

Lasnigg, Lorenz

Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen)-Bildung

Magazin Erwachsenenbildung.at 11 (2017) 32, 13 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lasnigg, Lorenz: Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen)-Bildung - In: Magazin Erwachsenenbildung.at 11 (2017) 32, 13 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-150325

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



Magazin
erwachsenenbildung.at

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 32, 2017

Öffentlichkeit und Markt: Wozu ein öffentliches Bildungswesen?

Thema

Kapitalisierung, Deliberation und
(Erwachsenen)-Bildung

Lorenz Lassnigg



Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2017): Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 32, 2017. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Öffentlichkeit, Markt, Erwachsenenbildung, Demokratie, Deliberation, Kapitalisierung, Homo oeconomicus, Bildungspolitik



Kurzzusammenfassung

Der Beitrag widmet sich auf breiter Basis den Fragen der Beziehung von Öffentlichkeit, Markt und (Erwachsenen-)Bildung und versucht eine kritische und konstruktive Haltung einzunehmen. Die Thematik wird anhand dreier Schwerpunkte diskutiert: der Konzepte der Kapitalisierung und der Durchsetzung der eingeschränkten Rationalität des Homo oeconomicus, der Betrachtung der Politik als Markt und des spezifischen deutschen Bildungsdiskurses mit seiner Überhöhung der individualistischen „humanistischen“ Elitebildung gegenüber den kollektiven Anforderungen der Demokratie. Was, wenn eine voreilige diskursive Kapitalisierung die realen Vorgänge überdeckt und etwas auf der Diskursebene der Kapitallogik unterwirft, was ihr real gar nicht unterliegt? Was, wenn der Homo oeconomicus aus einem abstrakten analytischen Modell in eine universelle soziale und politische Norm für ein reales Menschenbild verwandelt wird? Anregen will der Autor zudem eine Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie. Sein Fazit: Eine fortschrittliche Bildungspolitik erfordert erstens eine vertiefte Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie und einen Kampf um ihre Umsetzung und zweitens eine neue „Great Transformation“, die die Durchsetzung der Marktgesellschaft umkehrt und den Markt in seine sozial nützlichen Schranken weist, die nicht über die hegemoniale individualistische Rationalität des Homo oeconomicus erreicht werden kann, sondern die Rationalität eines Homo socialis erfordert. Das schließt die Auseinandersetzung um grundlegende Werte des Gemeinwohls ein und macht diese auch explizit zum Teil der Auseinandersetzungen um die Bildungspolitik. (Red.)

03

Thema

Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen-)Bildung

Lorenz Lassnigg

Worin bestehen die „selbstverständlichen“ Voraussetzungen einer für die Demokratie „zureichenden Bildung“ genauer? Worin besteht eine „funktionierende Demokratie“ und wie stellt sich ihr Konnex zur Bildung dar?

Vorbemerkung¹

Im Laufe des Schreibens dieses Beitrages und der damit verbundenen Recherchen hat sich die Überzeugung verstärkt, dass der bereits seit Jahrzehnten bestehende Hype um Bildungspolitik über (fast) alle Lager hinweg (manche sagen „Educational Gospel“ dazu) mit grundlegenden Unstimmigkeiten und Widersprüchen behaftet ist. Diese hemmen und machen die tatsächlichen bildungspolitischen Aktivitäten unwirksam – ihre „ideologischen“ und programmatischen Grundlagen haben direkt mit dem Thema der vorliegenden Ausgabe zu tun: der Beziehung von Öffentlichkeit, Markt und (Erwachsenen-)Bildung.

Der entscheidende Punkt ist nach Einschätzung des Autors (der sich dabei nicht ausnimmt) eine bemerkenswerte „Leerstelle“ in den bildungspolitischen Diskursen: Die Abhängigkeit einer funktionierenden Demokratie von der zureichenden Bildung ihrer TeilnehmerInnen wird zwar allenthalben beschworen, die weiteren Implikationen und Auskleidungen dieser Forderung werden – wenn überhaupt beachtet – an SpezialistInnen (der Politikwissenschaft,

Politischen Bildung etc.) delegiert, die jedoch im Großen und Ganzen dann wieder ignoriert und schlecht behandelt werden.

Der vorliegende Beitrag versucht, durchaus auch im Sinne einer „korrektiven Selbstreflexion“, einen Schritt zurückzugehen und zu fragen: Worin bestehen die „selbstverständlichen“ Voraussetzungen einer für die Demokratie „zureichenden Bildung“ genauer? Worin besteht eine „funktionierende Demokratie“ und wie stellt sich ihr Konnex zur Bildung dar? Wo liegen die konzeptionellen Hindernisse, sich diesen Fragen zuzuwenden? Aufgezeigt werden soll, dass eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen in einem viel breiteren Maßstab eine wichtige Voraussetzung für eine Verbesserung der Bildungspolitik darstellt und dass ein stark verengter Zugang zu den Fragen der Demokratie in der Bildungspolitik zur Herausbildung der Problemsituationen beigetragen hat, in denen wir uns heute befinden². Angeregt werden sollen zudem eine Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie und die Integration dieser Konzeption in die bildungspolitischen Diskurse als Ansatz einer konstruktiven Weiterentwicklung.

1 Dieser Beitrag beruht auf einem viel ausführlicheren Papier („...und ist das Volk nicht immer dumm?“), das auch eine Menge an Nachweisen und zusätzlichen Materialien enthält (Nachzulesen unter: <http://www.equi.at/material/oeff-fin.pdf>). Es ist das Verdienst von unserer Fachlektorin Laura R. Rosinger, diese Langfassung in die vorliegende veröffentlichungsreife, breiter lesbare Form gebracht zu haben, alle Fehler und Irrtümer verbleiben beim Autor.

2 Eine – noch vor nicht allzu langer Zeit noch undenkbar – Erosion der Akzeptanz und Problemlösefähigkeit der bestehenden Institutionen der liberalen Demokratie kann wohl nicht mehr übersehen werden. Indikatoren dafür gibt es auf allen Ebenen, von den kontraintuitiven Ergebnissen demokratischer Prozesse und Meinungsumfragen zur Akzeptanz der Veränderungen in EU-Ländern bis zu den Problemwahrnehmungen und Begrifflichkeiten in den wissenschaftlichen Diskursen.

Verwandlung von Ressourcen in Kapitalien?

In den bildungspolitischen Diskursen wird in unterschiedlicher Weise auf Kapitalien reflektiert, auf „Humankapital“ zur Förderung der nationalen und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit und des persönlichen Vorteils, auf „Sozialkapital“ als vielschichtige Metapher für den Wert von sozialen Beziehungen und Positionierungen. Dabei überschneiden sich die verschiedenen politischen und ideologischen Richtungen und werden diese Begrifflichkeiten mit unterschiedlichen Bedeutungen und Absichten verbunden. Mit „Kapital“ ist aber jedenfalls impliziert, dass dessen Wert auf Märkten fluktuiert und es einer Investitionslogik folgt, die mit der Schätzung und Voraussage von Erträgen/Renditen zu tun hat. Werden Bildungsprozesse und -ergebnisse mit dem Kapitalbegriff verknüpft, so hat dies jedenfalls Folgewirkungen auf die politische Einordnung von Erziehung und Bildung.

Die geradezu inflationäre Verbreitung des Begriffs Kapital wird im polit-ökonomischen Diskurs durchaus in Frage gestellt³ und hat mit der Beziehung von Bildung, Markt und Öffentlichkeit mehr zu tun, als es vielleicht unmittelbar scheinen mag. Nachfolgend soll die diskursive Verwandlung von Ressourcen aller Art in Kapitalien, sozusagen ihre „Kapitalisierung“ hinterfragt werden. Was ist die Bedeutung dieser Verwandlung?

Pierre Bourdieu scheint eine Art breitere Deutungshoheit der Soziologie über die Ökonomie etablieren und den Kapitalbegriff gewissermaßen sozialisieren und politisieren zu wollen (v.a. indem er einen direkten Bezug zur Machtdimension herstellt, die an den Kapitalbesitz gebunden ist). Aber dies scheint nach Ansicht des Autors eher „nach hinten loszugehen“, denn die Verwandlung von Ressourcen in Kapitalien gibt der ökonomischen

Rationalität unmittelbar den Vorrang (und knüpft darüber hinaus die Machtdimension direkt an die Kapitaldimension bis hin an das „symbolische Kapital“). Die „Kapitalisierung“ ist ja in erster Linie ein realer ökonomisch-institutioneller Vorgang, nicht nur eine diskursive Verwandlung und hängt auch mit den Bedingungen der Veräußerbarkeit und den Kräften, die in diesen Vorgängen tätig sind, zusammen. Vor allem im Bereich der Naturressourcen oder von Boden und Immobilien ist dieser Unterschied direkt nachvollziehbar.

Im Bereich der Bildung und der sozialen Beziehungen (oder auch der Gesundheit) besteht die Schwierigkeit, dass hier der Vorgang der Verwandlung wesentlich komplexer ist, da die „Objekte“ der Kapitalisierung (Qualifikationen, Beziehungen zwischen Menschen, soziale Vorgänge etc.) von immaterieller Qualität und in ihrer Materialität schwer zu fassen sind.⁴ Daraus entsteht das Problem einer voreiligen diskursiven Kapitalisierung, die die realen Vorgänge überdeckt, und etwas auf der Diskursebene der Kapitallogik unterwirft, was ihr real gar nicht unbedingt unterliegt.

Für die Frage der Beziehung von Bildung, Markt und Öffentlichkeit ist relevant, dass bei dieser diskursiven Kapitalisierung die Aufmerksamkeit auf die „Kapitalisierung“ gelenkt wird und die anderen Aspekte der sozialen Einbettung von Bildung und Lernen und eben die Bedeutung für die Demokratie diskursiv verschwinden.

Der Homo oeconomicus als Vorschrift?

Da man im Prinzip alles kaufen und verkaufen kann, haben die meisten sozialen Vorgänge – zumindest konzeptionell – auch eine ökonomische Dimension (die normative Dimension, ob das tatsächlich geschieht und geschehen soll und erlaubt

3 Dieser Diskurs hat bereits zur Konzeption einer neuen Disziplin, der Bourdieueconomics, geführt (siehe dazu u.a. Hodgson 2014; Waldström/Svendsen 2008). Jo Ritzen (2001), ein international publizierender Ökonom, hat sich mit dem Marktversagen beschäftigt (und war dann auch Bildungsminister in den Niederlanden). Er kritisiert die „Kapitalisierung“ der sozialen Beziehungen: *“Most of the contributions to this symposium use the term ‘social capital’ to denote what [...] I describe as ‘social cohesion [...]’. I find the term ‘capital’ to be confusing because many of the characteristics of physical capital do not apply (e.g. divisibility, non-negativity, the possibility for establishment of ownership and for market transactions). [...] the term ‘human capital’ does not satisfy the characteristics of physical capital either, but at least one of the common elements about human and physical capital [...] is that individuals decide on the investments. With social capital it always takes two to tango; indeed, given the number of people often involved in a network, social capital may be more of a square dance than a tango!”* (Ritzen 2001, S. 294f.)

4 Dies knüpft an die alte bereits bei Karl Marx thematisierte Frage und Diskussion darüber an, was am Arbeitsmarkt eigentlich transigiert wird (Arbeit, Arbeitskraft, ArbeiterInnen?).

oder verboten ist, tangiert die Frage des politisch-institutionellen Umganges mit Marktbeziehungen). Von dieser ökonomischen Dimension ist aber der reale Grad der Vermarktung, Kommodifizierung und Kapitalisierung sozialer Vorgänge zu unterscheiden, und es kann die Frage gestellt werden, inwieweit die diskursive Verwandlung von Objekten oder Beziehungen in Kapitalien in Wahrheit nicht genau jene Prozesse unterstützt, gegen die sie sich in weiten Teilen von der Absicht her richten.

Möglich wird das, indem – wie vorne ausgeführt – diese Verwandlung nicht hinterfragt bzw. als gegeben betrachtet wird, was mögliche „Gegenbilder“ verdrängt und unsichtbar macht. Und genau hier kommen die Demokratie und die Öffentlichkeit ins Spiel. Dabei erscheint es sinnvoll zu betonen, dass der Markt eine Form der Öffentlichkeit ist – eine abstrakte Entgegensetzung von Markt und Öffentlichkeit ist daher nicht stimmig.⁵

Wird das analytische Konzept des Homo oeconomicus in ein normatives Konzept verwandelt, so wird aus der *Frage*, wie Ökonomie unter der Annahme einer von individuellen Interessen geleiteten, rationalen Wahlentscheidung funktioniert, die Vorschrift, dass sich alle Menschen nach dieser Logik verhalten sollen. Mehr noch: Aus einem analytischen Konzept wird die *Vorschrift*, dass das gesamte institutionelle Gefüge der Ökonomie und Gesellschaft in diese Logik umgewandelt werden soll.⁶ Man könnte zusammengefasst sagen, dass der eigentliche Kern des Neoliberalismus darin besteht, den Homo oeconomicus aus einem abstrakten analytischen Modell in eine universelle soziale und politische Norm für ein reales Menschenbild zu verwandeln (was für das Bildungswesen von fundamentaler Bedeutung ist).

Alles menschliche Verhalten wird auf die rationale Wahl zwischen Alternativen nach dem Kriterium des individuellen Eigennutzes zurückgeführt

(„De Gustibus Non Est Disputandum“ heißt einer der fundamentalen Artikel von Gary Becker und George Stigler; siehe Stigler/Becker 1977). So wird konzeptionell alles auf rationale Wahlen zurückgeführt, die auf der Basis von Geschmacksurteilen gefällt werden. Auch Ethik, Moral, Gemeinsamkeit und Solidarität werden in diesem Sinne in letzter Instanz zu Geschmacksfragen.

Die Politik als Markt?

Wie steht es dann mit der Politik? Hier werden politische Entscheidungen konzeptionell in Wahlhandlungen zwischen Signalen (Vorschlägen, Forderungen, Programmen etc.) umdefiniert, die in einem Markt von WählerInnenstimmen stattfinden (oder auch nicht): Damit werden die explizite und inhaltliche Auseinandersetzung mit den Inhalten der Politik und die Festlegung kollektiver Ziele und Maßnahmen auf die indirekten Transaktionen und Allokationsentscheidungen im „politischen Markt“ verschoben.

In diesem Bereich gibt es somit denselben diskursiven Verwandlungsmechanismus wie bei der Verwandlung in Kapitalien: Die „ökonomische Theorie der Politik“ wird aus einem analytischen Modell (das Teile der Realität repräsentiert oder auch nicht) in eine (voll) zutreffende Wiedergabe der politischen Realität oder – noch stärker – in eine normative Vorgabe verwandelt. Anstelle langwieriger konfliktgeladener inhaltlicher Auseinandersetzungen und Verhandlungen setzen sich die politischen Inhalte und Ziele dann über die rationalen individuellen, letztlich geschmacksgeleiteten Wahlentscheidungen im kompetitiven WählerInnenmarkt durch.

In den Diskursen um die Gestaltung der Demokratie als Regierungsform spielte von Anfang an die Frage eine große Rolle, was „dem Publikum“

5 Die Auseinandersetzungen um Markt-Regulierungen oder De-Regulierungen bestehen zu einem wesentlichen Teil darin, Formen des (scheinbar) allgemeinen Zuganges und öffentliche Informationsrechte und -verpflichtungen herzustellen. Aber es handelt sich eben um eine bestimmte Form der Öffentlichkeit, die – das ist der wesentliche Punkt im Zusammenhang mit dem Bildungswesen – mit einer bestimmten Rationalität, und damit auch mit bestimmten Formen des Wissens und der Wissensproduktion verbunden ist. Diese Rationalität wird mit dem viel kritisierten „Homo oeconomicus“ auf den Punkt gebracht, der in jeder/m von uns (bis zu einem gewissen Grad) steckt und der als analytisches Konzept in der Ökonomie zum grundlegenden Instrumentarium der Analyse gehört.

6 Diese Tendenz, den Homo oeconomicus zur Vorschrift und Erziehungsaufgabe zu machen, hat Norton Grubb (2002) am Beispiel der Berufsorientierung sehr deutlich (kritisch) auf den Punkt gebracht, indem nach diesen Konzepten die Jugendlichen lernen sollen, ihre Lebensplanung nach der ökonomischen Rationalität der Wahlhandlungen zu gestalten (was aber de facto nicht möglich ist).

zugemutet werden kann. Heute geht es um das Verhältnis zwischen der möglichst effizienten und „user-freundlichen“ Gestaltung der demokratischen Institutionen einerseits und den Anforderungen an die demokratischen Tugenden („Virtues“) des Publikums andererseits. Dabei geht es um das der Demokratie zu Grunde zu legende Menschenbild und die daraus erwachsenden Anforderungen an die Rationalität und damit auch an die Erziehung und Bildung des „Publikums“.⁷

Die diskursive Verwandlung in den „politischen Markt“ kann (in unterschiedlicher Weise und Ausprägung) auf verschiedenen Ebenen oder in verschiedenen Feldern stattfinden, d.h. unter aktiven PolitikerInnen wie auch unter den betroffenen BürgerInnen und natürlich auch in der Öffentlichkeit. Und es braucht nicht viel Phantasie, um sich als Resultat unterschiedliche Muster oder Regimes bzw. auch Ergebnisse auszumalen. Abhängig davon, wie die verschiedenen Akteurinnen und Akteure sich dieses Modell der ökonomischen Rationalität zu eigen machen, gibt es Marketing auf Seite der aktiven PolitikerInnen, eigeninteressiertes Konsumverhalten auf Seite der BürgerInnen/WählerInnen, entsprechende Marktbeobachtungen in der Öffentlichkeit. Die Inhalte und Ziele von Politik treten hinter ihre Präsentation und Verpackung („Wir sind ja gut, aber verkaufen uns schlecht“; „die anderen haben zwar keine Inhalte, aber verkaufen sich besser“...)⁸

Der öffentliche Diskurs als ein ökonomisierter Diskurs?

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Medienöffentlichkeit die hegemonialen Diskurse spiegelt – das gilt auch für die sogenannten Neuen Medien, die v.a. die Kommunikation und ihre TeilnehmerInnen vervielfachen⁹ – ist hoch. Der öffentliche Diskurs

ist so letztlich auch selbst ein „ökonomisierter“ Diskurs. Verbindet man den ökonomisierten Diskurs mit den Fragen der Beziehung von Demokratie und Öffentlichkeit, so wird dieser aus sich selbst oft in der Dichotomie von Kundenbeziehungen vs. politische Beziehungen, von Wirtschaftssubjekten (z.B. unternehmerische Universität) vs. politischen Institutionen (Anstalten) dargestellt. Auch das Bildungswesen kann in monetären Größen und betriebswirtschaftlichen Begriffen als Wirtschaftssektor dargestellt werden.

Die Demokratie und die Öffentlichkeit haben aber das Recht, (so lange es eine gesetzliche Regelung gibt) den Gestaltungsrahmen für das öffentliche Bildungswesen und auch die Spielräume der Marktbeziehungen auf dem Hintergrund der entsprechenden politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse festzulegen und somit die Realisierung von voreiligen normativen Verwandlungsprozessen zu vermeiden oder zu begrenzen. Diesem Bereich wendet sich nun der nächste Abschnitt zu.

Deliberation: Kern von Demokratie als Lebensform

Während sich aus der skizzierten Kapitalisierung die Durchsetzung der Rationalität des Homo oeconomicus als die vordringliche Bildungsaufgabe ergibt, stehen die Ansätze und Konzepte der deliberativen Demokratie am anderen Ende des Spektrums. Jürgen Habermas¹⁰ ist wohl als der wichtigste Protagonist dieses Diskurses zu nennen. Im Mittelpunkt stehen vernünftig begründete Entscheidungen, unter ernsthafter Abwägung unterschiedlicher und gegensätzlicher Interessen und Positionen, die auf einer moralischen Basis ruhen. Der Diskurs selbst ist zudem selbstreflexiv, denn die Gestaltung der Institutionen der Demokratie selbst muss deliberativ

7 Im liberalen Diskurs gibt es hier die Tendenz, die Latte der „Tugenden“ möglichst niedrig zu legen: Die Institutionen sollen möglichst auch mit wenig gebildeten und „schlechten“ Menschen funktionieren.

8 Siehe hierzu den Presse-Artikel von Peter Strasser vom 3. Juni 2017 mit dem bezeichnenden Titel „Parteiendemokratie in der Krise: Models an die Macht?“.

9 Zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Öffentlichkeit und Demokratie siehe den vom Falter herausgegebenen Reader zur „Zukunft der Kommunikation“; auch hat aus aktuellen Anlässen Der Standard ein Themenheft zur Wahrheit gestaltet (Der Standard, Wochenend-/Feiertagsausgabe 3./4./5. Juni 2017).

10 Es sollte hier berücksichtigt werden, dass Jürgen Habermas frühzeitig eine Existenzkrise der EU vorausgesagt hat, wenn es nicht gelingt, die demokratische Legitimation der EU-Institutionen herzustellen. Der Autor war anwesend, als Habermas in den 2000ern auf Einladung und im Beisein des damaligen SPÖ-Vorsitzenden Alfred Gusenbauer diese Position vorgetragen hat, und man kann sagen: Die Botschaft wurde wohl gehört im Publikum, jedoch fehlte der Glaube...

zustande kommen.

Im Lichte einer ökonomischen Theorie von Politik und ihrer Annahmen über den Homo oeconomicus ist dieser Ansatz hoffnungslos „idealistisch“ und unrealisierbar. Wird von der Annahme und Erwartung ausgegangen, dass der Markt grundsätzlich die beste Form der Veranlagung und der Verteilung von Mitteln ist, so wird der Raum für Politik und Demokratie dadurch bestimmt, was der Markt übrig lässt. Aufgabe ist dann, die institutionellen Voraussetzungen für die Funktionsfähigkeit des Marktes herzustellen und zu sichern; dabei wird jedoch meistens verdeckt, dass diese Grundsatzentscheidung für den Markt als beste Lösung eine normative ist, die sich dann aber meist in den weiteren Verästelungen der Argumentation verliert.

Innerhalb der ökonomischen Diskurse erhebt sich in der Begrifflichkeit des „Marktversagens“ die Frage nach den Grenzen des Marktes, die je nach Ansatz und Spielart unterschiedlich beantwortet wird. Wo Marktversagen nachweisbar ist, beginnt der Raum für Politik, und der Diskurs verlagert sich auf den (schwierigen) positiven Nachweis des Marktversagens.¹¹ Grundsätzlich wird dabei die Gestaltung der Institutionen zur Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus dem Markt ausgeklammert. Hier endet im Prinzip die ökonomische Rationalität, aber nur im Prinzip, da in der Analyse der bestehenden Prozesse und Institutionen wiederum die marktwirtschaftliche Logik angewandt wird. Beispiele dafür sind (schlagwortartig) politische Quasi-Märkte, die Diskontierung von Marktversagen mit Politikversagen, die Transaktionskostentheorie der Organisation und Bürokratie, der New Public Management-Ansatz. Dem Bereich der

Politik werden so letztlich die kollektiven Entscheidungen zwischen Werten überlassen, also jene, die nicht in den Bereich der individuellen Wahl fallen.

Der Ansatz der deliberativen Demokratie konzentriert sich im Gegensatz dazu auf das Zustandekommen der Entscheidungen und auf die Einbindung des Publikums in die Entscheidungsprozesse, die auch engstens mit den Problemen der Legitimation verbunden sind. Es gehört heute bereits zum Grundwissen der Politischen Bildung, dass sich Demokratie nicht auf die Mehrheitsfindung durch Abstimmungen und die Wahl und Abwahl der RepräsentantInnen beschränkt. Die Differenzierung verschiedener Modelle von Demokratie selbst ist stark mit normativen Vorstellungen und Gestaltungen verbunden.

Ein entscheidender Aspekt bei dieser Differenzierung, der am engsten mit Bildung verbunden ist, ist die Gestaltung und Qualität der Meinungsbildung und Mehrheitsfindung. Und genau diese werden im Konzept der deliberativen Demokratie betont. Gleichzeitig sind gerade sie besonders schwer zu fassen und in ihrer Bedeutung einzuschätzen, so dass sie auch in der Politikwissenschaft tendenziell in den Hintergrund gedrängt werden.¹²

An dieser Stelle setzt auch der Ansatz der institutionellen Organisationstheoretiker James March und Johan P. Olsen (1995) über „Democratic Governance“ an, die für den Bereich der Politik das regelgeleitete Handeln des Homo soziologicus gegenüber der Ergebnisorientierung in den Mittelpunkt stellen. Sie begründen das damit, dass die Politik grundsätzlich zu komplex ist, um (eine legitimierte Einigung auf)

11 Als Alternative stellt Barry Bozeman (2002, 2007) das Primat des Marktversagens als Rationale für die Politik in Frage. Dabei werden andere Formen der öffentlichen Bewertung vorgeschlagen, die auf normativem Konsensus beruhen. Dieser muss durch geeignete Verfahren explizit hergestellt werden (und soll nicht nur durch die Aggregation der Präferenzen im Marktprozess zustande kommen). Im Deutschen entwickelt sich dieser Diskurs unter dem Begriff des Gemeinwohls in etwas anderer Form – vermutlich da hier das Marktversagen (noch) nicht eine so fundamentale politische Bedeutung hat – und wird teilweise ziemlich polemisch geführt. Für Österreich siehe: <http://kdz.eu/de/public-values-f%C3%BCr-mehr-demokratie-bestimmen>

12 In einem zentralen Text zur Politischen Bildung in Österreich (Dachs 2008) wird die „deliberative Demokratie“ beispielsweise gar nicht als eigenes Modell, sondern als Sonderfall der partizipativen Demokratie dargestellt (was selbst hinsichtlich der sachlichen Richtigkeit der Einordnung fraglich ist) und von vorneherein subtil argumentativ abgewertet: „*Am Gemeinwohl orientierte Kooperation dürfte [Hervorh. L.L.] bei den BürgerInnen die Ausnahme darstellen und das Streben nach Maximierung des Eigennutzes die Regel. Zudem würde die für dieses Modell entscheidende Notwendigkeit, sich jeweils umfassend über Alternativen zu informieren, nur schwer durchgängig erfüllbar bzw. wegen mangelnder Zeitsouveränität, fehlendem Interesse oder intellektueller Überforderung unmöglich zu erfüllen sein. Treffend daher [Hervorh. L.L.] das resümierende Urteil von Manfred G. Schmidt: ‚Die Theoretiker der partizipatorischen Demokratietheorie haben dem Bürger und dem Demos insgesamt durchaus Anspruchsvolles zu bieten. Allerdings verlangen sie von beiden nicht gerade wenig. Die Anforderungen sind sogar so hochgesteckt, dass viele Bürger – vor allem die weniger gut ausgebildeten und die weniger eloquenten – sie womöglich nie erreichen.‘*“ (Dachs 2008, S. 27). Nebenbei bemerkt spiegelt sich hier auch die angesprochene Tendenz zur ökonomischen Theorie der Politik.

eine klare technische Ergebnisorientierung zuzulassen. In ihrem Modell besteht eine zentrale Aufgabe des politischen Prozesses darin, zunächst überhaupt erst die „politischen Objekte“ zu kreieren, die dann Gegenstand der (Wahl-)Auseinandersetzungen sind.

Genau diese Prozesse und die Beteiligung an ihnen und die damit verbundene vertiefte Legitimation der Politik, machen den Ansatz der deliberativen Demokratie so interessant. Insbesondere wird damit die scheinbare Frontstellung zwischen repräsentativer und partizipativer Demokratie aufgehoben: Die wertvollen historisch entwickelten Institutionen der repräsentativen Demokratie bekommen eine entsprechende Unterfütterung und ihrer Aushöhlung nach dem Muster der „Postdemokratie“ kann entgegengewirkt werden.

Wie aber hängen nun die Ansätze der Demokratie mit Bildung und Erziehung zusammen? Unumstritten ist, dass rationale Wahlhandlungen einen bestimmten Grad an Wissen und Information voraussetzen (schon allein, um die eigenen individuellen Interessen gegenüber allen möglichen Formen von Irreführung im politischen Markt verfechten zu können) und dass Prozesse der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen, offensichtlich noch um vieles enger mit Erziehung und Bildung verbunden sind. Denn Beteiligung erfordert Wissen um die Materie und auch die entsprechenden praktischen Kompetenzen (wobei eben beides weiten Teilen des Publikums, auch von VertreterInnen der eingeschränkten und „schwachen“ Ansätze der Demokratie, sehr häufig abgesprochen wird). In der Erziehungs-/Bildungsphilosophie des (US)-amerikanischen Pragmatismus geht diese Verbindung noch einen Schritt weiter, indem die Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern in einem erweiterten Konzept als Lebensform verstanden wird, in der die demokratischen Prozesse untrennbar mit Lernen verbunden sind.

Im Ansatz von Demokratie als Lebensform ist Lernen eine zweite Seite der demokratischen Politik. Im Bildungswesen heißt das, dass umgekehrt auch das

Lernen und seine institutionellen Formen demokratisch durchdrungen sein müssen. Diese Position wurde wesentlich von John Dewey (1916) geprägt, dessen programmatisches Werk „Democracy and Education“ vor hundert Jahren erschienen ist, aber bis heute im deutschen Raum kaum Einfluss hat (als Ausnahme siehe Oelkers 2009). Demokratie als Lebensform stellt auf die Beteiligung am Gemeinwesen ab und verbindet die politischen Prozesse der Demokratie untrennbar mit Lernprozessen. Lernen ist Teil des politischen Prozesses und *nicht etwas instrumentell dem demokratischen Prozess äußerlich Angelagertes*. Und: Lernen erfolgt in demokratischen Formen und Verfahren, d.h. die Schulen bzw. die Bildungseinrichtungen werden in *ihren Kernprozessen* entsprechend organisiert.

Dieser Ansatz ist direkt mit den Konzepten der deliberativen Demokratie kompatibel bzw. hat auch zu ihrer Entwicklung beigetragen, wenn er sich auch praktisch-politisch nicht durchgesetzt hat.¹³ Anknüpfend an Dewey bzw. seinen Ansatz weiterführend, kann man zwei – teilweise verbundene – Diskurse hervorheben, die Aspekte der deliberativen Demokratie weiterführen. Erstens die theoretisch-philosophische Fundierung eines demokratischen Bildungswesens (bezogen auf die USA siehe Amy Gutmann 1999; siehe auch Lassnigg 2016), und zweitens auf die Prozessdimension fokussierte Ansätze deliberativer Kommunikation (bezogen auf Schweden siehe Tomas Englund 2016). Bei beiden ist explizit eine moralische Dimension eingebunden, die ganz wesentlich die Qualität der Kommunikation im Umgang mit Konflikten betrifft.

Humanismus, Akademisierungswahn und Unbildung

So wie sich in der ökonomischen Argumentation die allgemeine Wohlfahrt automatisch aus der individuellen Nutzenmaximierung ergibt, so ergibt sich in der humanistischen Tradition die Demokratie automatisch aus der humanistisch gebildeten Persönlichkeit. Ein interessanter Aspekt besteht

13 Ein guter Überblick findet sich in den Beiträgen des Journal of Curriculum Studies, Volume 48, Issue 1, 2016: Rethinking John Dewey's Democracy and Education on its Centennial (nachzulesen unter: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1063697>). Mittlerweile gibt es seit 2005 ein Dewey-Center an der Universität Köln (<https://www.hf.uni-koeln.de/dewey/30446>), wo wichtige Publikationen zu finden sind.

in der Betonung und Aufrechterhaltung der Gegenüberstellung von akademischer Bildung und Berufsbildung, die als „deutsches Bildungsschisma“ (Martin Baethge) bezeichnet wurde, und einer ziemlich deutlichen Zuordnung des Humanismus zu ersteren (was in den Diskursen zur Zerstörung der Humboldt Universität durch Bologna und die Massenuniversität zum Ausdruck kommt). Es ist hierbei bemerkenswert, dass die Differenz von akademischer Bildung und Berufsbildung unter der gleichen Parole (gleichwertig aber nicht gleichartig) läuft, wie sie BefürworterInnen für rassengetrennte Schulen in den USA (different but equal) nutzten. Die „Philosophie einer humanen Bildung“ arbeitet am Humanismus für das 21. Jahrhundert mit der Betonung von selbstverständlich wichtigen (individuellen) Werten wie Rationalität, Freiheit und Verantwortung, die durch die „modernen Werte“ von Emanzipation, Inklusion und Demokratie erweitert werden. Eine endlich „*grundlegende Bildungsreform [die die fehlende] Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung [durch eine] kulturelle Leitidee [untermauert, würde ermöglichen] endlich die ganze Person in den Blick zu nehmen, mit ihren kognitiven, aber auch mit ihren ästhetischen, ethischen und physischen Fähigkeiten und Bedürfnissen*“ (Nidarümelin 2013a, Einleitung). Die soziale Komponente wird in dieser humanistischen Leitidee nicht erwähnt, ebenso kommt weder die Solidarität noch die Gleichheit unter den Werten vor. Der wesentliche Punkt an der (neuen) humanistischen Bildung ist der *Selbstzweck*, der gegenüber der Orientierung an Employability oder an den Anforderungen des Arbeitsmarktes hochgehalten wird, interessanterweise aber nur für das Hochschulwesen; für die spiegelbildliche Verteidigung der Berufsbildung hätte dies wohl keinen Sinn.

Wenn man nun die Argumentation der vorangegangenen Abschnitte in Stellung bringt, so sind zwei Aspekte des deutschen Diskurses hervorzuheben: Erstens wird im Kern in sehr eingeschränkter Weise gegen die Ökonomisierung, Kapitalisierung und Kommodifizierung argumentiert, indem eigentlich nur die humanistische Universitätsidee gegen die Employability-Zumutung verteidigt wird (dies aber vordergründig als breiter kritischer Anspruch erscheint), zweitens wird – wie das schon seit Jahrzehnten der Fall ist – der Diskurs über Democratic Education weiterhin ignoriert und hintangehalten.

Indem bestimmte Aspekte der rezenten Bildungspolitik zurecht kritisiert werden, werden gleichzeitig die öffentlichen politischen RepräsentantInnen mit einem pädagogischen Individualismus konfrontiert, der die alten und neuen humanistischen Werte vermitteln sollte. Im Falle Österreichs hat die „humanistische Universitätsidee“ vor einigen Jahrzehnten ganz offensichtlich die Vereinbarkeit der hergebrachten humanistischen Werte und Persönlichkeiten mit dem Antisemitismus und dann weiter mit dem Nazitum demonstriert, was dann noch für einige weitere Jahrzehnte erfolgreich ignoriert wurde.

Konsequenzen „humanistischer“ Bildungstradition: Einschränkung und Mangel demokratischer Bildung

Im Folgenden soll anhand dreier ausgewählter Aspekte demonstriert werden, wie sich diese „humanistische“ deutschsprachige Bildungstradition – abgesehen von der diskursiven demokratischen Leerstelle im wissenschaftlichen Diskurs – auf die mangelnden bzw. eingeschränkten Begriffe von demokratischer Erziehung und Bildung in der Bildungspolitik und auf das österreichische Bildungswesen bis heute auswirkt – bzw. umgekehrt, wie ein erweiterter Begriff von demokratischer Erziehung alternative Entwicklungsperspektiven eröffnen kann. Als Hintergrund müssen dabei die Jahrhunderte lange autoritäre obrigkeitstaatliche Tradition und auch das Vermächtnis der jahrzehntelang unaufgearbeiteten faschistischen Diktaturen berücksichtigt werden.

Trauerspiel der Politischen Bildung als Spiegel schwacher Demokratie

Eine wesentliche, eigentlich völlig einleuchtende, aber dennoch in den spezifischen Auseinandersetzungen nicht berücksichtigte Aussage und Botschaft von Amy Gutmann (1999) besteht darin, dass die demokratische Erziehung in direktem Wechselspiel mit der demokratischen Qualität und den Formen der Demokratie in der Gesellschaft steht. Das heißt, es gibt hier weder eine einseitig gerichtete Kausalität von guter Politischer Bildung auf eine gute Demokratie, noch kann Politische Bildung sinnvoll in einer derartigen Instrumentalität bewerkstelligt

werden. Umgekehrt heißt das auch, *Politische Bildung kann nicht demokratische Defizite der Gesellschaft ausgleichen.*

Der Ausweg aus diesem Problem besteht darin, dass eben die Bildung demokratisch sein muss, anstatt zu versuchen, die Demokratie (äußerlich) zu einem Gegenstand der Bildung zu machen. Heute wird aber gerne davon ausgegangen, dass eine überzogene Sicht der Schule als „Gesellschaft im Kleinen“ (wie sie Dewey vertreten hat) Demokratie als Lebensform im Erleben erlernen ließe. Die breiteren Aspekte der Demokratie als Regierungsform werden so übersehen und unterschätzt, und damit wird auch die Wissenskomponente über Politik und Demokratie vernachlässigt.

Die (Nicht-)Entwicklung der Politischen Bildung in der Schule kann im Sinne dieses Ansatzes völlig konsistent vorausgesagt und erklärt werden. Sie reflektiert die Probleme der Politik mit der Demokratie. Die Problematik der Politischen Bildung zeigt sich aber nicht nur an den Schwierigkeiten der Konzeption und Umsetzung, sondern auch darin, dass ihre „Wirksamkeit“ in hohem Maße umstritten ist. Dies beginnt mit der Frage, ob und wie Politische Bildung geprüft werden kann, geht über die Frage, woran die Wirksamkeit für den demokratischen Prozess gemessen werden kann, bis zu Hinweisen dafür, dass – ganz im Sinne des Ansatzes von Dewey – Politische Bildung mehr oder weniger ausschließlich in politischen Aktivitäten erworben wird.¹⁴

Für das öffentliche Bildungswesen betrifft eine Grundfrage die Stellung der Lehrpersonen, ihre Vorbildwirkung, ihre beeinflussende Rolle oder Abstinenz, ihre Kompetenzen inklusive dem verbindlichen Wissensstand zu politischen Angelegenheiten angesichts der heutigen Diversitäten, Unsicherheiten etc. Was kann/muss im Sinne der deliberativen Demokratie von den Lehrpersonen (wie auch vom gesamten Publikum) erwartet werden? Hier geht es nicht nur um Wissensanforderungen und die praktische Vorbildwirkung, sondern auch um die Frage, inwieweit demokratische Erziehung Anforderungen

an die Ethik und Moral stellt und wie eine pluralistische und diverse Gesellschaft damit umgeht. Wenn für die SchülerInnen ein Kompetenzmodell Politischer Bildung gilt, müsste das auch von den Lehrpersonen erfüllt werden? Wenn der Vorbildwirkung in der demokratischen Lebensform entscheidende Bedeutung zukommt, inwieweit gilt dies auch für eine demokratische Vorbildwirkung? Wie sind hier die widersprüchlichen Werte abzuwägen? Welche Rolle spielt die LehrerInnenschaft heute sinnvollerweise in den gesellschaftlichen Diskursen (wenn sie früher Staatsorgane waren, was sollen sie heute sein; welche Rolle spielen sie im Hinblick auf den Humanismus)?

Kommodifizierung, Marketing und Marktrhetorik vs. politische bzw. demokratische Volksbildung

Erwachsene lernen auch nach ihrer Erstausbildung automatisch weiter, im Guten wie im Schlechten, aber sie können nur in bestimmten Fällen staatlich zu weiteren organisierten Bildungsmaßnahmen verpflichtet werden (wenn diese Ausnahmefälle vielleicht auch häufiger vorkommen, als man vielleicht annehmen würde: durch Inanspruchnahme von staatlichen/öffentlichen Leistungen, verschiedenste Zertifizierungsvoraussetzungen für berufliche Tätigkeiten etc.). Während in früheren Zeiten die Volksbildung vorwiegend in der Zivilgesellschaft oder auch in religiösen Zusammenhängen die Hauptform der Erwachsenenbildung darstellte, für die sich verschiedenste institutionelle Formen herausgebildet hatten, hat sich v.a. seit der zweiten Hälfte des 20. Jh.s der Schwerpunkt und die Aufmerksamkeit zu beruflichen Aktivitäten verschoben.

Die Bereitstellung beruflicher Weiterbildung wurde zunehmend marktförmig organisiert (wenn auch die Komponente der öffentlichen Förderung vielleicht größer ist als die Marktrhetorik vermuten lässt). In den 1990er Jahren zeigte sich eine starke Entwicklung in Richtung Kommodifizierung und Marketing (siehe Lenz 1994; Lassnigg 2015) neben dem Streben nach (persönlicher) Anerkennung und Vermarktung (siehe Field 1994). Politische Erwachsenenbildung

¹⁴ Als interessantes Beispiel für die Probleme und Widersprüchlichkeiten und möglicherweise auch als Ansatz für Entwicklungen in diesem Feld können die Unibrennt-Bewegung und ihre Dokumentation und Aufarbeitung gesehen werden (siehe Heissenberger et al. 2010).

zur Stärkung der Demokratie trat in den Hintergrund und wurde weder als attraktives Vermarktungsobjekt seitens der EB-Institutionen gesehen, noch zeigte sich ein ausgeprägtes öffentliches Förderinteresse in diesem Bereich (was an der LLL-Strategie sichtbar ist). Auch wurden die Mittel auf die Parteiakademien konzentriert, die – verkürzt gesprochen – Politische Bildung als Berufsbildung betreiben; was hier (indirekt) die repräsentative Demokratie stärkt.

Politische Bildung kann eine schwache Demokratie nicht kompensieren. Entscheidend in diesem Bereich sind die Medien, die ebengleich der Kommodifizierung und dem Marketing unterliegen. Die instrumentalistische Idee, dass der Rückgang des Vertrauens in die repräsentative Demokratie durch Politische Bildung ausgeglichen werden könnte, ist falsch: Die entsprechenden Zielgruppen sind nicht durch *bessere Bildung* umzustimmen, sondern müssen durch *bessere Politik* mobilisiert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Erwachsenenbildung für die Politische und Demokratische Bildung keine Rolle zukommt. Im Sinne der deliberativen Demokratie braucht es eine Wissensbasis für die Beteiligung und es sind Räume nötig, in denen diese entwickelt wird. Diese Räume können neben den politischen Institutionen und den Institutionen der Zivilgesellschaft auch die Institutionen der Erwachsenenbildung schaffen. Transdisziplinarität entwickelt sich nicht im luftleeren Raum, sondern braucht Ressourcen und Infrastrukturen, und dies umso mehr, wenn sich Freiräume in der wissenschaftlichen Welt und eventuell in der Alltagswelt aufgrund insgesamt steigender Kommodifizierung verengen.

Feld für die Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt?

Ein laufendes globales Projekt (IPSP)¹⁵ beschäftigt sich mit der Frage, was sozialer Fortschritt für das 21. Jahrhundert heißen kann und wie er zu bewerkstelligen sein könnte. Eine Auseinandersetzung im Rahmen der Ausarbeitung für das Bildungswesen, an der der Autor teilgenommen hat, bestand in der

Frage, ob das Bildungswesen im Hinblick auf den Fortschritt instrumentell gesehen werden könnte, d.h. als eine Entität, die durch die richtigen politischen Vorschläge und Maßnahmen den Fortschritt in der Welt befördern kann (wobei es selbst ein Teil des Fortschritts ist), oder ob es sich eher um ein komplexes gesellschaftliches Feld handelt, in dem die verschiedensten Kräfte von innen und außen unterschiedliche und konfligierende Ziele und Strategien verfolgen und die Verwirklichung des Fortschritts Teil dieser Auseinandersetzungen ist.

Um diese Klärung zu bewerkstelligen, wurde im Rahmen des Gesamt-Projekts von einer Gruppe von philosophisch gebildeten ForscherInnen in Umrissen versucht zu definieren, was sozialer Fortschritt bedeutet und wie seine Umsetzung beurteilt werden kann. Letztlich wurde das Konzept eines Kompass' verwendet, dessen Teile einerseits ein Satz von nicht aufeinander reduzierbaren Werten und drei Prinzipien sind, die eine Einschätzung des Verwirklichungsgrades der Werte ermöglichen sollen. Die genannten Werte sind Wohlfahrt (well-being), Freiheit, intrinsische Selbstbestimmung (non-alienation), Solidarität, Wertschätzung/Anerkennung, Zugang zu den kulturellen Gütern und Umweltsicherung (environmental values). Die drei Prinzipien, denen jeweils komplexe Diskurse zugrunde liegen, sind Gerechtigkeit, Grundrechte und Verteilungskonzepte.

Demokratie ist als politisches Verfahren nicht explizit Teil des Kompass', auch Humanismus nicht. Wie aber ist das (globale) Bildungswesen in diesem Rahmen zu verorten? Erstens ist die Auseinandersetzung mit der Wertdimension ein wesentlicher Aspekt von Erziehung und Bildung, daher müssen alle Werte berücksichtigt werden (ohne jedoch auf platte Vorstellungen von Sozialisation und kausal orientierter Werterziehung zu verfallen). Zweitens ist es eben deshalb *plausibel*, dass sich die Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen, insbesondere wenn sie am sozialen Fortschritt interessiert sind, an diesen Diskursen beteiligen, anstatt sie zu erleiden, und damit das Feld mitgestalten.

15 Auf der Website des "International Panel on Social Progress. Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts neu denken" heißt es „Das International Panel on Social Progress (IPSP) vereinigt die weltweit führenden Forscher, Soziologen und Ökonomen mit einem Ziel: gegründet auf die Forschung und mit der Anwendung im Blick, politisch unabhängig und interdisziplinär Lösungen zu entwickeln für die dringendsten Herausforderungen unserer Zeit“ (nachzulesen unter: <https://www.ipsp.org/de/>).

Schlussbemerkung

Die Vorstellungen von deliberativer Demokratie und demokratischer Erziehung und Bildung sind analytisch und normativ. Sie beinhalten Bilder und Vorstellungen dessen, wie eine demokratische Gesellschaft und demokratische Praktiken aussehen sollen, und sie enthalten Begründungen dafür. Diese werden als Utopien bezeichnet, von einer Verwirklichung sind sie weit entfernt, ebenso weit sind sie von der Praxis der neoliberalen Reformen entfernt.

Ein entscheidender Aspekt der deliberativen Demokratie ist die Öffentlichkeit, ihre Qualität und Beschaffenheit, und sind die Möglichkeiten und Bedingungen für den deliberativen Diskurs, die sie bietet. Wie aber ist das Verhältnis von Öffentlichkeit und Staat beschaffen? Und wie können normative (Legitimation) und praktische (Wirksamkeit) Aspekte unterschieden werden?

Die bürgerliche Öffentlichkeit, dann die öffentliche Meinung, steht in engem Zusammenhang mit dem, was heute unter Zivilgesellschaft gemeint ist. Im Strukturwandel der Öffentlichkeit wird zwar der allgemeine Zugang zu ihr als definitorisch für Öffentlichkeit proklamiert, aber gleichzeitig wird in der Analyse auch gezeigt, wie dieser Zugang in

der Massen-Konsum-Gesellschaft mit den kommerzialisierten Massenmedien und den professionellen Marketing- und „Public Relations“-Aktivitäten die Öffentlichkeit transformiert und untergräbt, während mit dem Wohlfahrtsstaat die Unterscheidung von Staat und Öffentlichkeit verschwimmt.

Wenn tatsächlich eine zentrale Anforderung für die Entwicklung des sozialen Fortschritts darin besteht, eine zweite Große Transformation zu bewerkstelligen, die die Stärken des Marktes nutzt, aber diesen gleichzeitig in die Schranken einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung weist, so würde dies bedeuten, dass der „Dritte Weg“ eine neue Bedeutung bekommen muss, indem die „Versöhnung“ mit dem Kapitalismus nicht die individualistische Rationalität des Homo oeconomicus, sondern die Rationalität eines Homo socialis (Benkler 2015) anstrebt, die die Auseinandersetzung um grundlegende Werte einschließt und diese auch explizit zum Teil der Auseinandersetzungen um Bildungspolitik macht.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Literatur

Benkler, Yochai (2015): The Idea of the Commons & Future of Capitalism. Präsentation Creative Commons Global Summit, Seoul, Korea, 15.10.2015. Online im Internet: <https://de.slideshare.net/cckslide/the-idea-of-the-commons-future-of-capitalism-yochai-benkler> [Stand: 2017-10-12].

Bozeman, Barry (2002): Public-Value Failure: When Efficient Markets May Not Do. In: Public Administration Review 62(2), S. 145-161.

Bozeman, Barry (2007): Public Values and Public Interest. Counterbalancing Economic Individualism. Washington DC.: Georgetown University Press.

Dachs, Herbert (2008): Verschiedene Modelle der Demokratie. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Jugend – Demokratie – Politik. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 28 (online Version). Innsbruck-Bozen-Wien, S. 22-30. Online im Internet: http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf [Stand: 2017-09-07].

Englund, Tomas (2016): On moral education through deliberative communication. In: Journal of Curriculum Studies, 48:1, S. 58-76.

Field, John (1994): Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 85-102.

- Fraser, Nancy (2007):** Transnationalizing the Public Sphere. On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World. In: *Theory, Culture & Society*, 24(4), S. 7-30.
- Grubb, W. Norton (2002):** Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age. Paris: OECD. Online im Internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478645.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Gutmann, Amy (1999):** Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: PUP.
- Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süß, Rahel Sophia (Hrsg.) (2010):** Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia und Kant.
- Hodgson, Geoffrey M. (2014):** What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back? In: *Cambridge Journal of Economics*, Vol 38, No. 5, S. 1063-1086.
- Lassnigg, Lorenz (2015):** Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 25, Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [Stand: 2017-09-07].
- Lassnigg, Lorenz (2016):** Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 28, Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf> [Stand: 2017-09-17].
- Lenz, Werner (Hrsg.) (1994):** Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1995):** Democratic Governance. New York: Free Press.
- Oelkers, Jürgen (2009):** John Dewey und die Pädagogik. München: Beltz.
- Ritzen, Jo (2001):** Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth – Implications for OECD Countries. In: Helliwell, John F./ Bonikowska, Aneta (Hrsg.): *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. Hull, Quebec: HRD Canada & OECD, S. 291-309.
- Stigler, George J./Becker, Gary S. (1977):** De Gustibus Non Est Disputandum. In: *The American Economic Review*, Vol. 67, No. 2, S. 76-90.
- Susen, Simon (2011):** Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere. In: *Sociological Analysis*, 5(1), S. 37-62.
- Waldström, Christian/Svendsen, Gunnar Lind Haase (2008):** On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo-capital general science? In: *The Journal of Socio-Economics*, 37, S. 1495-1514.



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
 +43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS (www.ihs.ac.at), wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universität Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Capitalization, Deliberation and (Adult) Education

Abstract

This article addresses the issues surrounding the relationship between the public sphere, the market and (adult) education on a large scale and attempts to take a critical and constructive stance. The topics are discussed in terms of three main areas of emphasis: the capitalization and spread of the bounded rationality of homo oeconomicus, the consideration of politics as the market and the specific German educational discourse with its idealization of individualistic “classical” elite education versus the collective requirements of democracy. What if a premature discursive capitalization covers up the real processes and something subjugates it on the level of discourse of the logic of capital, which it actually isn't based on at all? What if homo oeconomicus is transformed from an abstract analytical model into a universal social and political norm that is a real image of a human being? The author also wants to encourage an examination of deliberative democracy. His conclusion: a progressive educational policy requires firstly a more profound examination of deliberative democracy and a struggle to implement it and secondly a new “great transformation” that reverses the spread of market society and keeps the market within socially useful bounds, a transformation that cannot be achieved with the hegemonic individualistic rationality of homo oeconomicus but instead requires the rationality of a homo socialis. This includes the examination of basic values of the common good and also makes them explicitly a part of the examinations of educational policy. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783746009438

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



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

HerausgeberInnen der Ausgabe 32, 2017

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

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

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at