher dem gemeinschaftlich–positiv formulierten, somit dem klassischem, Ideal zuordnen. Das weitere Unterscheidungsmerkmal zwischen klassisch und modern glaubt Reichenbach in der Wertung von Moral zu finden, so begründet John Dewey das demokratische Gesellschaftskonzept überhaupt als das einzig legitime und macht es somit zu einem moralischen Projekt. Wo hingegen moderne Konzeptionen Demokratie nicht in einer ausschließlich moralischen Kategorie denken. Die Notwendigkeit an politischen Debatten und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, bleibt als (vielleicht wichtigste) Forderung bestehen und deklariert zugleich, dass möglichst viele Bürgerinnen und Bürger dazu angehalten werden sollten. Durch die festgestellte Verdrängung des Politischen aus dem massendemokratischen Alltagsleben, die vor allem durch das Bild einer individualistischen Gesellschaft, kompetitiver Marktwirtschaft mit relativ geringen staatlichen Interventionen geprägt ist, liegt die Vermutung nahe, dass eine „ausufernde" Teilnahme der Bevölkerung, das politische System (die Politik als Geschäft) ins Wanken geraten könnte. Und dies von regierenden Politikern gar nicht erwünscht sei. (Vgl. ebd., S.18) Als Schlussfolgerung wird an diesem Punkt festgestellt, dass die Teilnahme möglichst vieler, spätmodern seitens der Politik zwar formuliert wird, aber konkret, unter dieser Annahme, nicht im ausreichenden Maße in der Praxis unterstützt und gefördert wird. Diese paradoxe Situation lässt eine Aufwertung von politischer Bildung nicht erwarten.

Als Grund für die Neuordnung bzw. neue Begriffsbildung einer Demokratiepädagogik gibt es folgende Argumentation: Die akademische Diskussion ringt um das schwierige Verhältnis zwischen Demokratiepädagogik und Politische Bildung durch die Praxis von Politik und Didaktik. Bei „Politischer Bildung" handle es sich um eine Art Eigenname und eingesessener Wissenschaft und Praxis, dass eine weitere Entwicklung bzw. Neuordnung weniger möglich erscheint. Dafür erscheint es angebracht, die Politische Bildung zu hinterfragen bzw. festzustellen, ob denn das Gemeinte überhaupt noch repräsentiert werde. Grundsätzlich steht er für eine Begriffsklärung bzw. Schärfung der Begriffe und Klärung der pädagogischen und politischen Aufgaben, um dem bestehenden unproduktiven Gegeneinander, eine fruchtbarere Richtung zu ermöglichen. Dabei soll jedoch nicht nur der akademische

Diskurs leitend sein, sondern die Pädagogik als Wissenschaft für die Praxis verstanden werden. Das Verhältnis von Erziehung und Politik ist für diese Auseinandersetzung als Kernfrage zu betrachten, denn es betrifft die Praxis von Politik und von politischer Bildung.

> *„Begriffslogisch und erziehungswissenschaftlich spricht nichts gegen den Begriff der Demokratiepädagogik."* (Fauser 2007, S.36)

Für Peter Fauser spricht nichts dagegen, die politische Bildung als Teil der Demokratiepädagogik einzugliedern, denn als Dachbegriff, kann dieser als Sammel- und Integrationsbegriff für sehr unterschiedliche Konzepte und Programme in sich vereinen, wenn das Ziel *„die Erziehung zur Demokratie zu fördern"* darin verfolgt wird. Schlussendlich versucht Fauser eine Gegenüberstellung und Klärung von politischer Bildung, die stärker auf dem Wissensaspekt basiert, eher empirisch-analytisch verankert ist und auch anfälliger für Instrumentalisierungen partikulärer Politiken ist. Für den Begriff der Demokratiepädagogik gilt im Gegensatz dazu, dass die stärker übergreifende Aufgabe der Erziehung im Blickfeld steht und dieser mehr auf Kompetenzen und Handeln angelegt ist und primär normativ, im Sinne eines Menschenrechts-Universalismus verankert ist. (Vgl. ebd. S.38) Für mich als Autorin stellt dies einen umklammernden Versuch dar, um festgefahrene Begrifflichkeiten zu lockern und zugleich bestehende Probleme zu umgehen, und dies kann für eine politische Bildung nicht zielführend sein. Die Feststellung allein, dass nichts gegen einen neuen Begriff der Demokratiepädagogik spricht, ist nicht hinreichend, für unkritische Einverleibung aller relevanten Gebiete der politischen Bildung.

Einen weiteren aktuellen Diskussionspunkt in der Auseinandersetzung mit Demokratiepädagogik versucht Gerhard Himmelmann mit seinem Beitrag „Standards für Mündigkeit", um demokratische Handlungskompetenz als einen Ansatz innerhalb der politischen Bildung zu beschreiben. Mit dem Titel „Demokratie-Lernen" setzt er sich für die vermehrte Auseinandersetzung mit Demokratie ein, welche einem „Politik-Lernen" favorisiert werden sollte.

> *„Mit diesem Ansatz soll diejenige Zielsetzung wieder in den Vordergrund gerückt werden, die doch eigentlich im Zentrum aller unserer Bemühungen stehen sollte, nämlich in kritischer Loyalität zum personalen Verständnis und zur Stärkung, Festigung und Vertiefung unserer Demokratie in der Bundesrepublik beizutragen."* (Himmelmann 2007, S.42)

Die politische Bildung betrachtet er dabei als ein Übungsfeld für Demokratie und zugleich ist es die politische Bildung, die es als „klassische Aufgabe“ betreibt, Demokratiekompetenzen zu vermitteln. Allerdings soll sich diese eben nicht nur auf die Vermittlung der Demokratie als „Denkform“ in der Schule reduzieren, denn für Himmelmann bedarf es auch dringend der Anleitung zum Handeln und zur tätigen Selbständigkeit. (Vgl. ebd., S.44) Als Anhänger einer Demokratiepädagogik versuch Himmelmann, innerhalb dieses neuen Dachbegriffes, das Feld der politischen Bildung stark zu machen. Die Bezeichnung *„Übungsfeld“* soll dem Handeln mehr Gewicht geben, als die reine Wissensform, welche an politischer Bildung immer wieder kritisiert wird.

„Die Demokratie stellt hohe Anforderungen an die Bürger. Sie müssen Zeit, Energie, Motivation, Sachverstand und praktische ‚skills’ aufwenden, um sich effektiv beteiligen zu können. Das alles ist notwenig, aber auch nicht leicht.“ (ebd., S.44). Und Himmelmann zitiert Roland Reichenbach, dass die Entwicklung „demokratischen Selbst“ sich nicht von selbst vollziehen kann, sondern, dass es bei diesem Prozess eben nicht ohne intensive Ermutigung durch die Lehrkräfte und eben nicht ohne die Unterstützung durch eine angemessene Lernumgebung funktionieren kann. (Vgl. ebd.) Eine idealisierte Vorstellung Himmelmanns, Demokratie mit hohen Anforderungen zu denken und als Lösungsmöglichkeit dafür, ein mehr an Energie, Motivation und entsprechenden praktischen Kompetenzen anzubieten, erscheint haltlos; die Kritik an Reichenbach, dass sich eine Subjekts-Entwicklung quasi von selbst vollzieht, ebenso. Die Frage drängt sich auf, ob *„intensive Ermutigung durch Lehrkräfte“* und die Bereitstellung *„angemessener Lernumgebungen“* überhaupt machbar bzw. wünschenswert sind? Diese Zielformulierungen stellen für Himmelmann die Lösung einer „gelungenen“ Demokratieerziehung dar.

Ein weiteres Prinzip politischer Bildung meint Himmelmann in einer demokratischen Teilnahme von Bürgerinnen und Bürger zu finden, welches mehr als „nur“ Hinnahme, Ergebenheit und Gehorsam bedeutet; es erfordert die Teilnahme und zugleich die aktiv-kritische und innovative Auseinandersetzung aller Bürgerinnen und Bürger. Um dieser massiven Aufgabe im Rahmen eines „Demokratie-Lernen“ Konzepts nachkommen zu können, legt Himmelmann Inhaltstandards mit folgenden Schwerpunkten fest:

> *„1. Lebenswelt und Gestaltung sozialer Beziehungen (Demokratie als Lebensform)*

2. Gesellschaft, Wirtschaft, Recht (Demokratie als Gesellschaftsform)
3. Demokratie als politische Ordnung (Demokratie als Herrschaftsform) und
4. Globalisierung, Nachhaltigkeit, internationale Beziehungen und Organisationen (Demokratie als globales Projekt).“
(Himmelmann 2007, S.53)

Diese Trennung inhaltlicher Standards für einen umfassenden Kompetenzerwerb an Schüler und Schülerinnen, erscheint wenig Neues zum Thema politische Bildung zu bringen. Die verschiedenen Ebenen demokratischen Denkens und Handelns finden sich bei Dewey und Reichenbach als umfassende Lebensform, welches dem Prinzip einer politischen Bildung nicht widerspricht. Der Dachbegriff einer Demokratiepädagogik ist hier ebenfalls kein Widerspruch entgegen zu stellen, da dies in seiner Argumentation „nur“ versucht zusammen zu fassen. Dies aber nicht überzeugend genug ist, um dem Begriff der politischen Bildung in seiner aktuellen Form zu entsagen.

Mit dem Beitrag „Demokratie-lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Ansätze“ versucht Wolfgang Sander im Werk von Beutel und Fauser ebenfalls auf die Kontroverse von „Demokratiepädagogik“ und „Politischer Bildung“ einzugehen. Auch er fordert, wie Fauser, eine Schärfung der Begriffe und auch er übt Kritik am BLK-Programm.

Für Wolfgang Sander, Professor für Didaktik politischer Bildung an der Universität Wien, versteht sich das Konzept „Demokratie-lernen“ als eine von vielen Aufgaben der politischen Bildung, die ohnehin demokratische orientiert sei, und daher in keinem Widerspruch stehe. Im Gegenteil, demokratische politische Bildung ist seit Jahrzehnten im Fachkonsens selbstverständlich. (Vgl. Sander 2007, S.74) Als Kritik an den neueren Entwicklungen in der Bundesrepublik zur demokratischen Erziehung, sieht Sander, und hier bezieht er sich auf Fauser, die Entstehung eines Demokratiebegriffes, welcher maßgeblich durch das BLK-Programm forciert wird, dass der Demokratiebegriff als Gegenteil zu Gewalt zu betrachten sei und in weiterer Folge der Demokratiebegriff zu einem positiven Gegenbegriff zur schlechten Wirklichkeit des Politischen geformt werde, (vgl. ebd., S.78) *„mit anderen Worten und, zugegeben, etwas zugespitzt formuliert: Der Demokratiebegriff erhält hier Züge einer Zivilreligion.“* (ebd., S.78). Diese Kritik an überhöhten Erwartungen und Forderungen an den Demokratiebegriff erscheint auch für eine politische Bildung im Umbruch als sinnvoll. Abschließend plädiert Sander in seinem Beitrag für den Dachbegriff einer Politischen Bildung, es gibt keine Demokratie außerhalb von

Politik und daher gibt es auch kein „Demokratie-Lernen“ außerhalb der politischen Bildung (vgl. ebd., S.80). Dies vollzieht einen wechselseitigen Schluss, dass sich politische Bildung seiner Aufgaben und Erwartungen bewusst wird, und Politik, Demokratie, Erziehung und Bildung gegenseitig bedingen und beeinflussen, und daher nicht getrennt voneinander zu betrachten sind.

Diese Vorgehensweise lässt sich im deweyschen Sinne und auch im Denken von Reichenbach als Gemeinsamkeit einer demokratischen Erziehung und Bildung feststellen.

Das nächste Beispiel betrifft die politische Erwachsenenbildung in Österreich und beginnt mit einem Zitat einer Politikerin:

> *„Es ist evident, dass Politik an der aktiven Kenntnisnahme politischer Prozesse großes Interesse hat. Zum einen sollen politische Inhalte und Handlungsformen vermittelt werden, zum anderen soll die Bildung einer kritischen Urteilsfähigkeit eben diesen Politiken gegenüber die Partizipation in der demokratischen Gesellschaft stärken. Diese Nahtstelle zwischen Politikerinnen und Politikern, Bürgerinnen und Bürgern soll politische Bildung überbrücken, ein […] nicht immer unproblematischer Vorgang.“* (Schmied IN: Baumgartner 2007, S.5)

Mit diesen Worten eröffnet Bundesministerin Claudia Schmied die Festschrift zu 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Die ÖGPB ist ein gemeinnütziger Verein und bezweckt die Förderung der politischen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung. Die beiden Hauptaufgaben werden formuliert als 1. die Unterstützung der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung in Österreich durch Bildungsangebote, Projektberatung und Weiterbildungsmaßnahmen und 2. die finanzielle Förderung von Projekten zur politischen Bildung im Rahmen der österreichischen Erwachsenenbildung in ihren Mitgliedsbundesländern (vgl. Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, 25.11.2009).

Dieser weitere Einblick in das weite Feld einer politischen Bildung verdeutlicht, dass es nicht nur um die Bildung von Kindern und Jugendlichen geht, sondern dass ein Auftrag an politische Bildung auch Erwachsene betrifft. Das Bildungsangebot der ÖGPB bietet neben Argumentationstraining gegen Stammtischparolen und Workshops zur Gleichstellung auch Politische Basisbildung, welche auf ihrer Homepage als zunehmend relevant bezeichnet wird. Ausgangspunkt ist die Teilnahme an öffentlichen und gesellschaftlichen Prozessen, welche neben

schriftsprachlichen und rechnerischen Kompetenzen auch Kenntnisse über das Miteinander in der Gesellschaft erfordern. Damit sind Fähigkeiten wie Wahrnehmung und Gestaltung von Handlungsspielräumen im Lebensumfeld, das Inanspruchnehmen und Fordern von Rechten, sowie die kritische Betrachtung gesellschaftlicher Entwicklungen gemeint. (Vgl. ebd.) Dabei soll politische Bildung in diese Basisbildung integriert werden. Politische Bildung setzt in diesem Zusammenhang nicht primär an der Vermittlung von Wissen über institutionell regulierte Politik an, sondern an Fragen, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bedeutung sind und deren gemeinsame Thematisierung einen Prozess der Bewusstwerdung auslöst. Es gibt bei diesem Angebot der ÖGPB viel Raum für Selbstartikulation, austauschendes Reflektieren und sensibilisierendes Erproben. (Vgl. Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, 25.11.2009)

In der Entwicklungsgeschichte der ÖGPB betrachtet sich der Verein selbst, rückblickend, als ein Kind seiner Zeit.

> *„Dass die ÖGPB in ihrer heutigen Form als von parteipolitischer Gängelung weitgehend freie, unabhängige Institution wirken kann, verdankt sie dieser ungewöhnlichen Koalition. Und damit ist sie nicht nur ein typischer Akteur, sondern auch ein typisches Kind der postmodernen Form demokratiepolitischer Partizipation unserer Zeit.“* (Baumgartner 2007, S.32).

Parallel zu dieser Entwicklung und Arbeit zur politischen Bildung, wurde im Jahr 2000 das Demokratiezentrum Wien gegründet, mit dem Ziel, eine Internetplattform zur Demokratiegeschichte und zu demokratiegeschichtlichen Themen zu entwickeln, mit wissenschaftlicher Ausrichtung. Ihren Schwerpunkt legt die Non-Profit-Organisation auf Angewandtheit und Vermittlung. Es geht um Grundfragen der politischen Kultur und des politischen Systems Österreichs und um Demokratisierungsprozesse. Weiters untersucht das Demokratiezentrum auch aktuelle gesellschaftspolitische Debatten und widmet sich der Medienkompetenz und der Decodierung visueller Botschaften. *„In den letzten Jahren hat sich das Demokratiezentrum Wien zu einem wissenschaftlichen Institut mit einem anwendungsorientierten Profil an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit entwickelt.“* (Demokratiezentrum Wien, 30.10.2009). Das Bildungsangebot dieser Einrichtung bietet neben politischer Bildung für den Unterricht, Demokratiebildung, Medienbildung, Historische Bildung und Lernmodule zu Migration, Schuldemokratie, Demokratie in Bewegung und politischer Partizipation.

Demokratiepolitische Partizipation beschäftigt Organisationen im Erwachsenen-, Kinder- und Jugendbereich. INVO, ein Service für Kinder- und Jugendbeteiligung, wirbt auf seiner Homepage mit dem Slogan „Es ist eine tolle Erfahrung, wenn man das Gefühl hat, gehört zu werden." (INVO Service für Kinder- und Jugendbeteiligung, 21.10.2009). Die Koordinationsstelle der Vorarlberger Landesregierung beschreibt ihre Ziele, Kinder- und Jugendbeteiligung in Gemeinden, Institutionen und bei MultitplikatorInnen bekannt zu machen und zu vertiefen. Kinder und Jugendliche sollen durch Beteiligung und Mitbestimmung hautnah erleben können, wie ihr Beitrag Veränderungen bewirken kann. Als Vision führt INVO an, dass es selbstverständlich sein sollte, Kinder und Jugendliche bei Belange, welche sie betreffen, mittels altersgerechter Methoden in die Entscheidungsprozesse mit einbeziehen zu können. Weiters versteht sich INVO als Struktur, um Kindern und Jugendlichen eine Stimme geben zu können, das Recht und die Möglichkeit zu bieten, sich zu artikulieren und sich an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen zu können (vgl. ebd.). Ähnlich dazu findet sich das steirische Pendant, welche als Fachstelle für Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung von der steiermärkischen Landesregierung eingerichtet wurde. Im Unterschied zum Vorarlberger Modell, versucht die steirische Fachstelle Erwachsene anzusprechen, Zielgruppen sind: Gemeinden, Regionen, Institutionen der Aus- und Weiterbildung, Schulen und Verbände. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer Umgebung aktiv mitreden, mitentscheiden und mitgestalten zu lassen. Es geht um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anstatt für sie. Kinder und Jugendliche werden auf der Homepage der Fachstelle als *die* ExpertInnen bezeichnet, wenn es um die Fragen der Lebensqualität in Gemeinden geht (vgl. Fachstelle für Kinder-, Jugend-, BürgerInnenbeteiligung, 30.11.2009). Im Booklet der Fachstelle werden die Vorteile eines Beteiligungsprozesses auf Verwaltungsebene beschrieben:

> *„Für die VerwaltungsmitarbeiterInnen entsteht durch eine verstärkte Beteiligung der BürgerInnen eine bessere Akzeptanz für Ihre Vorhaben. Sie erfahren in einem Beteiligungsprozess was BürgerInnen wünschen. Verwaltungsarbeit wird durch die Ideen der BürgerInnen unterstützt und bereichert."* (Fachstelle für Kinder-, Jugend-, BürgerInnenbeteiligung, 30.11.2009)

Diese Prozesse werden als Kinderbeteiligung, „Wer weiß besser, was Kinder wollen, als Kinder selbst?", Jugendbeteiligung, „Mitbestimmung erzeugt Identifikation" und generationsübergreifende Beteiligung, „Gemeinsame Lösungen – zufriedene BürgerInnen" unterteilt (vgl. ebd.). Als Angebot für Jugendbeteiligung bietet die

Fachstelle gemeinsam mit dem steirischen Landesjugendreferat ein Projekt mit dem Titel „Mitmischen – Beteiligung, Partizipation, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Teilhabe, Involvement …. Demokratie gibt es nicht nur am Wahltag oder in Gremien, sondern im täglichen Leben. Hier kannst du mitmischen!“ (vgl. Jugendforum Steiermark, 14.12.2009). Das Schwerpunktprojekt „Mitmischen im Landtag“ bietet Jugendlichen Zugang zur politischen Mitwirkung.

> *„Denn steirische Politik wird nicht für, sondern mit Menschen gemacht! Und entgegen der oft zitierten Politikverdrossenheit wissen sowohl Landtagspräsident als auch die Jugendlandesrätin aus zahlreichen Treffen und Gesprächen mit euch Jugendlichen und einer Vielzahl von steirischen Projekten, dass ihr an Politik interessiert seid und euch sachpolitisch engagieren wollt, wenn Erwachsene euch den Rahmen geben.“* (Jugendforum Steiermark, 14.12.2009)

Der Schwerpunkt auf politischer Beteiligung bei Kindern und Jugendlichen ist im außerschulischen Bereich in verschiedensten Institutionen quer durch Österreich verankert und findet seinen Ausdruck sehr stark in Ausrufen der „aktiven Beteiligung“, des bekundenden „Interesses der Erwachsenen an jungen Bedürfnissen“ und dem Wunsch junge Menschen „ernst zu nehmen“. Hier scheint der Fokus auf das pädagogische Angebot gelegt zu sein, in dem Pädagogen und Pädagoginnen vorgeben, wie politische Beteiligung funktioniert und welches Bild Erwachsene bzw. die Gesellschaft von aktiven Bürgerinnen und Bürgern hat.

Politische Bildung im schulischen Bereich ist genauer formuliert bzw. festgelegt und legt die Verantwortung einer gelungenen Bildung explizit in die Hände der Pädagoginnen und Pädagogen.

> *„Die Beachtung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bedeutet somit eine anspruchsvolle Herausforderung an alle Fähigkeiten des Lehrers, sie stellt aber ebenso an den Schüler hohe Ansprüche.“* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Politische Bildung, 1.11.2009)

Da es sich bei Politischer Bildung nicht um ein eigenständiges Schulfach handelt, sondern als Unterrichtsprinzip implementiert ist, bedarf es einer konkreten Formulierung anspruchsvoller Herausforderungen und hoher Ansprüche. Politische Bildung soll 1. den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen, Herrschaft, Macht, Machtverteilung und politische Institutionen) zu erkennen. 2. soll Politische Bildung die Überzeugung wecken, dass Demokratie ein hohes Maß an Engagement erfordert und daher Mitbestimmung und

Verantwortungsbewusstsein wichtige persönliche Faktoren für einen Willensbildungsprozeß darstellen. 3. soll Politische Bildung das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politische Andersdenkenden führen und Zivilcourage, zugleich auch Mehrheitsentscheidungen und die Grundsätze der Allgemeinen Menschenrechte Teil demokratischer Gesellschaften sind. 4. soll Politische Bildung das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Landesverteidigung, der Verfassungs- und Rechtsordnung und dem republikanischen Prinzip schulen und 5. soll Politische Bildung die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für die unantastbaren Grundwerte wie Freiheit und Menschenwürde einzutreten, Vorurteile abzubauen, sich für Belange Benachteiligter einzusetzen, …. (Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Politische Bildung, 1.11.2009) Diese formal niedergeschriebenen Ansprüche und Erwartungen an die schulische Politische Bildung werden ergänzt durch ein „Kompetenz–Strukturmodell“, welches die zu erwerbenden Kompetenzen durch politische Bildung festlegt. Es handelt sich dabei um Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz. Dabei ist die Entwicklung dieser Vorgänge in einer Stufung angelegt, welche von einem konventionellen hin zu einem reflektierten und selbstreflexiven Politikbewusstsein führen soll. Diese „Stufungslogik“ schafft Lernkorridore für die einzelnen Kompetenzentwicklungen,

> *„bei der Ausdifferenzierung politischer Kompetenzen handelt es sich um einen Prozess lebenslangen Lernens. Es ist unmöglich alle SchülerInnen zum selben – durch die Bindung an das Ende der Schulpflicht recht frühen – Zeitpunkt an das gleiche Kompetenzniveau heranzuführen. Was aber sicher gestellt werden muss, ist, dass alle SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit einen Regelstandard bei der Verfügung über die Kompetenzen politischen Denkens und Handelns erreichen.“* (Zentrum Polis: Politik lernen in der Schule, 15.11.2009)

Das Problembewusstsein, ein entsprechendes *„Kompetenzniveau“* für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, ist evident. Das dies im Rahmen einer schulischen Ausbildung erreicht werden kann, ist zweifelhaft. In Bezug auf die bereits formulierten Kompetenzfelder erscheint dies vielleicht machbar, doch entzieht sich demokratisches Wissen und Handeln einer gewissen Überprüfbarkeit, wenn es um ein demokratisches Miteinander gehen soll. Eine Trennung von staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung kann ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung sein. Die Verbindung zu einem Dachbegriff von

Demokratiepädagogik hingegen lässt Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen an staatsbürgerliche Erziehung und politische Bildung wieder verschwimmen.

Der Begriff Kompetenz soll in einem nächsten Beispiel von Bedeutung für die politische Bildung sein. Carsten Bünger startet den Versuch, zeitgenössische Konzepte politischer Bildung zu hinterfragen und stößt dabei auf den Kompetenzbegriff, der für eine Auseinandersetzung zu diesem Thema unumgänglich erscheint. Ziel der von Bünger untersuchten Konzepte ist der Erwerb spezifischer Qualifikationen und Kompetenzen, welche einem Staatsbürgerideal untergeordnet werden. Diese normativen Demokratietheorien, wie Bünger sie bezeichnet, formen sich aus der Begründungsperspektive für eine herkömmliche politische Bildung. Er zitiert an dieser Stelle den Politikwissenschaftler Peter Massing, der an der Formulierung von „Bildungsstandards“ 2004 maßgeblich beteiligt war.

> *„Die Qualifikation soll daher umfassen 1. Kognitive Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen, 2. prozedurale Kompetenzen bezüglich des Verfahrens politischer Entscheidungsfindung und 3. gemeinsinnorientierte und affektiv verankerte habituelle Dispositionen.“* (Massing IN: Bünger 2007, S.160)

Diese einschränkende Auffassung politischer bzw. demokratischer Kompetenzen versteht sich als „Staatsbürgerqualifikation“, welche für Carsten Bünger drei Bürgermodelle ableiten lässt:

> *„Aus den drei Kompetenzebenen lassen sich vielmehr drei ‚Bürgermodelle’ ableiten, an denen sich die Konzepte und Institutionen politischer Bildung orientieren sollen: 1. der Bürger als ‚reflektierter Zuschauer’, der im wesentlichen über kognitive Kompetenzen zur Reflexion politischer Entwicklungen verfügt; 2. der ‚Inverventionsbürger’, der sowohl kognitive als auch prozedurale Kompetenzen zur Teilhabe aufweist; 3. der ‚Aktivbürger’, der kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen vereint und so selbsttätig Motivation zu politischem Engagement entwickelt.“* (Bünger 2007, S.160)

Für Bünger stellt diese Ableitung eine Entwicklungsrichtung im Bildungssystem dar, welche den verantwortlichen Institutionen die Ausrichtung geben soll, von der „Produktion“ des „reflektierten Zuschauers“ bis zum „Training“ des „Aktivbürgers“ in der Erwachsenenbildung. Zusammenfassend meint Bünger, *„Politische Bildung orientiert sich aus dieser Perspektive an der Frage, wie sich politische Aktivbürger in*

ausreichender Anzahl und in ausreichender Qualität herstellen lassen.“ (Bünger 2007, S.160). Er bezieht sich auf Reichenbach und meint, dass die Wortwahl politischer Institutionen als „Trainingslager“ keineswegs akzidentiell sei, sondern unreflektiert gesellschaftlich verbreitete Herstellungsphantasien transportiert (vgl. ebd. S.161). Dies kann schlussfolgernd kein Ziel von politischer Bildung sein.

Politisch mündige und aktive Bürgerinnen und Bürger lassen sich, auch wenn es wünschenswert erscheint, nicht „herstellen“. So gilt Büngers Kritik in erster Linie der Reduktion politischer Bildung auf eine staatsbürgerliche Qualifikation, aber auch der Ausbildungs- bzw. Herstellungsidee von Bürgerinnen und Bürger in einem abschließenden Prozess und letztendlich auch dem abstrakten, vielleicht auch schon abgenutzten Ideal eines kompetenten Staatsbürgers und Staatsbürgerin. In diesen Punkten, vor allem aber im letzten Kritikpunkt, findet sich der Gedanke John Deweys und Roland Reichenbachs wieder, nicht im theoretischen Ideal, sondern am tatsächlich Vorhandenen zu forschen und festzustellen.

5. Schluss

> *„Das Kultivieren der politischen und demokratischen Dimension im Leben hängt spätmodern vorzüglich davon ab, ob sich das Subjekt ob seiner Lage und der Lage der anderen noch empören und für seine Empörung eine angemessene Sprache finden kann […] und ob es in einer ‚Schule des Subjekts' lernt, seine Freiheit ironisch zu pflegen, wenn vielleicht auch voll von ‚fröhlichem Pessimismus' […]"* (Reichenbach 2005, S.39)

Die Empörung wird hier als ein wichtiges politisches Gefühl bezeichnet. Dies weist implizit auf eine wesentliche Aufgabe von (politischer) Bildung hin. Neben der Emotion „Empörung" führt Roland Reichenbach die *„Schule des Subjekts"* an, in der „Ironie" zu einer personalen Tugend erhoben werden sollte, um mit der spätmodernen Situation fertig zu werden. Mit dem Bild eines *„fröhlichen Pessimisten"* wird Kritik an den Idealen eines Demokratie-Optimismus, Ziele der Mündigkeit und Partizipation geübt. Grundlage dafür ist das Subjektsdenken, welches sich in Gegenüberstellung zu Deweys Analyse, in einem Wandel befindet. Roland Reichenbach beschreibt das Subjekt als eine „ewige Baustelle", das seine Freiheit und Individualität keineswegs als Stärke, sondern als eine Schwäche verbindet, da die Erkenntnis der eigenen Unabschließbarkeit, seiner Vorläufigkeit und Imperfektibilität mehr an Orientierungslosigkeit und Bodenlosigkeit anmutet als an die hochgelobte Souveränität. Diesen ersten Hinweis auf einen Wandel im Subjektsdenken lässt sich zusammenfassen als ein optimistisch gestaltetes Individuum (Dewey), das sich zu einem pessimistisch, mit sich selbst beschäftigtem Subjekt (Reichenbach), wandelt, welches Autonomie als Zumutung und nicht als einen positiven Aspekt von Freiheit erlebt.

Das Ideal mündiger und partizipativer Bürgerinnen und Bürger gilt es spätmodern nicht mehr anzustreben. Diese klassische Zielformulierung erhebt einen Anspruch an politische Bildung, die für Dewey, modern, noch Gültigkeit besitzt. Die Annahme, dass es sich bei John Deweys Bildungskonzept eindeutig um eine Theorie der Moderne handelt, wurde durch die Definition Reichenbachs und Osers widerlegt. Deweys „Demokratie und Erziehung" ist nach diesen Kriterien in die klassischen Konzeptionen einzuteilen, zeitlich allerdings in die Kategorie „modern" einzuordnen, bzw. auch inhaltlich, da er in grundlegenden Ansätzen die demokratische Erziehung und Bildung bis heute prägt.

Seine Ideen und Modelle finden sich aktuell in Konzepten und Zielformulierungen Servicestellen, Fachstellen und Koordinationsstellen der politischen Bildung. Das Schlagwort „BürgerInnenbeteiligung“ bezieht in diesen Programmen bereits Kinder und Jugendliche ein, mit dem Ziel, sie „aktiv mitreden und mitgestalten“ zu lassen und setzt sich in der Erwachsenenbildung, z.B. in Form einer Implementierung in die Basisbildung, fort. Die Förderung demokratischer Kompetenzen mit Schwerpunkt auf kritischer Urteilsbildung und entsprechender Handlungskompetenz hat das politische Wissen als Aufgabe der politischen Bildung verdrängt. Carsten Bünger spricht von einer Entwicklung, die sich an einem konkreten Staatsbürgerideal orientiert und politische Bildung als spezifische Qualifikation begreift und vermittelt. Die Bildungsangebote politischer Einrichtungen setzen sich das Ziel, Bürgerinnen und Bürger der Demokratie die Teilnahme an gesellschaftspolitischen Prozessen zu ermöglichen und Wissen zu politischen Grundfragen zu vermitteln. Diese Entwicklung könnte als eine mögliche Antwort gedeutet werden, einer gewissen Ohnmacht und Unüberschaubarkeit spätmoderner Massengesellschaften entgegenzusteuern.

Die Aufrufe und Zielformulierungen zu Autonomie, Mündigkeit und Partizipation finden sich zahlreich und umfassend. Das Leben in einer Demokratie erfordert neben Wissen auch unterschiedlichste Kompetenzen, welche bereits in der Schule erworben werden. Die Anforderungen an die jungen Erwachsenen sind optimistisch, die Beteiligung an politischen Prozessen junger Bürgerinnen und Bürger stimmen allerdings pessimistisch. *„Weil die angebliche politische Apathie von Jugendlichen ein negatives Image ihrer Leistungsfähigkeit transportiert, schreckt ein solches Bild nicht zuletzt die Protagonisten der politischen Bildung. Verstört suchen sie nach Abhilfe. […]. Weitgehend herrscht Konsens darüber, dass ‚Demokratieerziehung’ und politische Bildung den mündigen und aktiven Bürger einer Zivilgesellschaft fördern sollten, […].“* (Reichenbach 2005, S.19). Doch Reichenbach kritisiert das klassische Ideal der Mündigkeit und Partizipation, da sie sich aufgrund der spätmodernen Lage kaum umsetzen lassen, bzw. diese Idealvorstellungen aktuelle Probleme und Möglichkeiten überblenden bzw. ausblenden. Die kollektive Ohnmacht und die Komplexität gesellschaftlicher Probleme stellen ganz neue Herausforderungen an politisches Denken und Handeln an eine politische Bildung. Das Ideal von Partizipation und Mündigkeit befindet sich für Reichenbach in einem Wandel, denn Demokratie versteht sich als eine Praxis der Freiheit und ist ein sehr fragiles Projekt geworden. Dem klassischen Versöhnungsdenken Deweys kommt

spätmodern die Kritik an dieser Vorstellung hinzu, welche die Idee des Konsens zugunsten der Idee einer gelebten Dissenspolitik verdrängen soll.

Die aktuelle Entwicklung ist allerdings eine andere. Das Spannungsverhältnis zwischen Politischer Bildung und einer neu-definierten Richtung „Demokratiepädagogik“ beschäftigt die akademische Diskussion. „Demokratie-lernen“ soll Antwort auf die aktuellen Probleme sein: Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, zunehmende Politikverdrossenheit und Politikdistanz. Dabei ist politische Bildung mit Schwerpunkt Wissensvermittlung als Teildisziplin von Demokratiepädagogik zu verstehen. Vertreter der politischen Bildung verneinen diese „Neuordnung demokratischer Erziehung und Bildung“ und führen an, dass politische Bildung, zumindest in den letzten Jahrzehnten, ohnehin demokratisch orientiert und verfasst sei.

Kritik an diesen Entwicklungen und Konzepten zu politischer Bildung und Demokratieerziehung lässt sich an den bearbeiteten Texten von Carsten Bünger und Roland Reichenbach ableiten. Die Vorstellung mündige und aktive Bürgerinnen und Bürger durch Produktion und Training herstellen zu können findet sich aktuell in normativen Demokratietheorien wieder. Dem Bedarf an Neuordnung der demokratischen Erziehung, wie Peter Fauser sie fordert, wird diese Entwicklung keinen Abbruch tun. Auch Reichenbach kritisiert die hohen Erwartungen an die politische Bildung und das Auseinanderklaffen von Ideal und Wirklichkeit. Dewey mahnt zur Wahrung demokratischer Beteiligungsrechte und für Reichenbach stehen neben den positiven Rechten auch die negativen Rechte, das sind, Enthaltungs- und Distanzierungsrechte, als wichtige Elemente zu, um eine offen – demokratisch – verfasste Gesellschaft zu wahren. Die Herausforderung liegt für ihn spätmodern in der Schaffung einer politischen Arena, in welcher politische Kultur gepflegt wird und wo Beteiligung zwar möglich, aber nicht notwendig verlangt wird.

Demokratie als Praxis der Freiheit erfordert somit nicht nur positive sondern auch negative Freiheitsrechte, die es im Rahmen politischer Bildung zu fördern gilt. Gelebte Freiheit bringt somit nicht Konsens, sondern Dissens und erfordert eine Absage an Einheitsdenken, zugunsten von „Vielheitsdenken“. Beide Bildungstheorien beschäftigen sich mit der Vielheit (Dewey) und Pluralität (Reichenbach). John Dewey spricht in diesem Zusammenhang von einem Miteinander statt einem Nebeneinander von Rassen, Religionen, Interessensgemeinschaften, kurz von einer Vielheit an Gemeinschaften als „die“ demokratische Stärke. Jahrzehnte später meint Roland Reichenbach dazu, dass

diese vielgepriesene Pluralität nicht als Wert, im positiven Sinne zu denken ist, da sonst die tragische Seite der Pluralität, nämlich der unvermeidbare und unlösbare Konflikt geleugnet wird und aus diesem Grund Vielheit bzw. Pluralität als Schwäche der Demokratie anzusehen ist.

Freiheit ist Basis für Demokratie und ihrer Erziehung und Bildung. Die selbstverständliche Haltung von Dewey und Reichenbach, Politik und Pädagogik bzw. Demokratie und Erziehung zusammen zu denken, erscheint in der Begründung einer unabdingbaren Aufeinander-Bezogenheit kongruent, allerdings ist diese Verschränkung pädagogisch nicht unproblematisch. Das schwierige Verhältnis ergibt sich durch die Möglichkeit einer Einmischung, eventuell auch der Bevormundung der Politik in die Erziehung bzw. das Erziehungssystem und der Gefahr der Instrumentalisierung der Bildung durch ein politisches System. Für den Bereich der politischen Bildung ist dies eine notwendige Auseinandersetzung, da, wie es Fischer nennt, eine strikte Trennung wohl kaum glaubwürdig wäre und eine apolitische Pädagogik in Gefahr geraten könnte, unpolitische Menschen zu erziehen, bzw. auf der anderen Seite eine bestehende Verbindung oder auch Einflussnahme leugnen könnte. Beide Entwicklungen wären aus pädagogischer, wie auch aus politischer Sicht, problematisch.

„Demokratie braucht Erziehung, um es dem Einzelnen möglich zu machen, demokratisch zu denken und zu handeln.“ Diese umfassende Lebensform darf nicht auf bloße Politik reduziert werden. Aus diesem Grund ist es spätmodern kein beklagenswerter Zustand, dass die viel zitierte Abstinenz in die Politik Einzug gehalten hat, vielmehr geht es ihm darum, nach den Hintergründen der mangelnden Teilnahme zu fragen. Die meisten Bürgerinnen und Bürger halten es nicht für notwendig, politisch aktiv zu werden und langfristig werden die wenigsten jemals politisch aktiv sein. Dieser Umstand erscheint allerdings dann als schockierend, wenn Demokratie allein auf die Ebene des Politischen reduziert wird. Wird Demokratie als umfassende Lebensform im deweyschen Sinne verstanden, gibt es eine Vielheit von Realitäten, Teilnahmen und Haltungen, denen gemein die demokratische Handlungsweise ist.

IV. Literaturverzeichnis:

Baumgartner, Gerhard: Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für politische Bildung 1977 – 2007. Österreichische Gesellschaft für politische Bildung, Wien, 2007.

Beutel, Wolfgang; **Fauser**, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Politische Bildung. http://www.bmukk.gv.at/politische-bildung (01.11.2009).

Bünger, Carsten: Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Verlag Ferdinand Schöningh, 2007, S. 159 – 176.

Demokratiezentrum Wien. http://www.demokratiezentrum.org (30.10.2009).

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993.

Dewey, John: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1996.

Dewey, John: Freiheit und Kultur. Pestalozzianum Verlag, Zürich, 2003.

Didaktik der Politischen Bildung. http://politischebildung.univie.ac.at (15.10.2009).

Fachstelle für Kinder-, Jugend-, BürgerInnenbeteiligung. http://www.beteiligung.st (30.11.2009)

Fauser, Peter: IN: **Beutel**, Wolfgang; **Fauser**, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007.

Fischer, Wolfgang: Einige Bemerkungen über die (Un-) Verträglichkeit von Pädagogik und Politik. In: Fischer, Wolfgang; Ruhloff, Jörg (Hg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Academia Verlag, Sankt Augustin, 1993, S. 191 – 209.

Himmelmann, Gerhard: IN: **Beutel**, Wolfgang; **Fauser**, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007.

Invo Service für Kinder- und Jugendbeteiligung. http://www.invo.at (21.10.2009).

Joas, Hans: Die Kreativität des Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996.

Joas, Hans: Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2000.

Jugendforum Steiermark. http://mitmischen.steiermark.at (14.12.2009).

Kauder, Peter: Bevormundung der Erziehung durch Politik? Erziehung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Zugriffe. Eine Textsammlung. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Politik und Gesellschaft. Opladen 2002, S. 167 – 188.

Oelkers, Jürgen: IN: Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1993.

Oser, Fritz; **Reichenbach,** Roland (Hg.): Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz. Perspektiven aus der Deutschschweiz und der Westschweiz. Universitätsverlag Freiburg Schweiz, 1998.

Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung: Grundsatzpapier Politische Erwachsenenbildung. http://www.politischebildung.at/index.php?detail=28880 (25.11. 2009).

Programm Demokratie lernen und leben. http://blk-demokratie.de (31.12.2009).

Reichenbach, Roland: Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland; Oser, Fritz (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz. Universitätsverlag, Freiburg, Schweiz, 2000, S. 118 – 130.

Reichenbach, Roland: Demokratischen Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Waxmann Verlag, Münster, 2001.

Reichenbach, Roland; Breit, Heiko (Hg.): Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls. Logos Verlag, Berlin, 2005.

Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2007.

Sattler, Elisabeth: Bildung, die an der Zeit ist: diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu bildungstheoretischen Entwürfen. WUV-Univ. Verlag, Wien, 2003.

Sander, Wolfgang: IN: **Beutel**, Wolfgang; **Fauser**, Peter (Hg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007.

Zentrum Polis: Politik lernen in der Schule. http://www.politik-lernen.at (15.11.2009).

Kurzfassung

Die Bildungsentwürfe von John Dewey „Demokratie und Erziehung“ (1916) und von Roland Reichenbach „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne“ (2001) stellen den Ausgangspunkt einer möglichen Entwicklung demokratischer Erziehung und Bildung der Moderne zur Spätmoderne dar. Die Beschreibung beider Theorien erfolgt unter dem Aspekt des Wandels und betrachtet Demokratie als soziale Praxis und als Praxis der Freiheit, und räumt politischer Bildung einen hohen Stellenwert ein.

In einer vergleichenden Gegenüberstellung wird deutlich, dass beide, Dewey als Vertreter der Moderne und Reichenbach als Vertreter der Spätmoderne, versuchen, Dualismen zu entkräften, so ist das Politische nicht als Gegensatz von Pädagogik zu betrachten, und Theorie nicht als Gegenteil von Praxis zu begreifen. Es ist beiden gemein, dass Demokratie und Erziehung bzw. Politik und Pädagogik aufeinander bezogen sind und zugleich die Demokratie nicht lediglich als Regierungsform, sondern als umfassende Lebensform verstanden wird.

Aus beiden Darstellungen lässt sich ein Wandel im Subjektsdenken feststellen, welches bei John Dewey ein optimistisch – souveränes Individuum darstellt, wandelt sich bei Roland Reichenbach zu einem Subjekt voller Zweifel und Orientierungslosigkeit, das sich in einer spätmodernen Massengesellschaft immer wieder neu finden und erfinden muss. Für Reichenbach stellen sich daraus neue Herausforderungen an politische Bildung und demokratische Erziehung.

Eine anschließende Kurzdarstellung von Angeboten zu politischer Bildung und Demokratieerziehung im Bereich der Erwachsenenbildung, der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zeigt auf Basis der bearbeiteten Bildungsentwürfe von John Dewey und Roland Reichenbach mögliche gemeinsame Ansätze, Widersprüche und Herausforderungen.

Abstract

John Dewey's „Demokratie und Erziehung“ (1916) and Roland Reichenbach's „Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Erziehung und Bildung in der Spätmoderne“ (2001) concepts of education are the starting point of possible development on democratic education in the modern and late modern age. The description of both theories are carried out under the aspect of change in which democracy is regarded as social practice and as practice of freedom. Thus acknowledging high significance to political education.

Through the comparison of these theories it is clearly shown that Dewey, as a representative of the modern age, and Reichenbach, as a representative of the late modern age, both try to debilitate dualism. Hence „political“ (politics) is not to be seen in contradiction to pedagogy and theory is not to be understood as the opposite of practice. Both theories share, that democracy and education, and politics and pedagogy respectively, relate to each other and simultaneously democracy is not understood as a form of government alone, but as a comprehensive way of life.

From both demonstrations a change in the thinking of the subjects can be detected, which is demonstrated by John Dewey as an optimistic and competent individual. Whereas Roland Reichenbach changes the subject into an individual full of doubt and loss of orientation, someone who has to find and re-invent one-self, in a late-modern faceless society, over and over again. For Reichenbach new challenges for political and democratic education result from this definition.

A following brief outline of propositions for political and democratic education in the field of adult education, school and non-school related children and youth work, based on the concepts of education by John Dewey and Roland Reichenbach, which have been dealt with, show possible collective attempts, contradictions and challenges.

V. Anhang: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Gloriett Halmdienst
Geburtsdatum	03. August 1978
Geburtsort	New York, N.Y., USA

Ausbildung

1984 – 1988	Volksschule Mürzzuschlag
1988 – 1992	Bundesgymnasium Mürzzuschlag
1992 – 1996	BORG Kindberg

Zeittafel

1996	New York und Washington DC
1997	Handelswissenschaften WU Wien
1998	Rechtwissenschaften, Japanisch RESOWI Graz
2000	Buchveröffentlichung „Reise durch Flut und Ebbe“
2001	Pädagogik KARL-FRANZENS UNIVERSITÄT Graz
2003	Kolleg für Kommunikations- und Mediendesign Krieglach
	Leitung Städtisches Jugendkulturzentrum Mürzzuschlag
2004	Praktikum ORF – Jugendredaktion
2005	Referentin für EDV und Persönlichkeitstraining BFI Mürzzuschlag
2006	Pädagogik KARL-FRANZENS UNIVERSITÄT Graz
2007	Bildungswissenschaft UNIVERSITÄT Wien
2008	Fachtutorin zur VO „Bildung und Anthropologie“ bei Prof. Mag. Dr. Agnieszka Dzierzbicka
	Studienassistentin am Institut für Bildungswissenschaft bei Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittesser
	Bezirksjugendmanagerin Land Steiermark