

D'Avis, Annika; Salomon, David

Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 59-73. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

D'Avis, Annika; Salomon, David: Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 59-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305836 - DOI: 10.25656/01:30583

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305836>

<https://doi.org/10.25656/01:30583>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Zwischen Integration und Ausschluss

Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien

Annika D’Avis und David Salomon

Zusammenfassung: Liest man in klassischen demokratiethoretischen Konzeptionen des 19. Jahrhunderts, etwa denen von John Stuart Mill oder Julius Fröbel, so wird man auf eine eigenartige Ambivalenz des Bildungsbegriffs stoßen. „Bildung“, formuliert als Anspruch und Ziel, changiert zwischen Integrations- und Ermöglichungssemantik. Dort, wo ihr Vorhandensein negiert wird, dient dies oftmals der Legitimation von Abwertung und Ausschluss aus dem politischen Prozess. In zeitdiagnostischen Beiträgen zur Krise der Demokratie kehren diese Diskurse wieder.

Abstract: If you read the classic 19th century concepts of democracy theory, e. g. those of John Stuart Mill or Julius Fröbel, you will come across a peculiar ambivalence in the concept of education. “Education”, formulated as a claim and goal, oscillates between the semantics of “integration” and “enabling”. Where its existence is denied, this often serves to legitimize devaluation and exclusion from the political process. Corresponding discourses recur in contemporary diagnostic contributions to the crisis of democracy.

Keywords: Bildung, Erziehung, Demokratie, Liberalismus, 19. Jahrhundert, Massen

1 Einleitung

Oskar Negt beginnt sein Opus Magnum „Der politische Mensch“ mit einem gleichermaßen bildungs- wie demokratiethoretischen Argument: „Demokratie ist die einzige politische Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt 2016, S. 13) Schon deshalb, weil „kein Mensch als politisches Lebewesen geboren“ werde, sei „politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft“ (ebd.). Dabei konzipiert Negt Demokratie und Bildung nicht statisch, sondern prozessual. Der Demokratiebegriff wird nicht darauf reduziert, ein politisches und gesellschaftliches System zu bezeichnen, dessen Werte politische Bildung

„zu vermitteln“ habe¹. Bildungs- und Lernprozesse drücken vielmehr ein Weltverhältnis aus, das – vermittelt durch Krisen und Umbrüche – nach Wegen der Verarbeitung von Vergangenem, der Bewährung in der Gegenwart und der Veränderung des Bestehenden im Horizont einer besseren Zukunft (Utopie²) sucht. Die These, eine Demokratie, noch dazu eine liberal verengte, sei als politische Ordnung einer nachgeschichtlichen Zeit zu fixieren, ist mit diesem Ansatz nicht zu vereinbaren. Negt betont im Gegenteil die Unabgeschlossenheit des historischen Prozesses und die Notwendigkeit, gerade in bildungs- und demokratietheoretischer Hinsicht immer wieder auf „die Geschichte“ zurückzukommen: „Den geschichtlichen Horizont, vor dem an Interessenverstrickungen und Zuspitzungen oder an leerlaufender Betriebsamkeit Gegenwartsverhalten präzisiert werden kann, möglichst weit zu öffnen, vermindert die Gefahren einseitiger und verengter Wirklichkeitsgläubigkeit.“ (Ebd., S. 25)

Diese Verhältnisbestimmung von Demokratie und Bildung als Einheit in einem fortgesetzten und fortzusetzenden historischen Lern- und Demokratisierungsprozess folgt einem kritischen Theorieprogramm. Die Reflexion der Historizität akzentuiert die Veränderbarkeit des Bestehenden und erfüllt die Funktion einer Irritation. Vergleichbar mit Bertolt Brechts Verfremdungseffekt, hilft der Distanzgewinn hilft, einen aktuellen Gegenstand konkreter zu bestimmen und im scheinbar nur Tagesaktuellen die Wirkmächtigkeit von überkommenen Strukturen, Ideologemen und Deutungsmustern zu erkennen (vgl. Salomon 2016). Gerade die ideengeschichtliche Beschäftigung mit zunächst „bloß historisch“ anmutenden Theorien erweist sich so als von Bedeutung für ein besseres Verständnis aktueller Debatten und Diskurse: Vergangenes wird auf je spezifische Weise für zeitgenössische Lernprozesse relevant. Auch in diesem Sinn ist die Geschichte nicht zu Ende, sondern muss im Licht gegenwärtiger Krisen und Umbrüche immer wieder neu geschrieben werden³.

Wenn wir im Folgenden weit ausholen und zwei Ansätze aus dem 19. Jahrhundert rekonstruieren, so geschieht dies also nicht ausschließlich, um eine ideengeschichtliche Forschungslücke zu verkleinern, sondern auch vor dem Hintergrund verstärkt geführter zeitdiagnostischer Diskussionen um eine Krise der Demokratie. Traditionelle liberale Theorien demokratischer Lernprozesse

1 „Politische Bildung kann nicht gelingen, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt. Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse? Wenn diese Fragen als modernisierungsschädlich ausgegrenzt werden, ist politische Bildung lediglich Verdopplung der Realität.“ (Negt 2016, S. 25)

2 Der Utopie-Begriff ist für Negt nicht zufällig ein zentraler Bezugspunkt. Vgl. hierzu insbesondere den Schlusssatz von „Der politische Mensch“: „Nur noch die Utopien sind realistisch“ (Negt 2016, S. 587).

3 Dieser Gedanke ist freilich selbst alles andere als neu. Klassische Fassungen dieses Geschichtsverhältnisses finden sich – wenn auch unterschiedlich akzentuiert – etwa bei Nietzsche, Marx, Benjamin und Sartre.

unterscheiden sich wesentlich vom Ansatz Negts, der unter Rekurs auf John Dewey dezidiert von einem Zusammenhang von selbstorganisierter Krisenbewältigung und der herrschaftskritischen Erweiterung kollektiver und individueller Handlungsräume ausgeht. Demgegenüber stellen liberale Theorien die Frage nach Bildung, Erziehung und Demokratie klassischerweise aus einer Perspektive, die wir als „Blick nach unten“ bezeichnen⁴: Zwar wird auch hier Bildung als Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Ordnungen begriffen. Im Horizont eines seit den Klassikern der Vertragstheorie ausformulierten besitzindividualistischen Denkens (vgl. Macpherson 1973) erscheinen jedoch die Habenichtse, die im Kontext der sozialen, politischen und industriellen Revolutionen im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhunderte zunehmend in die politische Öffentlichkeit drängen, als eine Bedrohung geordneter politischer Verhältnisse. Wie – so die Ausgangsfrage – lassen sich soziale Unterklassen in die bürgerliche Gesellschaft integrieren? Welche Partizipationsmöglichkeiten soll man ihnen eröffnen? An welche Bedingungen sollen politische Beteiligungsrechte geknüpft werden? Lässt sich der Demokratisierungsprozess (wenn er schon nicht verhindert werden kann) wenigstens so gestalten, dass er mit den (eben erst errungenen) Freiheiten des Bürgertums vereinbar ist?

„Geht es nicht mehr um die Frage, ob wir in Frankreich das Königtum oder die Republik haben werden“, schreibt Alexis de Tocqueville im Vorwort zur 1848 erschienenen 12. Ausgabe seiner umfangreichen Abhandlung „Über die Demokratie in Amerika“,

„so müssen wir noch lernen, ob uns eine unruhige oder eine ruhige Republik beschieden sein wird, eine Republik, die geordnet oder ungeordnet, friedlich oder kriegerisch, freiheitlich oder unterdrückend sein wird, eine, die die geheiligten Rechte des Eigentums und der Familie bedroht oder sie achtet und befestigt. [...] Je nachdem ob wir die demokratische Freiheit oder die demokratische Tyrannei bekommen, wird die Welt ein anderes Schicksal erfahren, und man kann sagen, daß es heute von uns abhängt, ob die Republik schließlich überall errichtet oder überall vernichtet wird.“
(Tocqueville 1976, S. 3f.)

Unordnung, „demokratische Tyrannei“, Bürgerkrieg, Zerstörung von Eigentum, traditionellen Beziehungsgeflechten und staatlicher Ordnung, kurz: Sozialismus ist für Tocqueville das Menetekel eines sich verselbständigenden Modernisierungsprozesses (vgl. insbesondere Tocqueville 2006, S. 191 ff.). In seinem Werk lassen sich zahlreiche Stellen nachweisen, an denen er pädagogische und bildungstheoretische Argumente anführt, um die von ihm beobachtete

4 Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des von der Gerda-Henkel-Stiftung geförderten Projekts „Der Blick nach unten. Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie“ an der Technischen Universität Darmstadt (vgl. demokratiekonflikte.de).

Demokratisierungstendenz zu fassen. Schon 1836 heißt es in der Einleitung zu „Über die Demokratie in Amerika“:

„Die Demokratie belehren, wenn möglich ihren Glauben beleben, ihre Sitten läutern, ihre Bewegungen ordnen, nach und nach ihre Unerfahrenheit durch praktisches Wissen, die blinden Regungen durch die Kenntnis ihrer wahren Vorteile ersetzen; ihre Regierungsweise den Umständen der Zeit und des Ortes anpassen; sie je nach Verhältnissen und Menschen ändern: das ist die erste Pflicht, die heute den Lenkern der Gesellschaft auferlegt ist. Eine völlig neue Welt bedarf einer neuen politischen Wissenschaft.“ (Tocqueville 1976, S. 9)

Tocquevilles Amalgam aus Modernisierungsbejahung und -kritik, Demokratisierungsforderung und -skepsis formuliert das Paradigma, in dem sich die Demokratietheorie des Liberalismus seit dem 19. Jahrhundert bewegt. In seinem Kontext entwickelte sich auch eine spezifisch liberale Art und Weise, den Zusammenhang von Bildung und Demokratie zu denken. Diese liberale Perspektive auf Bildung und Demokratie mitsamt ihren Stolpersteinen erörtern wir nachfolgend exemplarisch an den Autoren John Stuart Mill und Julius Fröbel.

2 John Stuart Mill: Bildung als Zivilisationselement

Bei kaum einem Klassiker der liberaldemokratischen Tradition spielen bildungs- und erziehungstheoretische Fragestellungen eine so zentrale Rolle wie bei Mill. Das Bildungs- und Erziehungsmotiv durchzieht nicht nur seine Autobiographie (vgl. Mill 2013a), sondern steht auch im Zentrum eines Fortschrittsdenkens, das die Geschichte der Menschheit als einen fortlaufenden Zivilisationsprozess deutet. Zivilisation und Fortschritt sind für Mill undenkbar ohne eine allgemeine Vertiefung und Verbreiterung intellektueller Fähigkeiten: „Was Wissen und Intelligenz anbelangt, so ist es eine ganz augenfällige Erscheinung der Zeit, dass die Massen des Mittelstandes und selbst der Arbeiterklasse den höheren Klassen darin ganz nahe kommen.“ (Mill 2013b, S. 401)⁵ Gerade in der Arbeiterklasse sei ein „Geist der Gemeinschaft“ herangewachsen, der sich im expandierenden Pressewesen⁶, den Arbeiterhilfvereinen und auch in den „etwas bedenkliche-

5 Tocqueville (1976, S. 11) betont: „[D]ie Bildung verbreitet sich, die geistigen Kräfte gleichen sich an“. Mill stimmt mit Tocquevilles Diagnose wachsender Gleichheit als der treibenden Kraft eines nahezu objektiven Demokratisierungsprozess überein.

6 Explizit nennt Mill (2013b, S. 403) die Demokratie im Zivilisationsaufsatz auch „Herrschaft der öffentlichen Meinung“, eine Charakterisierung, die Habermas in seiner Schrift „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ am Beispiel Mills und Tocquevilles als ambivalent herausgestellt hat. Dabei tritt neben das Prinzip der Willensbildung, das Buchstein und Seubert (2013, S. 298) als deliberativen Zug in Mills Theorie identifizieren, ein „Zwang zur

ren Gewerkschaften“ institutionalisiere (ebd.). Mills Hinwendung zum Schicksal der arbeitenden Klassen und ihrer Rolle in der entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit folgt dabei dem klassisch-liberalen Topos einer „Erziehung durch Arbeit“⁷. Im historischen Übergang vom „rohen Zustand“ zur Zivilisation habe sich insbesondere die Arbeitsteilung als „große Schule der Kooperation“ erwiesen (ebd., S. 399) und damit eine der entscheidenden Grundlagen für den weiteren Fortschritt der Menschheit gelegt.

Ganz in der Tradition Tocquevilles erscheint auch bei Mill die Befürwortung der Demokratie als Einsicht in historische Notwendigkeit. Die Frage nach der Integration der Massen in die bürgerliche Ordnung fällt daher mit der Frage nach der demokratischen Transformation dieser Ordnung zusammen. Den traditionellen antidemokratischen Einwand des klassischen Konservatismus, Demokratie sei unmöglich, weil sie ein gänzlich unrealistisches Menschenbild voraussetze, lässt Mill nicht gelten:

„Im Hinblick auf den Fortschritt der Demokratie gibt es für einen vernünftigen Menschen eine zweifache Möglichkeit der Stellungnahme, je nachdem er die Massen für reif oder nicht reif genug erachtet, um die erstrebte Gewalt über ihr Schicksal in einer Weise auszuüben, die eine Verbesserung gegenüber der bisher existierenden bedeutet. Wenn er sie für reif hält, wird er die demokratische Bewegung unterstützen [...]. Wenn er dagegen die Massen für zu unreif hält, um die Kontrolle über ihre Regierung auszuüben [...], so wird er seine Kräfte aufs äußerste anstrengen, um zu ihrer Reife beizutragen, indem er auf der einen Seite alle Mittel anwendet, um die Massen selbst klüger und besser zu machen, auf der anderen Seite alles daransetzt, um die schlummernde Energie der wohlhabenden und gebildeten Stände aufzurütteln, ihre Jugend zu erfüllen mit dem tiefsten und wertvollsten Wissen, alles, was an menschlicher Größe im Lande besteht oder erweckt werden kann, aufzurufen, damit eine Macht geschaffen werde, die teilweise die bloße Macht der Masse aufwiegen und einen heilsamen Einfluss auf diese zu ihrem eigenen Besten ausüben kann.“ (Ebd., S. 404)

Mill formuliert hier eine liberale Matrix von Demokratie und Bildung, die die Forderung nach einer Hebung der Volksbildung damit verbindet, den Einfluss der „Unreifen“ begrenzen zu können. Dass Mill unter dem Eindruck der Lektüre Tocquevilles⁸ seine zunächst radikalen demokratischen Positionen hin zu einem gemäßigeren Modell liberaler Repräsentativregierung verschob, wird

Konformität“ (Habermas 1990, S. 214), der umso problematischer sei, da die „Herrschaft der öffentlichen Meinung“ zugleich „als Herrschaft der Vielen und der Mittelmäßigkeit“ erscheine (ebd., S. 213).

7 Vgl. zu diesem Motiv den Beitrag von Susanne Spieker (2022) zu John Locke.

8 Dass Mill Tocquevilles Amerikabände unmittelbar nach ihrem Erscheinen rezipierte, ist durch zwei ausführliche Rezensionen aus den Jahren 1835 und 1840 belegt (vgl. Mill 2013d; Mill 2013e).

in der Forschungsliteratur verschiedentlich hervorgehoben (vgl. Sullivan 2020, S. 105). Dieser demokratietheoretischen entspricht auch eine bildungstheoretische Akzentverschiebung. Mill bewegt sich innerhalb seiner eigenen Matrix von einer optimistischen zu einer pessimistischen Einschätzung des Reifegrades der Arbeiterklasse – mit weitreichenden Konsequenzen für die von ihm angestrebte Demokratie.

„In ihrer Funktion als Instrument der Erziehung müssen politische Institutionen, je nach dem Stand des bereits erreichten Fortschritts, radikal verschieden sein“, schreibt Mill (2013c, S. 37). Im Zivilisationsprozess sei Demokratie erst ab einer gewissen Reife eine angemessene Regierungsform. Diese Maxime dient Mill nicht nur zur Rechtfertigung kolonialer Bevormundung und Unterdrückung. Auch die arbeitenden Massen können ihm zufolge erst durch erzieherische Einwirkung demokratiefähig werden. Das Ausmaß der diesen Massen eingeräumten Beteiligungsrechte müsse sich daher an ihrem Reifegrad orientieren. So formuliert Mill in seinem späten demokratietheoretischen Hauptwerk, den „Betrachtungen über die Repräsentativregierung“, eine Reihe von Vorschlägen zur Beschränkung des Wahlrechts, um den Einfluss „unreifer“ Massen gering zu halten: Ganz oder temporär von Wahlen ausgeschlossen werden soll jeder, „der nicht lesen und schreiben kann und ich würde noch hinzufügen, die Grundrechenarten nicht beherrscht“ (ebd., S. 141). Dem Ausschluss entspricht das Privileg in Form eines „meritokratischen Pluralstimmrechts“ (Buchstein/Seubert 2013, S. 311), das die Zahl von Stimmen, die ein Wähler (oder eine Wählerin) abgeben kann, an zuvor erworbene Bildungszertifikate knüpft (Mill 2013c, S. 149).

Dergestalt beweglich kann Mill in vielerlei Hinsicht über den in seinen Idealen konservativ gebliebenen Tocqueville hinausgehen. Zu erwähnen ist hier die für das viktorianische England unübliche Position Mills und seiner Gefährtin Harriet Taylor zur Gleichstellung der Geschlechter wie auch sein unbedingtes Eintreten für öffentliche und säkulare Bildungseinrichtungen⁹. Mills Urteil über die französische Februarrevolution und das von Louis Blanc vertretene „Recht auf Arbeit“¹⁰ fällt gänzlich anders aus als der Bannfluch Tocquevilles¹¹, und anders als dieser zeigt sich Mill auch der Arbeiterbewegung gegenüber aufgeschlossen; er plädiert sogar dafür, streikende Arbeiter ernst zu nehmen, statt sich blindlings auf die Seite „der Arbeitgeber“ zu schlagen (vgl. ebd., S. 53). Selbst genossenschaftlich-frühsozialistischen Programmen gegenüber bleibt er offen, solange es

9 „Von der Öffentlichkeit gewährte Bildung muss Bildung für alle sein, und um Bildung für alle zu sein, muss sie rein säkulare Bildung sein.“ (Mill 2013f, S. 237)

10 Zu erwähnen ist jedoch, dass Mill im seinerzeit vieldiskutierten „Recht auf Arbeit“ lediglich die Wiederkehr eines Gesetzes erblickt, das im elisabethanischen England bereits einmal realisiert worden sei: „Das *droit au travail* ist nämlich das Armengesetz Elisabeths und gar nichts weiter.“ (Mill 2013g, S. 156)

11 Vgl. hierzu insbesondere Tocquevilles Erinnerungen an die 48er Revolution (vgl. Tocqueville 1954).

um ferne Zukunftsperspektiven und erzieherisch wertvolle Experimente in der Gegenwart geht, und schließt keineswegs aus, „dass der Kommunismus gegenwärtig bereits bei der Elite der Menschheit durchführbar ist und es mit der Zeit auch allgemein werden kann.“ (Mill 2013c, S. 52) All diese Überlegungen, Zugeständnisse und Gedankenspiele stehen bei Mill allerdings immer unter dem erwähnten Bildungsvorbehalt. Dabei bleibt es stets Sache der „Gebildeten und Wohlhabenden“, die Kriterien festzulegen, mit denen sich der Reifegrad der Massen messen lässt. Daher wurde dieser bildungstheoretische Ansatz zu Recht als „intellectual paternalism of J. S. Mill himself and his own educated middle class“ (West 1965, S. 142) bezeichnet.

3 Julius Fröbel: Volkserziehung zwischen Inklusionsoptimismus und Mehrheitspessimismus

Auch Julius Fröbel¹², einer der einflussreichsten Denker des Vormärz, blickt als Volkspädagoge mit einem optimistischen und einem pessimistischen Auge auf Demokratie. Der Bildung kommt auch bei ihm eine entscheidende Inklusionsfunktion zu¹³. Wie bei Mill begründet sie jedoch nicht nur die Befähigung zu politischer Partizipation, sondern auch den Ausschluss davon. Um das demokratische Mehrheitsprinzip, das zusammen mit dem allgemeinen Wahlrecht eine der Kernforderungen der 1848er war, realisieren zu können, braucht es für Fröbel vor allem Bildung, Erziehung und Disziplin¹⁴, und über diese Tugenden verfügt für ihn die Mehrheit nicht (vgl. Fröbel 1847b, S. 118 f.). Daher schränkt er das zentrale Gleichheitspostulat der 1848er Revolution aus Sorge vor einer Mehrheitstyrannie der unteren Klassen und deren zivilisationshemmenden Potentialen ein. Wie viele andere bürgerliche Liberale seit Tocqueville fürchtet auch Fröbel absolute Gleichheit als Konformitätstreiberin und Vorstufe zur Massen- bzw. Pöbelherrschaft¹⁵. Unter dem Primat des Individualismus sind ihm diffuse, ungebildete Kollektive ein Graus: „Es gibt freilich eine Tyrannei, ja es gibt eine Brutalität der Majoritäten, welche gefährlicher sein mag als die eines einzelnen

12 Für eine nähere Betrachtung von Fröbels Biographie vgl. Mommsen 1956 und Koch 2002.

13 Pädagogische Einflüsse erhielt Fröbel vor allem durch seinen Onkel, Friedrich Fröbel, seine Tätigkeit als Lehrer sowie seine enge Beziehung zu Alexander von Humboldt (vgl. Mommsen 1956, S. 499; Schneider 2016, S. 87).

14 Dieser Ansatz war ebenfalls innerhalb der radikalen Oppositionsparteien vertreten, vgl. Blättler 1995, S. 93.

15 „Freilich haben wir in Europa das demokratische Streben sich soweit verirren sehen daß es, statt die unteren Bestandtheile der Gesellschaft der Gleichheit auf dem höheren Niveau zuzuführen, diese Gleichheit auf dem untersten Niveau hat erzwingen wollen.“ (Fröbel 1857, S. 175 f.)

Despoten; dies beweist aber nur daß nicht nur Prinzen sondern alle Glieder des Volkes durch Erziehung von eigner Brutalität befreit werden müssen.“ (Ebd., S. 104)

Gegen den tyrannischen und konformistischen Gleichheitsdrang der Mas sendemokratie gibt Fröbel Bildung als Allzweckwaffe aus. Es gilt zu verhindern, dass es zu einer Herrschaft der Masse über das sittlich autonome Individuum komme. Daher tendiert Fröbels Demokratiekonzeption trotz aller radikalen Impulse zu einer autoritär-paternalistischen Integrationspolitik und verfällt in späteren Schriften in einen vehementen Pessimismus, der den Mills deutlich übersteigt.

Fröbel kämpft mit einer theorieimmanenten Ambivalenz: Er will die Demokratie¹⁶, aber Demokratie beinhaltet auf Basis von Volkssouveränität und individuellem Interessenpluralismus auch das Mehrheitsprinzip, und Mehrheitsentscheidungen können bei politischer Gleichstellung aller, auch der Angehörigen unterer Klassen, einem stark plebiszitären Einfluss unterliegen (vgl. Fröbel 1848, S. 8 f.; Blättler 1995, S. 118 f.). Dagegen zieht Fröbel mit Bildung zu Felde, denn die „Entscheidung durch das Stimmenmehr ist bei der Rohheit der Massen unerträglich“, die „Herrschaft der Majoritäten“ ist „nur über einem gewissen Niveau der allgemeinen Bildung dauernd möglich“ (Fröbel 1847b, S. 106 f.). Zur Sicherheit, dass die Mehrheit keine irrationalen Entscheidungen trifft, stellt Fröbel seiner direktdemokratischen Institution der Urversammlung, welche als Deliberationsort dienen soll, einen kontrollierenden Senat an die Seite. Dieser soll nicht gewählt werden, sondern aus „den bedeutenden Intelligenzen des Volkes“ bestehen, sodass bei wichtigen Fragen des Gemeinwesens die „Rechten“ gehört werden (Fröbel 1847b, S. 130 f.), denn die intellektuellen und sittlichen Voraussetzungen für einen aktiven Bürgerschaftsstatus in Mehrheitsentscheidungen erfüllen für ihn bei Weitem nicht alle.

Politische Freiheit und Beteiligungsrechte knüpft Fröbel an Selbständigkeit und Besitz: Erst Eigentum¹⁷ und Bildung befähigen Menschen zu aktiven Staatsbürgern (Fröbel 1861, S. 85–87). An diesen Markern entscheidet sich demnach, wer teilnehmen darf, wer Teil des „vollberechtigten Volkes“ ist (Fröbel 1848,

16 Prinzipiell rückt Fröbel nach dem Ende der 48er Revolution von seinen anfänglichen Ideen ab und verwirft den Gedanken einer Revolution als idealistische Utopie und nicht-kultur zweckmäßig. Eine „Ultrademokratie“, wie er später direktdemokratische Systeme nennt, lehnt er schließlich ganz ab und verwirft damit seine anfänglichen radikaleren innenpolitischen Vorstellungen (vgl. Mommsen 1956, S. 505 f. und 529).

17 „Alle Menschen zu Besitzern werthvoller geistiger und materieller Güter zu machen, heißt alle Menschen achtbar machen, heißt alle Menschen zu politischer Bedeutung erheben. Vom Güterbesitz hängt die Verwirklichung der Forderung der Sittlichkeit und Freiheit ab. Erziehung und Oekonomie, als die beiden Quellen des Güterbesitzes, sind also auch die beiden Quellen der realen Freiheit.“ (Fröbel 1847b, S. 349) Vgl. hierzu Blättler 1995, S. 100; Mommsen 1956, S. 505.

S. 5) – und wer ausgeschlossen bleibt. Dass ungebildete Unmündige „nicht an den Rechten der Souveränität Antheil haben können, versteht sich von selbst.“ (Fröbel 1847b, S. 118 f.)

„Der Narr, der Verbrecher, der Taugenichts, der Wilde, sollen nicht frei sein, – der Vernünftige und der Unvernünftige, der Mann von Geist und Bildung und der Dumme und Rohe, sollen nicht die gleiche gesellschaftliche Stellung haben, – und zwischen edler Gesinnung und Gemeinheit soll keine Brüderschaft bestehen. Und dem Nichtsollen muß man auch noch das Nichtkönnen hinzufügen. Nicht alle Menschen können frei, nicht alle Menschen können gleich, nicht alle Menschen können Brüder sein.“ (Fröbel 1857, S. 135 f.)

Nach dem Scheitern der 1848er Revolution und seiner Emigration in die Vereinigten Staaten scheint Fröbel nicht mehr viel von revolutionären Gleichheitsversprechungen zu halten. Nun wird das Volk geteilt: Auf der einen Seite stehen die Gebildeten und politisch Berechtigten, auf der anderen Seite die Ungebildeten und politisch Unmündigen. Demokratie, als intellektuell anspruchsvolles System, verlange in ihren partizipativen Elementen Gleichheit der Bildungsstufe. Je demokratischer Beteiligungsrechte gedacht werden, desto aristokratischer müsse die Schwelle zur politischen Aktivität gestaltet sein (vgl. ebd., S. 175 f.). Politisch frei, weil durch Bildung gleich, seien nur die oberen Klassen (vgl. Fröbel 1864, S. 41).

Politische Inklusion ist für Fröbel folglich an eine Bildungshierarchie gekoppelt, die unvermittelt in eine soziale Hierarchie übergeht. Nur durch Bildung könnte eine Herrschaft der Mittelmäßigkeit sowie niedergebildete Konformität verhindert werden (vgl. Fröbel 1878, S. 89 f.). Die notwendige Bildungsstufe erreichten die unteren Gesellschaftsklassen, das Gros der Bevölkerung, jedoch noch nicht. Die Mehrheit der Unmündigen müsse zur Demokratie daher erst erzogen werden. Bis dahin müsse ihnen jegliche politische Mitgestaltung verwehrt bleiben. Die „naturwüchsige Masse“, solange sie unmündig und ungebildet ist, kann für Fröbel nicht das Volk im politischen Sinne sein (vgl. Fröbel 1858, S. 14 f.).

„In der nämlichen [unmündigen] Stellung befinden sich unter allen Umständen die gänzlich ungebildeten und unbemittelten Volksklassen. Sei man auch in einer Staatsverfassung und einem Wahlgesetze noch so liberal [...], in der Wirklichkeit werden die ganz armen Volksklassen ihre politische Gleichstellung nicht benutzen können, und denen welchen es an aller Bildung fehlt wird es in anderer Art nicht besser gehen. Mit dem Dürfen ist dem nicht gedient, welcher nicht kann.“ (Fröbel 1861, S. 277–280)

Schon hier schlägt Fröbels pessimistischer Blick durch. Bildungsmangel sei vornehmlich in unteren Gesellschaftsschichten gegeben, sodass diese, selbst wenn

sie dürften, ihre politische Freiheit gar nicht nutzen könnten. Sie müssten daher politisch untätig sein.

Nach dem fast schon kampfrufartigen Motto „Unglücklicher! Du sollst erzogen werden!“ (Fröbel 1864, S. 346) gibt Fröbel ein Programm der Volksbildung vor, welches zwischen Paternalismus und Zwangserziehung changiert. Alle, die moralisch oder intellektuell unfähig zu praktischer, ökonomischer oder politischer Freiheit seien, müssten der gesellschaftlichen und staatlichen Bevormundung unterstellt werden. Weil nur gebildete Menschen aktive Staatsbürger sein könnten, erhebt Fröbel das Recht auf Bildung zu einem elementaren Grundrecht (vgl. Fröbel 1847a, S. 102 f.). Sollten die „Unmündigen“ von diesem Recht keinen Gebrauch machen, dann dürften sie „zwangsmäßiger“ oder „bevormundender“ Erziehung „so lange unfreiwillig ausgesetzt“ werden, bis sie zur Freiheit fähig seien. Es ergebe sich ein „Zwang des noch Unfreien zur Freiheit“ (Fröbel 1847a, S. 153 ff.). Wie dieses Programm realisiert werden soll, erläutert Fröbel nicht näher. Er geht allerdings davon aus, dass die paternalistische Teilexklusion unterer Schichten durchaus länger dauern kann:

„Wir erinnern aber an den rohesten Theil des Pöbels unserer großen Städte und an das unter der Autorität halb stupider halb schlauer Pfaffen verdommte und verwilderte Volk in manchen unserer Landschaften. [...] Nicht nur bei den sogenannten Wilden, sondern auch bei unseren verwilderten oder noch in ursprünglicher Rohheit lebenden Volksclassen bedarf es der Erziehung durch mehrere Generationen, ehe eine edlere Menschlichkeit sich entwickeln kann.“ (Fröbel 1846, S. 19 f.)

Indem Fröbel untere Klassen als „Wilde“ wertet, attestiert er ihnen Naivität, „gänzlichen Stumpfsinn“, Rohheit, Beschränktheit und Unvollkommenheit (Fröbel 1857, S. 20 f., 87 f.). Wie die „Wilden“ müssten auch die „rohen“ Klassen zur Demokratie erst erzogen werden:

„Wenn aus einem plumpen, rohen, unwissenden und brutalen Menschen unseres eignen Volkes unter anderen Umständen ein edlerer Mensch hätte werden können, – wenn die Nachkommen eines solchen Beispieles von Vernachlässigung oder Verwilderung durch eine sorgfältige Erziehung vielleicht hoch genug gehoben werden können um der edleren und gebildeteren Gesellschaft beigezählt zu werden, so folgt daraus nicht bloß daß auch jener gemeine Kerl, wie er nun einmal ist, zugelassen werden kann. [...] Es ist eine Pflicht der Höheren sie darin zu fördern, und die Vernachlässigung dieser Pflicht, wenn nicht gar ein absichtliches Zurückhalten, ist im Verhältniß der höheren Racen und Gesellschaftsclassen ein oftmals begründeter und immer schwerer Vorwurf.“ (Fröbel 1864, S. 40 ff.)

Fröbel legt fest, wer Erzieher sein soll: Die „höher befähigten Menschen“ haben die Pflicht, als „Erzieher der Anderen“ aufzutreten (Fröbel 1847a, S. 24 f.). Die

Denker, die Genies, die befähigten Schöpfer¹⁸, die „entscheidende Minderzahl selbständig denkender Menschen“ also sollen die „rohen Kreise der Gesellschaft“ erziehen (Fröbel 1847b, S. 415 ff.). Die gebildeten und kultivierten Gesellschaftsteile sind demnach dafür zuständig, „gegen die Dummheit des großen Haufens“ (Fröbel 1861, S. 257 f.) anzugehen. Der Staat als Volkserzieher tritt für Fröbel vor allem aus zivilisatorischen¹⁹ Gründen auf der demokratischen Bühne auf. Die Regierung habe die Aufgabe, die Gesellschaft stets auf Fortschrittskurs zu halten und die erzieherischen Maßnahmen entsprechend anzupassen (vgl. Fröbel 1847b, S. 135 f.). Als „Obervormund“ habe der Staat die Pflicht dazu, ein Bildungs- und Erziehungssystem zu etablieren, „welches geeignet ist ein verständiges, sittliches, fleissiges, geschicktes, ordnungsliebendes, wahrhaftes und politisch diszipliniertes Volk“ (Fröbel 1878, S. 299) hervorzubringen.

Julius Fröbel startete als Skeptiker der ‚rohen‘ Mehrheitsdemokratie mit dem selbstgesteckten Bildungsauftrag in das Ringen um eine möglichst inklusive Demokratiekonzeption. Indem er jedoch Mündigkeit an Bildungsgrade und soziale Klassenlage koppelt, erhält seine Idee von Demokratie von Beginn an einen Hang zu paternalistischer Bevormundung im Sinne eines Bildungszwangs zur Freiheit. Praktische Freiheit gibt es nur als politische Selbstbestimmung, und diese kann erst ab einem gewissen Bildungsgrad unterstellt werden, den die unteren Volksklassen (noch) nicht erreicht haben. Seine zunächst vertretene Auffassung, dass politische Partizipation zugleich als gegenseitige Aufklärung sowie als Bildung zur Mündigkeit und damit selbst als „Volksschule“ fungiert (vgl. Fröbel 1847b, S. 168 f.), verwirft Fröbel später als Luftschloss. Der Bildung kommt nun im Nexus von Demokratie und Zivilisation eine disziplinarische, fast schon autoritär anmutende Funktion zu. Erst über die Zähmung und Disziplinierung der eigenen Leidenschaften und Gelüste²⁰ könnten individuelle wie gesamtgesellschaftliche Fähigkeiten, Charakterzüge und technische Entwicklungen veredelt werden (vgl. Blättler 1995, S. 107; Fröbel 1847b, S. 49). Disziplinierungsbedürftig für das zivilisatorische Kulturziel seien dabei – kaum überraschend – die niederen Klassen (vgl. Fröbel 1848, S. 5; 1864, S. 72 f.). Untere Gesellschaftsklassen müssen für Fröbel nicht nur zur Demokratie erzogen werden, sondern über Bildung auch ihren kulturgemäßen Platz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zugewiesen bekommen. Wie in diesem theoretischen Konstrukt ein sozialer oder Bildungsaufstieg

18 Fröbel konzipiert hier – ähnlich wie Mill – die Idee einer Leisure Class (vgl. Fröbel 1847b, S. 422).

19 Zivilisation sieht Fröbel als stufenweise Entwicklung der Menschheit vom Naturzustand hin zu einer sittlich-realistischen Ordnung, die primär von Europa und Nordamerika vorgegeben werde (vgl. Fröbel 1878, S. 4, 63 f.).

20 „Alle Erziehung aber soll auch den Menschen zu einem an bestimmter Stelle brauchbaren Gliede der Gesellschaft machen, welches für eine bestimmte Verrichtung in der gemeinsamen Arbeit des Menschengeschlechtes ausgebildet ist und für eine dieser Verrichtung entsprechende gesellschaftliche Stellung paßt“ (Fröbel 1864, S. 32 f.).

zur politischen Freiheit möglich sein soll, lässt Fröbel zunächst offen. In seinen späteren Schriften wird er deutlich: Die „entbehrlichen Nullen“ sollten als „dienende Arbeiter“ von politischer Beteiligung lieber ganz ausgeschlossen werden (vgl. Fröbel 1878, S. 161 f., 307 f.; 1881, S. 76). Durch sein Bildungs- und Klassenprimat wird der Zirkel der politisch Befähigten und damit auch politisch Gleichen und Freien immer kleiner, elitärer und exklusiver. Bildung dient ihm schließlich nicht mehr als zumindest der Theorie nach potentielle Inklusionsmaßnahme zur Überwindung von Hierarchien, sondern zementiert diese.

4 Schluss und Fazit: Ist die(se) Geschichte zu Ende?

Historische Debatten lassen sich freilich nie eins zu eins in die Gegenwart übertragen. Die in den vorigen Abschnitten dargestellten Ansätze wurden in einer Zeit formuliert, in der sich der Liberalismus erst allmählich zur Demokratie öffnete. Die Hauptlinie des liberalen Kampfes verlief noch gegen die alten Mächte eines überkommenen Feudalsystems, gegen erbaristokratische Restaurationen und einen mächtigen Klerus. Für diese Kämpfe benötigte der Liberalismus die Unterstützung breiter Volksmassen. Zudem hatte das Bürgertum selbst ein zunehmendes Interesse an der Ausweitung des Bildungswesens: Die neuen Tätigkeitsfelder, die eine sich revolutionierende Arbeitswelt schuf, verlangten nach neuen Qualifikationen. Die sowohl von Tocqueville als auch von Mill herausgestellte Tendenz zur „Angleichung“ der geistigen Kräfte verdankt sich nicht zuletzt diesen Bedürfnissen: „Herrschaftsinteresse und Bildung gewinnen mit der industriellen Revolution ihre bisher folgenreichste Interdependenz. Mit der schnell wachsenden Bedeutung der institutionalisierten Bildung wird der Griff der Macht fester, die mögliche Gefahr erkannt, der instrumentelle Wert.“ (Heydorn 2004, S. 154)

Zeitgleich mit Vormärz (Deutschland), viktorianischer Frühphase (England) und Julimonarchie (Frankreich) begann zudem die sozialistische Arbeiterbewegung ein Faktor in den sozialen Kämpfen der Zeit zu werden. Die Ambivalenz zwischen einem Interesse an allgemeiner Volksbildung und der Furcht vor einer aus dem Ruder laufenden Volksherrschaft der „Ungebildeten“ überträgt den entstehenden Demokratiekonflikt zwischen bürgerlichem Liberalismus und proletarischem Sozialismus in die Sphäre des Bildungsbegriffs. „Bildung“ soll einerseits integrieren, der Arbeiterklasse einen anerkannten Platz in der bürgerlichen Gesellschaft zuweisen und einhergehen mit einer Inklusion auch in die Mechanismen und Verfahren der politischen Entscheidungsfindung. Andererseits fungiert „Bildung“ jedoch auch als Ausschlusskriterium, das diejenigen effektiv von den politischen Arenen fernhalten soll, denen die notwendigen Qualifikationen zum politischen Handeln abgesprochen werden. Entscheidend für beide Perspektiven ist, dass das liberale Bürgertum es sich jederzeit selbst vorbehält, darüber

zu entscheiden, ob die Voraussetzungen für demokratische Partizipation erfüllt werden oder nicht. Es selbst bleibt im intendierten Bildungsprozess als Vorbild gesetzt. Die Arbeiterbewegungen des späten 19. und des 20. Jahrhunderts reagieren darauf mit ihren eigenen Schulungsprogrammen. Der Bildungsbegriff bleibt – wie die Demokratie selbst – umstritten²¹.

Die Situation heute scheint den Konstellationen des 19. Jahrhunderts nahezu diametral entgegengesetzt. Demokratie ist längst nicht mehr ein oppositionelles Skandalon, das sich im Kampf gegen hergebrachte Mächte erst noch behaupten muss, sondern erlebt ihre derzeitige Krise in der Position einer etablierten Staatsform. Die Arbeiterbewegung erscheint heute nicht als kommende Herausforderin des Liberalismus, sondern befindet sich ihrerseits in einer tiefen programmatischen und organisatorischen Krise. Der Liberalismus oszilliert nicht mehr zwischen dem revolutionären Bestreben, die alten Ordnungen zu stürzen, und dem Anspruch, eine neue Ordnung zu stiften, sondern gerät nach einer Periode, in der er sich als Sieger der Geschichte sah, zusehends selbst in eine Sinnkrise. Und doch ist auffallend, dass gerade in dieser Situation erneut auf jene traditionellen Argumentationsmuster zurückgegriffen wird, die in „Bildung“ nicht nur eine Antwort auf drängende Zeitprobleme wie „Politikverdrossenheit“, „Populismus“ oder „Polarisierung“ sehen, sondern in ihr auch den Schlüssel zur Verteilung politischer Beteiligungsrechte ausmachen.

Erst vor wenigen Jahren erschien etwa Jason Brennans vieldiskutierter Band „Gegen Demokratie“, dessen Untertitel „Warum wir die Politik nicht den Unvernünftigen überlassen dürfen“ das darin ausformulierte Programm bereits skizziert: Brennan spricht sich offen für eine „Epistokratie“, eine Herrschaft der Gebildeten, aus (vgl. Brennan 2017, S. 38f.) und setzt sich in diesem Kontext ausführlich mit der These auseinander, politische Beteiligung fördere politische Kompetenz und gesellschaftliche Tugend. Die von Brennan als plausibler beurteilte Gegenthese zu diesem „Erziehungsargument“, als dessen Urheber er Tocqueville und Mill ausmacht (vgl. ebd., S. 193f.), schreibt er Schumpeter zu: Hier fördert Partizipation nicht Bildungsprozesse, sondern wirkt korrumpierend und (gegebenenfalls) fanatisierend. Dabei ist es gar nicht nötig, mit Schumpeter eine weitere Referenz einzuführen. Wie oben beschrieben, ist schon bei Mill die Matrix angelegt, in der sich Brennans epistokratischer Pessimismus ebenso bewegt wie ein demokratiepädagogischer Optimismus, der mit Wolfgang Edelstein sagen kann:

21 Oskar Negts Betonung einer prozessualen Einheit von Lernprozess und Demokratisierung ist selbst ein Ergebnis dieser Auseinandersetzungen. Nicht zufällig entstand sein berühmter Band „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ im Kontext gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (vgl. Negt 1971).

„Demokratie als Wert, als emotional positiv besetzte und verinnerlichte Präferenz, bezeichnet die Verpflichtung auf demokratieförderliche Handlungsziele, im weiteren Sinne die Verpflichtung und den Willen, mit demokratiepädagogisch wirksamen Mitteln Demokratie zu realisieren. Um Demokratie zu realisieren, bedarf es überzeugter Demokraten, also solcher Menschen, die demokratisch handeln und demokratische Überzeugungen und Werte kultivieren. Zu Demokraten werden wir nicht geboren, zu Demokraten werden wir vor allem durch Erziehung und Bildung, durch nachhaltige Prozesse in Kindheit und Jugend, die unsere Kompetenzen prägen und unseren Erfahrungen ihre Bedeutung verleihen. Die Individuen werden vor allem durch eigene Erfahrung zu Demokraten, erwerben demokratische Überzeugungen und entwickeln einen demokratischen Habitus durch Bildungsprozesse in demokratisch gestalteten Lebenswelten.“ (Edelstein 2009, S. 8)

Die Option einer „Epistokratie“, die immer schon weiß, worin die bürgerlich-demokratische Qualifikation der „Bürger“ zu bestehen hat, ist dabei weniger das Gegenteil als die Schattenseite einer solchen „Werteerziehung“. Einen möglichen Weg aus der Dichotomie von bürgerlicher Erziehungshybris und der ebenfalls wenig überzeugenden „Alternative“, den Zusammenhang von Demokratie und bildendem Lernprozess überhaupt zu kappen, weist Oskar Negt: Krisen – selbst die großen Kriege der Vergangenheit – konnten und können als „Lernprovokationen“ interpretiert werden, in deren Folge nationale und internationale Institutionen und Rechtsverhältnisse grundlegend zu verändern sind (Negt 2016, S. 124 f.). Demokratische Lernprozesse vollziehen sich nicht durch Belehrungen „von oben“, sondern in Formen der Selbstorganisation. Der so verstandene demokratische Prozess freilich ist ebenso wenig abgeschlossen wie die Geschichte selbst.

Literatur

- Blättler, Sidonia (1995): Der Pöbel, die Frauen etc. Die Massen in der politischen Philosophie des 19. Jahrhunderts. In: Münkler, Herfried: Politische Ideen. Bd. 3. Berlin: Akademie Verlag.
- Buchstein, Hubertus/Seubert, Sandra (2013): Nachwort. In: Mill, John Stuart: Betrachtungen über die Repräsentativregierung. Berlin: Suhrkamp S. 289–326.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Ders./Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn: Beltz, S. 7–20.
- Fröbel, Julius (1846): Neue Politik. In Zwei Theilen. Bd. 1. Mannheim: Grohe.
- Fröbel, Julius (1847a): System der socialen Politik. Erster Theil. Mannheim: Grohe.
- Fröbel, Julius (1847b): System der socialen Politik. Zweiter Theil. Mannheim: Grohe.
- Fröbel, Julius (1848): Das Königthum und die Volkssouveränität, oder: Gibt es eine demokratische Monarchie? Berlin: Reuter & Stargardt.
- Fröbel, Julius (1857): Aus Amerika. Erfahrungen, Reisen und Studien. Erster Band. Leipzig: Weber.
- Fröbel, Julius (1858): Aus Amerika. Erfahrungen, Reisen und Studien. Zweiter Band. Leipzig: Weber.
- Fröbel, Julius (1861): Theorie der Politik, als Ergebnis einer erneuerten Prüfung demokratischer Lehrmeinungen. Erster Band. Die Forderungen der Gerechtigkeit und Freiheit im State. Wien: Carl Gerold's Sohn.

- Fröbel, Julius (1864): Theorie der Politik, als Ergebnis einer erneuerten Prüfung demokratischer Lehrmeinungen. 2, Die Thatsachen der Natur, der Geschichte und der gegenwärtigen Weltlage, als Bedingungen und Beweggründe der Politik. Wien: Carl Gerold's Sohn.
- Fröbel, Julius (1878): Die Gesichtspunkte und Aufgaben der Politik. Eine Streitschrift nach verschiedenen Richtungen. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Werke. Bd. 3: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Koch, Rainer (2002): Julius Fröbel (1805–1893). In: Heidenreich, Bernd (Hrsg.): Politische Theorien des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Berlin: Akademie Verlag, S. 383–397.
- Macpherson, C. B. (1973): Die politische Theorie des Besitzindividualismus. Von Hobbes bis Locke. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mill, John Stuart (2013a): Autobiographie. In: Ders.: Ausgewählte Werke, Bd. 2. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt. Hamburg: Murmann, S. 25–229.
- Mill, John Stuart (2013b): Zivilisation. In: Ders.: Ausgewählte Werke, Bd. 2. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt. Hamburg: Murmann, S. 393–430.
- Mill, John Stuart (2013c): Betrachtungen über die Repräsentativregierung. Berlin: Suhrkamp.
- Mill, John Stuart (2013d): Alexis de Toqueville über die Demokratie in Amerika I. In: Ders. Ausgewählte Werke Bd. 4. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt. Hamburg: Murmann, Hamburg, S. 89–150.
- Mill, John Stuart (2013e): Alexis de Toqueville über die Demokratie in Amerika II. In: Ders. Ausgewählte Werke Bd. 4. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt. Hamburg: Murmann, S. 151–222.
- Mill, John Stuart (2013f): Säkulare Erziehung. In: Ders.: Ausgewählte Werke, Bd. 2: Bildung und Selbstentfaltung. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt., Hamburg: Murmann, S. 235–240.
- Mill, John Stuart (2013g): Rechtfertigung der Französischen Februarrevolution 1848. In: Ders.: Ausgewählte Werke, Bd. 5: Demokratie und Repräsentation. Hrsg. von Ulrike Ackermann und Hans Jörg Schmidt. Hamburg: Murmann, S. 113–178.
- Mommsen, Wilhelm (1956): Julius Fröbel. Wirrnis und Weitsicht. In: Historische Zeitschrift 181, H. 3, S. 497–532.
- Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (2016): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Salomon, David (2016): Zeitdiagnostik und politische Bildung. Zur Funktion von „Basiskonflikten“ in einer problemorientierten historisch-komparativen Politikdidaktik. In: Dreßler, Susanne (Hrsg.): Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht. Münster: Waxmann, S. 111–122.
- Schneider, Katharina G. (2016): „Wege in das gelobte Land“. Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration und Deutscher Revolution 1848/49. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Spieker, Susanne (2022): Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften. In: Jahrbuch für Pädagogik 2020, S. 36–50.
- Sullivan, David (2020): Education, Liberal Democracy and Populism. Arguments from Plato, Locke, Rousseau and Mill. London and New York: Routledge.
- Toqueville, Alexis de (1954): Erinnerungen. Stuttgart: Koehler.
- Toqueville, Alexis de (1976): Über die Demokratie in Amerika. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Toqueville, Alexis de (2006): Rede zur Frage des Rechts auf Arbeit. (12.09.1848) In: Ders.: Kleine politische Schriften. Hrsg. v. Harald Bluhm. Berlin: Akademie Verlag, S. 191– 202.
- West, E. G. (1965): Liberty and Education: John Stuart Mill's Dilemma. In: Philosophy 40, H. 152, S. 129–142.