

Lorenz Lassnigg (lassnigg@ihs.ac.at)

“...und ist das Volk nicht immer dumm?” – Kapitalisierung, Deliberation und (Erwachsenen)-Bildung¹

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorbemerkung | 2 |
| Die Themen des Beitrages | 7 |
| Verwandlungen: Human- und Sozialkapital, Homo Economicus, ökonomische Theorie der Politik und Strukturwandel der Öffentlichkeit | 11 |
| Zumutungen: Deliberation als Kern der Demokratie als Lebensform vs. instrumentelle politische Bildung..... | 16 |
| Der deutschsprachige Diskurs: Humanismus, Akademisierungswahn, und Unbildung, ...abgesehen von Demokratie und Öffentlichkeit | 24 |
| | |
| (1) Obrigkeitsstaatliche/autoritäre Tradition und scheinbare Selbstverständlichkeit des staatlichen Bildungswesens..... | 31 |
| (2) Alternativszenario radikaler Entnazifizierung..... | 32 |
| (3) Demokratische vs. leistungsorientierte Begründung einer gemeinsamen Schule und deliberatives Bildungsminimum. | 33 |
| (4) Schule und Bildungsinstitutionen als demokratische Lebenswelt vs. ‚Demokratisierung‘ über repräsentative (ständische) Mitbestimmung..... | 34 |
| (5) Konsequente Entwicklung der ‚Third Mission‘ der Universitäten in Form sozialer Beteiligung, Förderung und Integration in die Gemeinschaft | 36 |
| (6) Trauerspiel politischer Bildung als Spiegel schwacher Demokratie..... | 37 |
| (7) Kommodifizierung, Marketing und Marktrhetorik vs. politische bzw. demokratische Volksbildung in der Erwachsenenbildung..... | 40 |
| (8) Autonomie auf Schul- und Gemeindeebene gegenüber Bürokratie und politisiertem Föderalismus..... | 43 |
| (9) Szenario von Bildungsinstitutionen als soziale Zentren vs. instrumentelle lernende Organisation..... | 44 |
| (10) Das Bildungswesen als zentrales gesellschaftliches Feld für die Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt? | 45 |
| | |
| Schluss: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie | 47 |
| Einige weiter zu verfolgende Themen/Fragen... .. | 50 |
| ...und ein Wort zur Dummheit | 52 |
| Literatur | 54 |
| ANHANG Material Studienzirkel | 62 |

INTERNET: <http://www.equi.at/material/oeff-fin.pdf>

¹ Einen Dank der inspirierenden Atmosphäre der S.A.S.E. 2017 und an Coop-Himmelb(l)au, in deren widersprüchlich abscheulichem Musée des Confluences, unter dem grauen und regnerischen Himmel des Dachgeschosses die Ideen zu den abschließenden Punkten demokratischer Bildung entstanden sind! Dieser Beitrag ist die Basis, von der ausgehend Laura Rosinger eine stark gekürzte und breiter annehmbare Fassung für das Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 32-2017 angefertigt hat; auch dafür bedankt sich der Autor sehr herzlich!

Vorbemerkung

Dieser Beitrag versucht auszuloten, was – speziell in den deutschsprachigen Kontexten – im Kontrast zu den heutigen einerseits ‚ökonomisierten‘ und andererseits auch ‚retro-humanistizierten‘ Konzepten von Bildungspolitik wesentliche Elemente eines *demokratischen Diskurses* über Erziehung und Bildung im Sinne der Konzepte der ‚*deliberativen Demokratie*‘ wären (oder sein müssten). Es handelt sich um Reflexionen, denen folgende allgemeinere Motivationen und Überzeugungen zugrunde liegen: erstens, die Intuition dass der vordergründige nun bereits seit Jahrzehnten bestehende Hype mit Bildungspolitik über (fast) alle Lager hinweg (manche sagen ‚Educational Gospel‘ dazu) mit grundlegenden Unstimmigkeiten und Widersprüchen behaftet ist, die die tatsächlichen politischen und praktischen Aktivitäten hemmen und unwirksam machen; zweitens, dass die Unstimmigkeiten und Widersprüche auf der grundlegenden ‚ideologischen‘ und programmatischen Ebene liegen, die direkt mit dem Thema des vorliegenden Heftes des Magazin Erwachsenenbildung (übersetzt: Beziehungen von Ökonomie-Demokratie-Öffentlichkeit)² zu tun haben; und drittens, dass daher Diskurse und Klärungen auf dieser

² Ganz zentral sind die Diskurse um die Demokratie und die Gerechtigkeit/Gleichheit. Zur Demokratie schreibt Emanuel Richter (2016, 7) „Bis auf weiteres besitzt die Demokratie den Stellenwert einer überaus prominenten, positiv besetzten Leitkategorie, an der sich mittlerweile nahezu alle politischen Systeme in der Welt orientieren [...] Je mehr sich jedoch die Berufung auf die Demokratie zum politischen Standard verfestigt, umso schwieriger wird es, die darin enthaltenen Vorstellungen und Ideale identifizieren und begreifen zu können. Hinter einem glanzvoll aufgeladenen Begriff scheint sich inhaltliche Beliebigkeit auszubreiten [...] während gleichzeitig immer seltener ein konturiertes Grundverständnis von Demokratie und ihrer Bedeutung erkennbar ist. [...] der Leitbegriff der Demokratie verblasst zu einem hohlen Allgemeinplatz [...] Demokratie kann heutzutage alles Mögliche sein.“ Ist das nicht eine sehr treffende Beschreibung der aktuellen politischen Debatten in Österreich. Ähnlich ist es um die Diskurse um Gerechtigkeit/Gleichheit bestellt. Ein inhaltsentleerter Allgemeinplatz ist mittlerweile „Chancengleichheit“ geworden der noch durch „Chancengerechtigkeit“ in Schach gehalten wird. Im Gerechtigkeitsdiskurs wurde der Begriff der Gleichheit bereits so weit diskreditiert, dass sich kaum jemand traut ihn noch in den Mund zu nehmen. Dass dies durchaus problematisch ist, kann daran illustriert werden, dass auch von durchaus ‚hartgesottenen‘ Ökonomen, die sich teilweise ihr Leben lang mit diesen Fragen beschäftigt haben (John Roemer, Anthony Atkinson) die Inkonsistenzen in der Perspektive von Chancengleichheit in dem Sinn gezeigt werden, dass *auch ihre Verwirklichung* entgegen den Versprechungen und Erwartungen nicht zu größerer Gleichheit führt (wie so vieles, kann man sie also leicht fordern, solange sie nicht verwirklicht ist...). Nach Ravi Kanbur (2016, 4) ist „equality of opportunity the new motherhood and apple pie in policy discourse“. Im ‚neuen Gerechtigkeitsdiskurs‘, der durch die Schubladisierungen von ‚strengen, reinen Egalitaristen‘, ‚liberalen Egalitaristen‘ und ‚reinen Liberalen‘ (Goergen 2006), oder von Marxisten, Marktliberalen, Kommunitaristen und Utilitaristen (Ladwig o.J.) gekennzeichnet ist, ist die Gleichheit zu einem zentral umkämpften und auch delegitimierten Begriff geworden (vgl. auch Horster 2001). Die österreichische Diskurse sind von oberflächlichen politischen Schlagworten und darauf aufbauender journalistischer Resonanz geprägt, auf ‚intellektueller‘ Ebene untermalt durch einen feuilletonistischen Bestseller (Taschner 2011), der aufbauend auf einer unsinnigen Fragestellung („Gibt es Gerechtigkeit?“) und einer völlig beschränkten und einseitigen Rezeption der Literatur (in Deutschland haben bereits die Unterrichtsmaterialien ein ganz anderes Niveau) die vollmundige zynische (und offensichtlich ‚best sellende‘) Antwort bereits im Titel gibt: „Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film“. Damit wird die eigentliche Problematik, durch welche institutionellen und politischen Vorkehrungen bei allen konzeptionellen und praktischen Schwierigkeiten ein möglichst gerechter Zustand erreicht werden kann, bereits im Ansatz als „verbrämte Missgunst“ diskreditiert, und die Frage nach dem Gemeinwohl in der Domäne Kim-il-Sungs angesiedelt. Der Urheber, der sich in journalistischen Beiträgen durch einen grotesken Glauben an den heiligen Markt auszeichnet und die Obersten 1% ausgerechnet mit dem Beispiel der Effizienz von Volkswagen verteidigt („Als Trost sei jenen, die von Millionen nur träumen, mitgegeben: Auch Manager plagt der Neid.“) hat nun die politische

Ebene erfordert sind, die die vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundfragen der Demokratisierung aus dem engen Bereich politikwissenschaftlicher SpezialistInnen herausführen, und zu einem breiteren Thema der öffentlichen Auseinandersetzung machen.³

Einige speziellere Motivationen, Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen aus den zeitgenössischen Diskursen, an denen die Auseinandersetzung anknüpft, können unsystematisch genannt werden:

- wenn, wie ein Stehsatz bereits seit Jahrhunderten lautet, Demokratie von Bildung abhängig ist, welche Rolle spielt dann die Bildung und das öffentliche Bildungswesen bei der gegenwärtigen (eventuell noch mehr zukünftigen) Krise der Demokratie? wenn dieser Stehsatz ‚richtig‘ ist, dann erscheint es auch ziemlich unwahrscheinlich, dass diese grundlegende Rolle von dem übernommen werden kann, was in unseren Breiten als das Trauerspiel der ‚politischen Bildung‘ aufgeführt wird,⁴ d.h. es scheinen schon grundlegendere Dinge nötig zu sein

Arena betreten und wird als Bildungs- und Wissenschaftssprecher gehandelt (und man kann sich gut in die Abneigung von Karl Kraus gegenüber dem österreichischen Feuilleton hineinversetzen).

Richter, Emanuel (2016) Demokratischer Symbolismus: Eine Theorie der Demokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Kanbur, Ravi (2016) Parents, Children, and Luck: Equality of Opportunity and Equality of Outcome. WP 2016-12 (July) Dyson School of Applied Economics and Management, Cornell University. Ithaca, NY.

<https://pdfs.semanticscholar.org/4f67/6dcaff91bc45f212eae7e065b23afa2d4ed.pdf>

Goergen, Klaus (2006) Teilen oder helfen. Zum Streit um die richtige Gerechtigkeit. Online-Ms.; auch Kap.5 in : ders. (2010) Zugänge zur Ethik: allgemeine und angewandte Ethik im Überblick. Münster: LIT Verlag, 85-103

https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-weingarten/pdf/Teilen_oder_helfen.pdf

Ladwig, Bernd (o.J.) Gerechtigkeit und Gleichheit. Bericht. Information Philosophie, online

<http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=226&n=2&y=1&c=2>

Horster, Detlef (2001) Formen der Gerechtigkeit. Annotationen zu einer neuen Debatte. Handlung-Kultur-Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 10(2), 203 - 227.

<http://sammelpunkt.philo.at:8080/280/1/Gerechtigkeit.pdf>

Taschner, Rudolf (2011) Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film. Salzburg: Ecwin.

Taschner, Rudolf, Der Markt ist nicht gerecht, er war es nie, und wird es nie sein, Trend 20.4.2012

<https://www.trend.at/wirtschaft/meinung/der-markt-324268>

³ In diesem Beitrag werden Überlegungen auf einer etwas allgemeineren Basis zusammen- und weitergeführt, die in mehr speziellen Ausformungen in Beiträgen zu die Grundstrukturen der österreichischen Bildungspolitik (Lassnigg 2016), zu Fragen der anscheinend ‚faktenbasierten‘ Bewertungsvorgängen in der Bildungspolitik (Lassnigg 2015), und zu den allgemeineren Problemen ‚faktenbasierter‘ Politik (Lassnigg 2012, 2013) entwickelt wurden.

Lassnigg, Lorenz (2016) Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und

Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß, in: IHS Policy Brief, Nr.14, Wien. <http://irihs.ihs.ac.at/4051/>

Lassnigg, Lorenz (2015) Epilog: Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit ‚Black-Boxes‘? in: Dietzen, Agnes; Powell, Justin J. W.; Bahl, Anke; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.), Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung, Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 391-424.

http://www.equi.at/dateien/LL_epilog.pdf

Lassnigg, Lorenz (2012) ‚Use of Current Best Evidence‘ – Promises and Illusions, Limitations and Contradictions in the Triangle of Research, Policy and Practice., in: International Journal of Training Research, Vol. 10, Issue 3, pp. 179-203. <http://www.equi.at/dateien/jtr-best-evidence.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2013) ‚Evidence based policy‘ – a revenant held alive by different kinds of practices? Paper at conference “From ‘Practice Turn’ to ‘Praxeological Mainstream’?” 6.-7.6.2013, IHS, Vienna.

<http://www.equi.at/dateien/ihs-praxis-13-pdf.pdf>

⁴ Wolf, Andrea, Hg. (1998) Der lange Anfang. Zur Geschichte der Politischen Bildung an Österreichs Schulen, Wien: Sonderzahl. Kurzfassung: [http://www.politik-](http://www.politik-lernen.at/dl/nKMKJKJKoMIKOJqx4KJK/bas_pb_Kurzfassung_lange_anfang.pdf)

[lernen.at/dl/nKMKJKJKoMIKOJqx4KJK/bas_pb_Kurzfassung_lange_anfang.pdf](http://www.politik-lernen.at/dl/nKMKJKJKoMIKOJqx4KJK/bas_pb_Kurzfassung_lange_anfang.pdf)

- in den deutschsprachigen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen haben Beiträge und Äußerungen zum Begriff der ‚Bildung‘ (oder ‚Theorien der Unbildung‘)⁵ hohe Resonanz, aber der (politische) Inhalt erscheint merkwürdig ungreifbar, insbesondere was eine konstruktive Perspektive betrifft; es gibt viel Kritik an den Bildungszuständen und der Bildungspolitik, aber es gibt wenig Orientierung, vielleicht ist die Suche nach einer klaren Orientierung für die Bildungspolitik eine Illusion und es gibt nur situative Schaukelbewegungen in einem insgesamt komplexen Feld oder Sub-System?⁶

- es gibt viel Kritik an der ‚Ökonomisierung‘, gleichzeitig sind Industrie- und WirtschaftsvertreterInnen, oder Industrialisten in vielerlei Hinsicht Vorreiter reformatorischer Entwicklungen, was auch teilweise (relativ) breite Unterstützung findet,⁷ aber andererseits in breiterem Rahmen grundsätzlich kritisiert wird;⁸

⁵ Beispielhaft der allseits gefeierte Bestseller Liessmann 2006, oder auch Heissenberger et al 2010. Liessmann, Konrad Paul (2006) Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay. Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia, Hg. (2010) Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia und Kant.

⁶ Sehr spannend in diesem Zusammenhang ist die Sicht der soziologischen Systemtheorie Luhmann'scher Prägung, die die Praxisreflexion der Pädagogik aus der Sicht der soziologischen Reflexionstheorie mit einer Reihe von (abstrakten) Grundkonflikten (oder ‚Paradoxien‘), konfrontiert, die die Praxis (unendlich) zwischen den mehrdimensionalen Polen prozessieren lässt (Technologie-Selbstreferenz; Intransparenz-Verstehen; Anfang-Ende; Absicht-Person; System-Umwelt; vgl. die Suhrkamp stw-Bände 391/1982, 572/1986, 898/1990, 1036/1992, 12397/1996), während die Pädagogik dazu tendiert, jeweils einzelne dieser Pole aus der Mehrdimensionalität herauszuheben und zu ‚lösen‘.

⁷ Vgl. Hannes Androsch und das Bildungsvolksbegehren, oder auch die Vorreiterrolle der Industriellenvereinigung in Fragen der Bildungsreform.

⁸ Diane Ravitch (2011, e-doc), die in der Frage der neoliberalen Bildungsstrategien vom Saulus zum Paulus konvertierte (vgl. Apple 2014 als Kommentar und Reaktion darauf), beschreibt diese gefeierte ‚Bewegung der Multimillionäre‘ in den USA, und konfrontiert sie mit den Bewegungen und Leitfiguren in den wenig gefeierten Niederungen der pädagogischen Praxis: „The financiers of public school reform described here live in a world of spectacular wealth. They believe in measurable outcomes; their faith in test scores is greater than that of most educators, who understand that standardized tests are not scientific instruments and that scores on the tests represent only a small part of what schools are expected to accomplish. The Wall Street men have found a cause that is both ‘exciting and fun’ and, as Curry IV puts it, ‘because so many of us got interested in this at the same time, you get to work with people who are your friends.’ It is unlikely that any of them have close personal connections to public education, yet they have made it their mission to change national education policy. School reform is their favorite cause, and they like to think of themselves as leaders in the civil rights movement of their day, something unusual for men of their wealth and social status. In 2005, the financiers formed an organization called Democrats for Education Reform (DFER) to promote ideas such as choice and accountability that were traditionally associated with the Republican Party. They set out to change Democratic Party policy, which in the past, as they saw it, was in thrall to the teachers’ unions and was committed to programs that funneled federal money by formula to the poorest children. DFER used its bountiful resources to underwrite a different agenda, one that was not beholden to the unions and that relied on competition, not equity. While it was easy for the Wall Street tycoons to finance charter schools like KIPP and entrepreneurial ventures like Teach for America, what really excited them was using their money to alter the politics of education. The best way to leverage their investments, Brill tells us, was to identify and fund key Democrats who would share their agenda. One of them was a new senator from Illinois named Barack Obama, who helped launch DFER at its opening event on June 3, 2005.”

Ravitch, Diane (2011) School ‘Reform’: A Failing Grade. The New York Review of Books, 29.9.2011 Issue, <http://www.nybooks.com/articles/2011/09/29/school-reform-failing-grade/?pagination=false>

Apple, Michael (2014) A reason for hope? Changing minds and the fate of American schools. In: Official knowledge. Democratic education in a conservative age, 3rd.ed. New York: Routledge, 183-195.

tatsächlich werden ökonomische Konzepte hegemonial über das gesamte politische Spektrum verwendet, und es stellt sich die Frage nach alternativen Konzepten demokratischer Bildung

- im globalen Maßstab haben sich zwei Grundelemente ‚konstruktiver‘ Bildungsreform

herauskristallisiert, Assessment/Ergebnisorientierung und Markt/Privatisierung, die beide viele konkrete Ausformungen annehmen, und in diesen auch über das gesamte politische Spektrum – anscheinend ‚evidenzbasiert‘ – mehr oder weniger unterstützt werden; demgegenüber kristallisiert sich zunehmend auch ‚evidenzbasierter‘ Widerstand heraus, der diese reformatorischen Grundlinien eher als wenig erfolgreich in den Ergebnissen und als desaströs für die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte der Bildung einschätzt⁹

- schließlich wird in den aktuellen politischen Diskursen auch die Frage der dichotomen Alternative zwischen Staat und Markt neu thematisiert, dabei spielt einerseits die ‚Zivilgesellschaft‘ eine zentrale Rolle, die stark mit dem korreliert, was man unter Öffentlichkeit versteht (etwa im Diskurs um die Postdemokratie),¹⁰ und andererseits wird in den neuen Diskursen um den sozialen Fortschritt nach der historischen Bewegung der ‚Great Transformation‘,¹¹ der Durchsetzung der Marktgesellschaft, eine neue ‚Great Transformation‘¹² als grundlegende politische Bewegung angedacht, die den Markt wieder in seine Schranken weist und ihm einen sozial akzeptablen Raum zuweist¹³

⁹ Vgl. eine globale und internationale Analysen mit Fallstudien aus Chile-Kuba, Schweden-Finnland, USA-Kanada-Ontario (Adamson, Åstrand, Darling-Hammond 2016) und zur LehrerInnenpolitik, sowie eine Kombination von politischen und Forschungsinitiativen aus UK (NUT 2015).

Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Hg. (2016) Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.

<https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform>

Stevenson, Howard; Gilliland, Alison (2014) The teachers’ voice: teacher unions at the heart of a new democratic professionalism. <https://howardstevenson.org/2014/12/14/the-teachers-voice-teacher-unions-at-the-heart-of-a-new-democratic-professionalism/>

NUT-The National Union of Teachers Stand Up for Education (2015) Reclaiming schools. The evidence and the arguments. <http://www.teachers.org.uk/files/reclaimingschools-essays-9963.pdf>

¹⁰ Crouch, Colin (2008) Postdemokratie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

¹¹ Polanyi, Karl (1978) The Great Transformation – Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen (Orig.1944). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

¹² Siehe International Panel on Social Progress. Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts neu denken.

„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.“

<https://www.ipsp.org/de/>

¹³ Vorläufige allgemeine Botschaften für den Bericht zum sozialen Fortschritt: “Three Messages for Action: Given the current conjuncture, social progress in the coming decades will require three interrelated sets of actions on the part of a range of actors:

-Managing and Mitigating Local and Global Inequalities in Different Dimensions.

-Reversing the Retreat From, and Further Advancing and Improving, Collective Action at Local, National and Global Levels.

-Individual Empowerment to Hold Collectivities Accountable at All Levels.” (Kanbur 2017, 16)

Kanbur, Ravi (2017) IPSP: One Issue, Two Themes and Three Messages. Presentation at IPSP-Meeting, Lisbon 26.1.2017.

- daran anhängend stellen sich angesichts der Globalisierungsbewegung die Fragen nach der Veränderung des Stellenwertes der verschiedenen Aggregationsniveaus, vor allem des nationalen Maßstabes, für die Konstitution der Bereiche von Markt und Öffentlichkeit, wobei der Staat, und damit auch das staatliche Bildungswesen, eben soweit national definiert ist.

Im Laufe des Schreibens und der damit verbundenen Recherchen sind mehrere wichtige Probleme oder Kaveats zunehmend ins Bewusstsein gerückt: erstens muss die Beziehung Markt-Staat-Öffentlichkeit differenziert betrachtet werden, indem v.a. staatliche und öffentliche Bildung und Erziehung nicht in Eines gesetzt werden kann; Erziehung ist zunächst grundständig ein privates und zivilgesellschaftliches Phänomen,¹⁴ staatliche Intervention kann – u.a. je nach dem Charakter und der Qualität des Staates – viele verschiedene Formen annehmen, und bedarf daher näherer Analyse und Begründung; aber auch marktförmige Initiativen sind an der Grenze zwischen Privat und Öffentlich angesiedelt und prinzipiell der öffentlichen Regulation unterworfen. Zweitens ist die Beziehung zwischen Bildung und Demokratie vor allem im Verhältnis zwischen den konzeptionellen Diskursen und der praktischen Realisierung viel vielschichtiger als angenommen, da sich einerseits die im staatlichen Gemeinwesen realisierten Demokratieformen und -zustände im Bildungswesen reproduzieren, und andererseits Erziehung und Bildung von der grundsätzlichen Anlage her (inegalitäre) Asymmetrien implizieren, die spontan einer (egalitären) demokratischen Beziehung zuwiderlaufen. Drittens sind die bildungspolitischen Diskurse im Verhältnis zur Demokratie stärker mit Mythen verbunden als mit realistischen Zuschreibungen und Evidenzen; als mythische Symbolfiguren fungieren Humboldt für einen elitären Diskurs, und Dewey für einen demokratischen Diskurs; näher besehen sind diese Symbole aber weitgehend inhaltsleer, und werden (v.a. bei Ersterem) auch oft zur Vermarktung von Etwas, für das sie gar nicht stehen, verwendet;

<https://static1.squarespace.com/static/58cc36ed03596e3341b757ac/t/58f7a03d197aea75acf5e62c/1492623421498/IP-SP-Themes+And+Messages-Lisbon.pdf>

¹⁴ Vgl. dazu die Beiträge im Sonderheft zu 'Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie' der Zeitschrift für Pädagogik (1998); z.B. wie die Entwicklung der Ansätze zur 'liberal education' in England und Schottland im Bereich der Zivilgesellschaft, gegen die autoritär-religiös ausgerichtete englische Staatspolitik und -erziehung, mit einer klar demokratisch ausgerichteten Orientierung entwickelt wurden, wobei auch deutlich wird, dass liberal education bei weitem nicht ein Synonym dafür darstellt, was in unseren Breiten als 'Allgemeinbildung' firmiert (Rhyn 1998), oder den eher theoretisch-konzeptionell ausgerichteten Beitrag über die Ausblendung der Öffentlichkeit gegenüber dem Staat in den deutschen (preußischen) Pädagogikgeschichten (Prondczynsky 1998). Hier wird das Paar Bildung und Öffentlichkeit dem Paar Staat und Erziehung gegenübergestellt, und das 'Problem der Öffentlichkeit' in die Frage gekleidet „Sind Schule, Bildung und Erziehung Privatangelegenheiten oder Angelegenheiten der staatlichen Verantwortung?“ (ebd., S.77) Mit dem absolutistischen preußischen Staat im Hintergrund und gegenüber den Erfahrungen der französischen Revolution „[...] wendet sich Humboldt mit entscheidener Radikalität dem reinen Modell der Selbstorganisation durch *Bildung und Öffentlichkeit* zu [...]. Individualität ist Differenz und Bildung zur Öffentlichkeit und in der Öffentlichkeit ist ein Geschehen, an dem staatliche Interessen, die Egalisierungsgelüste kultivieren, nicht den geringsten Anteil zu nehmen haben.“(ebd., S.80)

Rhyn, Heinz (1998) Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 11-28.

Prondczynsky, Andreas von (1998) Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 71-86.

das Verhältnis von Bildung und Demokratie bedarf daher insbesondere im Hinblick auf die Realisierung von demokratischer Bildung und Erziehung einer stark intensivierten Auseinandersetzung, die jedoch durch die Ökonomisierung, und die damit verbundenen Effizienzdiskurse erschwert und verhindert wird, insbesondere dann, wenn der instrumentelle Zugang zu bestmöglichen individuellen Bildungsergebnissen bereits als Erfüllung des demokratischen Auftrages gesehen wird (wenn das auch zweifellos ein wichtiger Aspekt ist, aber jedenfalls nicht der Einzige); auch wenn ‚Democracy and Education‘¹⁵ bereits 100 Jahre alt ist, und einerseits den Status einer Bibel hat, während das Werk und seine weiteren Ausläufer im deutschsprachigen Bildungsdiskurs erfolgreich ignoriert und/oder verdrängt wurde, so wurden damit die Fragen und Probleme im Verhältnis von Bildung und Demokratie keineswegs gelöst – aber es wurde damit ein Diskurs begonnen, der in die bildungspolitischen Überlegungen einbezogen werden muss, und ihre Richtung ändern kann – er muss nur geführt werden!

Die Themen des Beitrages

Der Ausdruck im Titel („...und ist das Volk nicht immer dumm?“) ist tatsächlich ein Zitat, er steht als vieldeutiger Nebensatz in einem kürzlichen Beitrag von Peter Strasser über die Krise der Parteiendemokratie¹⁶ und verweist sehr direkt auf Kernfragen der Beziehung von Öffentlichkeit, Markt und (Erwachsenen)-Bildung. Der entscheidende Bezug dabei ist die Beziehung von Demokratie und Bildung, die nach Einschätzung des Autors (der sich dabei auch nicht ausnimmt) in den bildungspolitischen Diskursen eine bemerkenswerte ‚Leerstelle‘ darstellt, und zwar in dem Sinne, dass die Abhängigkeit einer funktionierenden Demokratie von der zureichenden Bildung ihrer TeilnehmerInnen einerseits allenthalben als selbstverständlich notwendige Voraussetzung beschworen wird, dass aber andererseits die weiteren Implikationen und Auskleidungen dieser Forderung kein Teil der Diskurse sind, sondern – wenn überhaupt beachtet – an SpezialistInnen (Politikwissenschaft, politische Bildung etc.) delegiert werden (die jedoch im Großen und Ganzen dann wieder ignoriert und/oder schlecht behandelt werden):¹⁷ worin bestehen diese ‚selbstverständlichen‘ Voraussetzungen einer für die

¹⁵ Dewey, John (1916) Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan <https://archive.org/stream/democracyledu00dewegoog#page/n18/mode/2up>; <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

¹⁶ Strasser, Peter (2017) Parteiendemokratie in der Krise: Models an die Macht? Die Presse, 2.6.2017 http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/5228900/Parteiendemokratie-in-der-Krise_Models-an-die-Macht

¹⁷ Vgl. die verschiedenen ‚ExpertInnen‘-Diskurse mit den entsprechenden Abwertungen und Beschimpfungen, wie weit immer diese berechtigt sein mögen.

Demokratie ‚zureichenden Bildung‘ genauer? worin besteht eine ‚funktionierende Demokratie‘ und wie stellt sich ihr Konnex zur Bildung dar?

Der Beitrag versucht zu zeigen, dass eine vertiefte 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 befinden. 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 (auch wenn man sich auf die Frage nach dem Grad dieser Erosion nicht in alarmistischer Form einlässt). Indikatoren dafür gibt es auf allen Ebenen, von den kontraintuitiven Ergebnissen demokratischer Prozesse¹⁸ und Meinungsumfragen zur Akzeptanz der demokratischen Institutionen,¹⁹ über expertInnengestützte Einschätzungen²⁰ und institutionelle Veränderungen in EU-Ländern,²¹ bis zu den Problemwahrnehmungen²² und Begrifflichkeiten in den wissenschaftlichen Diskursen.²³ Der keineswegs

¹⁸ Z.B. Brexit-Referendum, US-Präsidentchaftswahlen

¹⁹ Im April 2017 wurde eine Umfrage zur Zeitgeschichte und Demokratie in Österreich breit in der Öffentlichkeit diskutiert, die auf einen Rückgang der Akzeptanz der Demokratie und auf eine Zunahme autoritärer Tendenzen hinweist: Hauptergebnisse http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2017_SORA-Praesentation_Demokratiebewusstsein.pdf; Presseberichte: <http://derstandard.at/2000056141075/Studie-43-Prozent-wuenschen-sich-einen-starken-Mann> (vgl. auch eine andere Umfrage des Standard: <http://derstandard.at/2000052620284/Umfrage-Nur-73-Prozent-halten-Wahlsystem-fuer-fair>); http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/887117_Suche-nach-dem-starken-Mann.html;

<http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/umfrage-oesterreicher-sind-unzufriedener-mit-ihrer-demokratie-244028/>; <http://diepresse.com/home/innenpolitik/5204305/Sehnsucht-nach-starkem-Mann-waechst>

²⁰ Seit einigen Jahren wird die sogenannte ‚Arena-Studie‘ durchgeführt, die den Zustand und Entwicklung der Demokratie auf Basis von Literaturstudien und Reflexionen von ausgewählten ExpertInnen untersucht. Die 2017 Studie macht starke Aussagen zu Problemen mit der repräsentativen Demokratie, und diskutiert Alternativen. Bericht: Osztovcics, Walter / Kovar, Andreas / Fernsebner-Kokert, Bettina (2017) Demokratie neu starten – Arena Analyse 2017. Wien: Edition Kovar & Partners http://www.publicaffairs.cc/wp-content/uploads/2017/01/AA2017_Demokratie_neu_starten.pdf; Presseberichte: <http://www.zeit.de/2017/04/arena-analyse-2017-demokratie-rechtspopulismus-umfrage/komplettansicht>;

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170119_OTS0189/arena-analyse-2017-sieht-demokratie-in-bedaengnis; <http://derstandard.at/2000050711991/Demokratie-Altes-Spiel-sucht-neue-Regeln>

²¹ Z.B. explizit ‚illiberale‘ Maßnahmen und Programmatik in Ungarn und Polen

²² Wolfgang Müller-Funk erwähnt eine große internationale Konferenz über die Weimarer Republik im Mai 2017: „Weimar ist, so eine erste Bilanz, nicht länger ein Spiegelbild, das sich Deutschland vorhält, sondern ein Menetekel im europäischen Maßstab, vor allem auch eine Warntafel für das krisengeschüttelte Italien.“ (Die Presse, Spectrum 3.Juni 2017, S.II)

²³ Z.B. prominent die Postdemokratie von Colin Crouch, oder die Studien von Yascha Mounk und Kollegen.

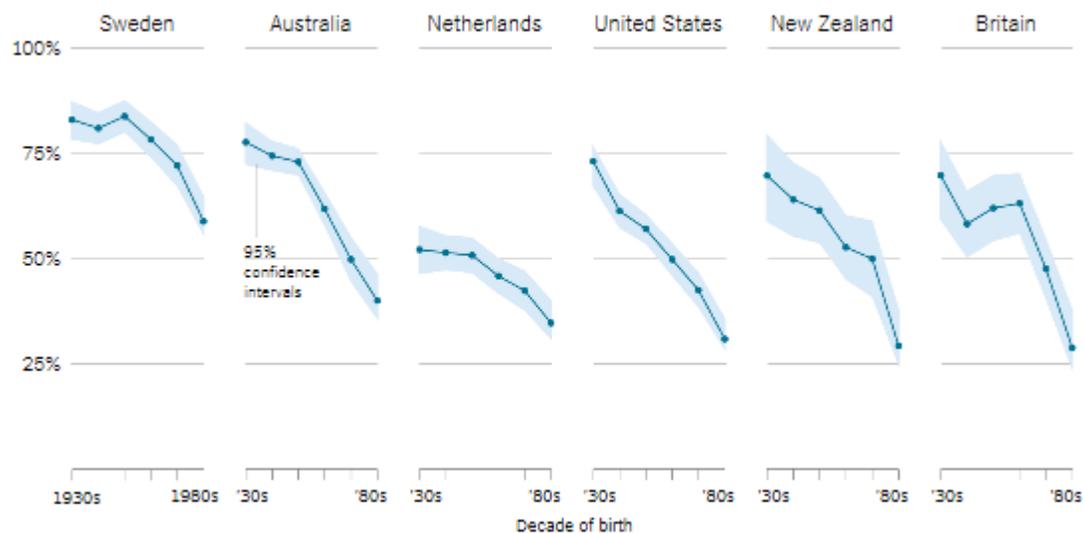
einfache Zusammenhang von Demokratie und Bildung kann nicht mehr als SpezialistInnen-Diskurs behandelt werden, sondern muss ins Zentrum der allgemeinen Auseinandersetzungen rücken, das ist vielleicht die Hauptbotschaft dieses Beitrages. Auf diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag mit dem Verständnis und dem Stellenwert, den die Themen Demokratie und Öffentlichkeit in der (österreichischen) Bildungspolitik – heute und in den letzten Jahrzehnten – einnehmen.

Dabei werden mehrere (Teil)-Aspekte verknüpft, deren weitere Vertiefung aus Sicht des Autors weiterführende konstruktive Perspektiven eröffnen, oder wenigstens demonstrieren kann, wo sich die Diskurse in Sackgassen oder auf tote Geleise bewegen:

- ein erster Aspekt ist die ‚Ökonomisierung‘ der Perspektiven, die von den gegensätzlichsten Kräften in vielen Facetten verfolgt wird, die Aufmerksamkeit von der ‚Demokratisierung‘ weg lenkt und in die Privatisierung führt; wichtige Facetten sind die weithin einflussreichen ‚Kapital‘-Diskurse und Gegen-Diskurse (Humankapital, Sozialkapital etc.), sowie die verbreiteten Formen der Rezeption der ‚ökonomischen Theorie der Politik‘ und der damit verbundenen Rationalität, deren Einfluss bis hin zu den Konzepten der ‚Bildungsarmut‘, der ‚Wider Benefits of Learning‘ und des ‚sozialen Investitionsstaates‘ reicht; die These ist, dass diese Diskurse – ob sie in kritischer oder affirmativer Absicht verfolgt werden –

Siehe How Stable Are Democracies? ‘Warning Signs Are Flashing Red’, New York Times, 29.11.2016.
http://www.nytimes.com/2016/11/29/world/americas/western-liberal-democracy.html?_r=0

Percentage of people who say it is “essential” to live in a democracy



Source: Yascha Mounk and Roberto Stefan Foa, “The Signs of Democratic Deconsolidation,” *Journal of Democracy* | By The New York Times

letztlich einseitig den Aspekt der Verwertung betonen und die anderen politischen und gesellschaftlichen Aspekte von Bildung und Lernen vernachlässigen (Motto: Bill Clinton's „It's the Economy, Stupid!“);²⁴ - ein zweiter Aspekt ist das viel zu undifferenzierte (Alltags)-*Verständnis der Phänomene von Politik und Demokratie*, das meist pauschal auf die Parteipolitik und die repräsentative Demokratie begrenzt ist, und die Diskurse um die verschiedenen Verständnisse, Formen und gesellschaftlichen Dimensionen von Demokratie und Politik nicht berücksichtigt; hier wird einerseits das spezifische („schwache“) Demokratie-Verständnis der ökonomischen Theorie der Politik als ‚*Markt von WählerInnenstimmen*‘ tendenziell zum hegemonialen Diskurs hochstilisiert, und andererseits bleibt das Konzept der *deliberativen Demokratie*, das ganz besonders mit dem Bildungswesen verbunden ist und in den (liberalen) Diskursen um ‚Democratic Education‘, und auch im Verständnis von Öffentlichkeit eine zentrale Rolle spielt, mehr oder weniger unter der Aufmerksamkeitsschwelle bzw. wird von vorneherein als idealistisch und/oder unrealistisch abgetan; damit gibt es v.a. kein tragfähiges demokratisches Gegenkonzept zur Privatisierung;

- ein dritter – die beiden vorgenannten in spezieller Weise verstärkender – Aspekt betrifft die spezifisch *deutsche (neu-humanistische) Tradition der Bildungsdiskurse*, die mit dem Marken-Symbol ‚Humboldt‘ verkauft wird, und die die (Grund)-Fragen der liberalen Demokratie nie wirklich integriert hat, so dass ‚demokratische Bildung‘ mehr oder weniger als Widerspruch in sich gesehen wird; wenn aber schon der traditionelle liberale Diskurs nicht integriert bzw. allein auf die Frage der Nützlichkeit reduziert ist, dann gibt es auch keinen Boden für eine Auseinandersetzung mit der hegemonialen globalen Hauptströmung des neo-liberalen Diskurses; als Konsequenz sind die angesprochenen Fragen um Demokratie und Öffentlichkeit von der Bildungstheorie her kein Thema bzw. ein Rand-Thema, das wiederum von einigen SpezialistInnen verfochten wird, die jedoch wenig oder keine Resonanz finden;²⁵ dies hat dann wiederum

²⁴ Vgl. Lassnigg, Lorenz (2013), ‚Zuerst das Fressen...?‘ Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung., in: Österreichisches Volkshochschularchiv/ Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 22. Jg., H. 1-4, S. 24-45.

²⁵ Vgl. v.a. die Bestrebungen von Jürgen Oelkers (2009), den Beitrag von John Dewey zu seinem 150.Geburtstag auf breiterer Basis in den Diskurs einzubringen (vgl. auch Dewey 2004); in einem Heft des Journal of Curriculum Studies (2016) zum 100-jährigen Jubiläum von ‚Democracy and Education‘ gibt es zwar einen Beitrag zu Konfuzius-Makiguchi-Dewey, aber keine Auseinandersetzung aus dem deutschen Diskurs-Raum; seit 2005 gibt es ein Dewey-Center an der Uni Köln (<https://www.hf.uni-koeln.de/dewey/30446>). Bittner (2000) gibt eine ausführliche Analyse der Dewey-Rezeption in der deutschen Pädagogik und zeigt u.a. die verschiedenen Instrumentalisierungen und Verzerrungen, insbesondere eine ‚Resonanzverweigerung‘ was das Konzept der Demokratie und deren Implikationen für das Erziehungswesen betrifft.

Oelkers, Jürgen (2009) John Dewey und die Pädagogik. München: Beltz.

Dewey, John (2004) Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt/Main. Suhrkamp.

Boostrom, Robert, Hg. (2016) Rethinking John Dewey's Democracy and Education on its Centennial. Journal of Curriculum Studies 48(1).

Bittner, Stefan (2000) German readers of Dewey – before 1933 and after 1945. Studies in Philosophy and Education 19, 83-108.

Auswirkungen auf die breiteren politischen Diskurse und trägt (direkt oder indirekt) zur Ökonomisierung bei: Effizienz, Unternehmertum und Kundenorientierung verdrängt die Demokratie.

Diese drei Aspekte werden im Folgenden mit Rückgriff auf Literatur vertieft und argumentativ begründet, wobei insbesondere eine Auseinandersetzung mit der deliberativen Demokratie und die Integration dieser Konzeption in die bildungspolitischen Diskurse als Ansatz einer konstruktiven Weiterentwicklung angeregt werden soll.

Verwandlungen: Human- und Sozialkapital, Homo Economicus, ökonomische Theorie der Politik und Strukturwandel der Öffentlichkeit

In den bildungspolitischen Diskursen wird in unterschiedlicher Weise auf Kapitalien reflektiert, sei es ‚Humankapital‘ zur Förderung der nationalen und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit und des persönlichen Vorteils, oder ‚Sozialkapital‘ als vielschichtige Metapher auf den Wert von sozialen Beziehungen und Positionierungen. Dabei überschneiden sich die verschiedenen politischen und ideologischen Richtungen, wenn sie auch gleichzeitig diese Begrifflichkeit mit unterschiedlichen Bedeutungen und Absichten verbinden. Mit Kapital, mit welcher Motivation dieser Begriff auch immer propagiert wird, ist aber jedenfalls impliziert, dass sein Wert auf Märkten fluktuiert,²⁶ und es einer Investitionslogik folgt (d.h., es wird zur weiteren Verwertung eingesetzt), die mit der Schätzung und Voraussage von Erträgen/Renditen zu tun hat. Wenn man die 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 Kapital-Begriffs, vor allem auch inspiriert durch Pierre Bourdieu, über die Ökonomie hinaus in die sozialwissenschaftlichen Betrachtungen, wird durchaus auch in einem polit-ökonomischen Diskurs in Frage gestellt.²⁷ Dies hat mit der Beziehung von Bildung, Markt

²⁶ Was bekanntlich für ‚Ungebildete‘, die sich darauf einlassen, katastrophale Folgen hat (vgl. die ‚private Vorsorge‘ in den US-Pensionsfonds in der Krise)

²⁷ Jo Ritzen (2001), ein international tätiger Ökonom, der sich u.a. mit dem Marktversagen im Bildungswesen beschäftigt hat und in den 1990ern Minister für das Bildungswesen in den Niederlanden war, kritisiert die Ausdehnung des Begriffs: “Most of the contributions to this symposium use the term ‘social capital’ to denote what in this paper I describe as ‘social cohesion,’ a term I prefer for a number of reasons. 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). [...] It is true that 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!” 294-295. Vgl. zu diesem Diskurs, der bereits zur Konzeption einer neuen Disziplin, Bourdieueconomics, geführt hat, auch die Beiträge von Hodgson (2014), und Waldstrøm; Svendsen (2008).

und Öffentlichkeit mehr zu tun, als es vielleicht unmittelbar scheinen mag. Um das klar zu machen muss die diskursive Verwandlung von Ressourcen aller Art in Kapitalien, sozusagen ihre ‚*Kapitalisierung*‘, hinterfragt werden.²⁸ Was ist die Bedeutung dieser Verwandlung? Bourdieu will eine Art breiterer Deutungshoheit der Soziologie über die Ökonomie bei diesem zentralen Begriff etablieren und den Kapitalbegriff gewissermaßen sozialisieren und politisieren (v.a. indem ein direkter Bezug zur Machtdimension hergestellt wird, die an den Kapitalbesitz gebunden ist). Aber dies scheint eher nach hinten loszugehen, indem die Verwandlung von Ressourcen in Kapitalien zunächst unmittelbar auch der ökonomischen Rationalität Vorrang gibt (aber darüber hinaus – wie gesagt – auch die Machtdimension direkt an die Kapitaldimension knüpft, bis hin zum „symbolischen Kapital“; die Frage ist, welche dieser beiden Aspekte in der diskursiven Bedeutung überwiegt.)

‚*Kapitalisierung*‘ ist ja in erster Linie *ein realer ökonomisch-institutioneller Vorgang*, nicht nur eine *diskursive Verwandlung*; v.a. im Bereich der Naturressourcen oder von Boden und Immobilien ist dieser Unterschied direkt nachvollziehbar, und hängt auch mit den Bedingungen der Veräußerbarkeit, und den Kräften, die in diesen Vorgängen tätig sind, zusammen. Im Bereich der Bildung und der sozialen Beziehungen (oder auch der Gesundheit) besteht die Schwierigkeit, dass hier der Vorgang der Verwandlung wesentlich komplexer ist, indem die ‚*Objekte*‘ der Kapitalisierung von immaterieller Qualität und in ihrer Materialität schwer zu fassen sind.²⁹ Daraus entsteht das Problem einer *voreiligen diskursiven Kapitalisierung*, die die realen Vorgänge überdeckt, und etwas auf der Diskursebene der

Ritzen, Jo (2001) Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth – Implications for OECD Countries. In: Helliwell, John F.; Bonikowska, Aneta, Hg., The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being. Quebec: HRD Canada & OECD, 291-309.

https://www.researchgate.net/publication/257458964_The_Contribution_of_Human_and_Social_Capital_to_Sustained_Economic_Growth_and_Well-Being

Hodgson, Geoffrey M. (2014) What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back? Cambridge Journal of Economics 38(5), 1063-1086

http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/Hodgson_2014_What%20is%20Capital.pdf

Waldstrøm, Christian / Svendsen, Gunnar Lind Haase(2008) On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo-capital general science? The Journal of Socio-Economics 37, 1495-1514.

²⁸ Andy Hargreaves und Michael Fullan (2012) sind sehr stolz die gesamte individuelle professionelle Entwicklungsarbeit der Lehrpersonen als Kapitalbildung umzudefinieren, und stellen dieses ‚*professionelle Kapital*‘ der Interpretation von Bildungsleistungen als ‚*Business Capital*‘ gegenüber; beim professionellen Kapital unterscheiden sie noch einmal drei Komponenten: Human Capital, Social Capital, und Decisional Capital (in das sozusagen die professionelle Tätigkeit zerlegt wird. Außer einer ideologischen Umwertung ist ein konzeptioneller Vorteil nicht zu erkennen; der diskursive Vorteil scheint gegeben, es gibt bereits ein ‚*Journal of Professional Capital and Community*‘ (<http://www.jpccjournal.com/>))

Hargreaves, Andy; Fullan, Michael (2012) Professional capital. Transforming teaching in every school. London: Routledge.

²⁹ Dies knüpft an die alte bereits bei Karl Marx thematisierte Frage und Diskussion darüber an, was am Arbeitsmarkt eigentlich transigiert wird (Arbeit, Arbeitskraft, ArbeiterInnen?), und hat dann die Fortsetzung in der Frage um die Inhalte und Qualität des Arbeitsvertrages und die „Unbestimmtheit“ der Arbeitsbeziehung gefunden; vgl. auch den Diskurs um ‚*Academic Capitalism*‘ (Slaughter; Leslie 1997) der die Probleme der Kapitalisierung im US-Hochschulwesen thematisiert.

Slaughter, Sheila; Leslie, Larry L. (1997) Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Kapitallogik unterwirft, was ihr real gar nicht unterliegt. Der Punkt, der für die Frage von Bildung, Markt und Öffentlichkeit relevant ist, besteht darin, dass bei dieser voreiligen diskursiven Kapitalisierung die Aufmerksamkeit auf diese ‚Kapitalisierung‘ gelenkt wird, und die anderen Aspekte diskursiv verschwinden.

Da man im Prinzip alles kaufen und verkaufen kann (die normative Dimension, ob das tatsächlich geschieht und geschehen soll, und erlaubt oder verboten ist, betrifft die Frage des politisch-institutionellen Umganges mit Marktbeziehungen), und daher alle oder die meisten sozialen Vorgänge – zumindest konzeptionell – auch eine ökonomische Dimension haben, kann man auch alles unter diesem Blickwinkel betrachten oder interpretieren.³⁰ Davon ist aber der reale Grad der Vermarktung, Kommodifizierung und Kapitalisierung zu unterscheiden, und es kann die Frage gestellt werden, inwieweit die diskursive Verwandlung – die sich in weiten Teilen von der Absicht her gegen die realen Prozesse richtet – diese in Wahrheit unterstützt. Dies aus (zumindest) zwei Gründen: erstens schaut man nicht auf die Herausbildung oder Entwicklung von Etwas, von dem man glaubt es wäre ohnehin schon da; zweitens weil das dominante Bild die möglichen Gegenbilder verdrängt und unsichtbar macht.

Hier kommen die Demokratie und die Öffentlichkeit ins Spiel. Dabei erscheint es sinnvoll zu betonen, dass der Markt auch eine Form der Öffentlichkeit ist. eine abstrakte Entgegensetzung von Markt und Öffentlichkeit ist daher nicht stimmig. Der Autor erinnert sich an eine ORF-Club-Zwei Diskussion um die Thematik vor vielen Jahren, in der ein prominenter Diskussionsteilnehmer aus Indien den europäischen Teilnehmer?Innen sinngemäß sagte: ‚Ihr habt ja keine Kultur, Ihr handelt ja nicht einmal, wenn Ihr am Markt etwas kauft‘. 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 jedem von uns (bis zu einem gewissen Grad) steckt und der als analytisches Konzept in der Ökonomie zum grundlegenden Instrumentarium der Analyse gehört. Auch hier findet oft eine parallele diskursive Verwandlung statt, *indem dieser Zeitgenosse von einem analytischen Konzept in ein normatives Konzept verwandelt wird*. Aus der analytischen Frage, wie die Ökonomie unter *der Annahme* der eigeninteressierten rationalen Wahlentscheidung funktioniert wird *die Vorschrift*, dass sich die Menschen nach dieser Logik verhalten sollen, und darüber hinaus, dass *das*

³⁰ Sehr prominent hat der wichtigste Theoretiker des Humankapitals diese Logik auf das gesamt soziale Verhalten, v.a. auch den Heiratsmarkt, ausgedehnt (Becker 1976).
Becker, Gary S. (1976) *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: UCP.

*gesamte institutionelle Gefüge der Ökonomie und Gesellschaft in diesen Modus umgewandelt werden soll.*³¹ Man könnte sagen, dass in dieser Verwandlung des Homo Oeconomicus aus einem abstrakten analytischen Modell in eine universelle soziale und politische Norm und ein reales Menschenbild der eigentliche Kern des Neoliberalismus besteht: 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 wie man mit Allem handeln kann, so kann man konzeptionell auch Alles auf rationale Wahlen aufgrund von Geschmacksurteilen zurückführen.³²

Auch Ethik, Moral, Gemeinsamkeit und Solidarität werden in diesem Sinne in letzter Instanz zu Geschmacksfragen, und ein wesentlicher Schritt liegt in der Anwendung dieses Modells auf die Politik. Hier gibt es zwei Ebenen: erstens werden politische Entscheidungen auf das Prinzip der Wahlhandlung zwischen ,Signalen‘ im Markt für Wählerstimmen umgewandelt, zweitens wird eine explizite und inhaltliche Auseinandersetzung um die Vorstellungen der Politik und die Festlegung kollektiver Ziele und Maßnahmen auf die indirekten Transaktionen und Allokationsentscheidungen im ,politischen Markt‘ verschoben. In diesem Bereich gibt es (wie bereits an den Beispielen des Kapitals und der Rationalität angesprochen), denselben diskursiven Verwandlungsmechanismus, indem die ,ökonomische Theorie der Politik‘ als analytisches Modell gesehen werden kann (das Teile der Realität repräsentiert, oder auch nicht), oder aber als (voll) zutreffende Widergabe der politischen Realität, oder noch stärker als normative Vorgabe: anstelle langwieriger konfliktgeladener inhaltlicher Auseinandersetzungen und Verhandlungen werden die politischen Inhalte und Ziele über die rationalen letztlich geschmacksgeleiteten Wahlentscheidungen im kompetitiven WählerInnenmarkt festgesetzt.

In den Diskursen um die Gestaltung der Demokratie als Regierungsform spielt von Anfang an die Frage eine große Rolle, was ,dem Publikum‘ zugemutet werden kann, wobei zwei Themen wichtig sind, die heute noch eine Rolle spielen: erstens die möglichst effiziente und ,user-freundliche‘ Gestaltung der demokratischen Institutionen als Hauptkriterium der Wirksamkeit vs. die Anforderungen an die demokratischen ,Virtues‘ des Publikums; zweitens in Zusammenhang damit, das Menschenbild und die Anforderungen, die an die Rationalität und damit auch an die Erziehung und Bildung des Publikums

³¹ Diese Tendenz wird in den entsprechenden Ansätzen zur Berufsorientierung sehr deutlich auf den Punkt gebracht, indem die Jugendlichen die ökonomische Rationalität der Wahlhandlungen sozusagen für die Gestaltung ihres Lebens lernen sollen; vgl. Grubb 2002.

Grubb, W. Norton (2002) Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age. Paris: OECD <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478645.pdf>

³² Man kann hier auch einen Querverweis auf die große Bedeutung, die Pierre Bourdieu auf die soziale Bedeutung des Geschmacks und von Geschmacksurteilen als symbolisches Kapital legt, herstellen.

Stigler, George J.; Becker, Gary S. (1977) De Gustibus Non Est Disputandum. The American Economic Review 67(2), 76-90.

gesetzt werden, wobei es im liberalen Diskurs die Tendenz gibt, die Latte möglichst niedrig zu legen: die Institutionen sollen möglichst auch mit wenig gebildeten und ‚schlechten‘ Menschen funktionieren.³³ In der Politik kann die diskursive Verwandlung in Kapitalien mit dem entsprechenden ‚Marketing‘ (in unterschiedlicher Weise und Ausprägung) auf den verschiedenen Ebenen oder in verschiedenen Feldern stattfinden, unter den aktiven PolitikerInnen, wie auch unter den betroffenen Bürgerinnen und natürlich auch in der (Medien)-Öffentlichkeit. Und es braucht nicht viel Phantasie, um sich unterschiedliche Muster oder Regimes, bzw. auch Ergebnisse auszumalen, je nachdem wie die verschiedenen AkteurInnen sich dieses Modell der ökonomischen Rationalität zu Eigen machen: es genügt hier Stichworte zu nennen, ‚Marketing‘ auf der Seite der aktiven PolitikerInnen, eigeninteressiertes Konsumverhalten auf der Seite der Bürger/WählerInnen (‚Hol dir, was dir zusteht‘), und entsprechende Marktbeobachtung in der Öffentlichkeit; die Inhalte und Ziele treten hinter ihrer Präsentation und Verpackung in den Hintergrund (wir sind ja gut, aber ‚verkaufen‘ uns schlecht; die anderen haben zwar keine Inhalte aber verkaufen sich besser...).³⁴

Im öffentlichen Diskurs spielen einerseits seine verschiedenen Trägerinstitutionen, v.a. in Medien, organisierter Politik, Interessenvertretungen und Zivilgesellschaft eine zentrale Rolle, andererseits ist auch die Kommunikation den Prozessen der Kapitalisierung und Vermarktung unterworfen, worin ein Aspekt des vielzitierten Strukturwandels der Öffentlichkeit besteht. Die Veränderungen und Dominanzen in der Politik setzen sich in den öffentlichen Diskurs um, die Medien sind aber auch in hohem Ausmaß auf das Material angewiesen, das sie vorfinden und auch konzentrieren und verstärken; in diesem Sinne ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Medienöffentlichkeit die hegemonialen Diskurse spiegelt; das gilt auch für die sogenannten neuen Medien, die v.a. die Kommunikationen und ihre TeilnehmerInnen (teilweise gezielt, und unter Verwendung zusätzlicher Technologien) vervielfachen und beschleunigen.³⁵

³³ Eine ursprüngliche ‚Lösung‘ für diese Fragen waren die verschiedenen Formen der Einschränkungen des Wahl- und Stimmrechtes in den verschiedenen Kurien der demokratischen Institutionen; eine sehr anschauliche Beschreibung des österreichischen Parlamentarismus in der kurzen liberalen Periode und der darauf folgenden Durchsetzung der antisemitisch-christlichsozialen Politik findet sich bei Boyer 2010
Boyer, John W. (2010) Karl Lueger (1844-1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biografie. Übersetzt von Otmar Binder. Wien: Böhlau.

³⁴ Peter Strasser hat in seinem schon angesprochenen Beitrag das Bild der ‚Models‘ gewählt, wo die Vielschichtigkeit dieser ‚rationalen‘ Verkaufslogiken bereits so weit entwickelt (man könnte auch sagen: pervertiert) ist, dass jederR um die Künstlichkeit und Irrealität der Präsentation weiß (bis zur lebensgefährlichen Selbstschädigung der Mitspielerinnen), aber diese Praktiken weiterhin als wichtige Bestandteile der Marktprozesse fungieren.

³⁵ Vgl. zu den neuen Medien in der Öffentlichkeit z.B. Machill et al 2014).

Machill, Marcel; Beiler, Markus; Krüger, Uwe (2014) Das neue Gesicht der Öffentlichkeit. Wie Facebook und andere soziale Netzwerke die Meinungsbildung verändern. LfM-Materialien Band 31. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=343
Vgl. zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen Öffentlichkeit und Demokratie den vom Falter herausgegebenen Reader zur ‚Zukunft der Kommunikation‘ <https://shop.falter.at/kommunikation-2016.html>; aus aktuellen Anlässen

Verbindet man diesen ökonomisierten bildungspolitischen Diskurs mit den Fragen der Demokratie und Öffentlichkeit, so wird dieser aus sich selbst oft in der Dichotomie von Kundenbeziehungen vs. politische Beziehungen, bzw. von Wirtschaftssubjekten (z.B. unternehmerische Universität) vs. politischen Institutionen (Anstalten) dargestellt, und das Bildungswesen kann auch in monetären Größen und betriebswirtschaftlichen Begriffen als Wirtschaftssektor dargestellt werden (es gibt seit längerem die verschiedenen monetären Schätzungen des globalen ‚Marktpotentials‘, das potentiell im Bildungswesen steckt, und es gibt auch bereits die verschiedenen national, aber auch global tätigen Konzerne und Organisationen, die sich bemühen, diese Marktpotentiale zu aktivieren;³⁶ für die Demokratie und die Öffentlichkeit bleibt 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. Diesem Bereich wendet sich nun der nächste Abschnitt zu.

Zumutungen: Deliberation als Kern der Demokratie als Lebensform vs. instrumentelle politische Bildung

Während sich aus der skizzierten Kapitalisierung die Durchsetzung der Rationalität des Homo Oeconomicus als vordringliche Bildungsaufgabe ergibt, stehen die Ansätze und Konzepte der deliberativen Demokratie am gegenteiligen Pol des Spektrums. Diese Ansätze werden eher im philosophischen Diskurs entwickelt; im deutschsprachigen und europäischen Raum, aber zunehmend auch mit globaler Aufmerksamkeit ist Jürgen Habermas³⁷ der wohl wichtigste Protagonist. Hier stehen vernünftig begründete Entscheidungen, unter Abwägung unterschiedlicher und gegensätzlicher Interessen und Positionen im Mittelpunkt, die auch einer moralischen Basis bedürfen, indem v.a. der Diskurs auf

hat Der Standard ein Themenheft zur Wahrheit gestaltet (Der Standard, Wochenend/Feiertagsausgabe 3./4./5. Juni 2017).

³⁶ Vgl. Verger, Lubienski, Steiner-Khamsi 2016; Adamson, Åstrand, Darling-Hammond 2016.

Verger, Antoni; Lubienski, Christopher; Steiner-Khamsi, Gitta (2016) World Yearbook of Education 2016. The global education industry. London: Routledge.

Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Eds., Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.

³⁷ 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 damals neuen SPÖ-Vorsitzenden Alfred Gusenbauer diese Position vorgetragen hat, und man kann sagen: die Botschaft wurde wohl gehört im Publikum, jedoch damals fehlte der Glaube (und bei all den Beobachtungen zur Krise der EU werden Fragen rund um das gescheiterte Verfassungsprojekt meist geflissentlich übergangen)...

Der Autor erinnert sich überdies an Diskussionen vor einigen Jahren auf einem Kongress in Finnland, wo junge Soziologen aus Korea auf Fragen nach ihren Forschungsthemen antworteten, sie arbeiten darüber wie der Ansatz von Habermas in der Koreanischen (Bildungs)-Politik nutzbar gemacht werden könnte; leider fanden sie eher Verwunderung vor als kompetente europäische GesprächspartnerInnen...

einer ernsthaften, begründeten Abwägung von Argumenten bestehen soll. Dieser Diskurs ist auch selbstreflexiv, indem die Gestaltung der Institutionen der Demokratie ebenfalls den Test auf diese deliberative Form bestehen muss.

Im Lichte der ökonomischen Theorie der Politik und ihrer Annahmen über den Homo Oeconomicus ist dieser Ansatz hoffnungslos ‚idealistisch‘ und unrealisierbar.³⁸ Wenn von der Annahme und Erwartung ausgegangen wird, dass der Markt grundsätzlich die beste Form der Veranlagung und Verteilung der Mittel ist, so wird der Raum für die Politik und Demokratie dadurch bestimmt, was der Markt übrig lässt. Grundsätzlich besteht jedenfalls die Aufgabe, 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*, was sich dann aber in den weiteren Verästelungen der Argumentation oft verliert.³⁹ 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 (meistens schwierigen und umstrittenen) positiven Nachweis des Marktversagens.

Grundsätzlich wird die Gestaltung der (Basis)-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:

³⁸ Als Beispiel stellt Jim Garrison (1998; vgl. auch 2008, sowie Garrison, Neubert, Reich 2012, 2016) die Position der ‚demokratischen Realisten‘ der 1920er, die er deutlich in Walter Lippman und seinen Analysen von ‚manufacturing opinion‘ in ‚The Phantom Public‘ repräsentiert findet, der deliberativen Position John Dewey’s gegenüber.

Garrison, Jim (1998) A philosophical history of the idea of the ‚democratic public‘ in the United States. A provocative Emersonian and Deweyan pragmatic perspective. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 143-164.

Garrison, Jim, Hg. (2008) Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey. Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-first Century. Albany, NY.: SUNY Press.

Garrison, Jim; Neubert Stefan; Reich, Kersten (2016) Democracy and Education Reconsidered: Dewey After One Hundred Years. Abingdon: Routledge.

-Dies. (2012) John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times. New York: Palgrave.

³⁹ Barry Bozemann (2002, 2007) stellt unter dem Titel ‚Public Value‘ das Primat des Marktversagen als Rationale für die Politik in Frage, als Alternative werden andere Formen der öffentlichen Bewertung vorgeschlagen, die auf normativem Konsensus beruhen, d.h. dass dieser durch geeignete Verfahren explizit hergestellt werden muss (und nicht nur durch die Aggregation der Präferenzen im Marktprozess zustande kommt); im Deutschen entwickelt sich dieser Diskurs in etwas anderer Form – unter dem Begriff des Gemeinwohls, vermutlich da hier das Marktversagen (noch) nicht eine so fundamentale politische Bedeutung hat (und wird teilweise ziemlich polemisch geführt); für Österreich vgl. <http://kdz.eu/de/public-values-f%C3%BCr-mehr-demokratie-bestimmen>

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

Bozeman, Barry (2007) Public Values and Public Interest. Counterbalancing Economic Individualism. Washington DC.: Georgetown UP. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2t37c>

- *Politische Quasi-Märkte*: Für die ‚Rationalisierung‘ der politischen Prozesse wird die politische Konstitution von ‚Quasi-Märkten‘ vorgeschlagen, wobei die Entscheidung über den Umfang der Ressourcen der Staat trifft (der diese auch zumindest zu einem großen Teil aufbringt), aber die Verteilung (Allokation) der Ressourcen marktförmig geschieht, was mit dem Vorteil verbunden ist, dass private Ressourcen leicht mit den öffentlichen Ressourcen verbunden werden können (im echten Markt werden beide Entscheidungen, Umfang und Verteilung, dezentral am Markt getroffen, was die Vorhersehbarkeit stark einschränkt)

- *Diskontierung von Marktversagen mit Politikversagen*: Es genügt nicht der positive Nachweis von Marktversagen, sondern es muss auch zusätzlich positiv nachgewiesen werden, dass die eingesetzten politischen Instrumente in der Lage sind, die durch das Marktversagen entstehenden Kosten zu überkompensieren (falls das nicht klar ist, soll eher das Marktversagen in Kauf genommen werden)⁴⁰

- *Transaktionskostentheorie der Organisation und Bürokratie*: Hier wird aus der ökonomischen Rationalität und der grundsätzlichen Überlegenheit des Marktmechanismus heraus auch die (bürokratische) Organisation damit begründet, dass die Überbrückung marktförmiger Transaktionen durch hierarchische Organisation zu Ersparnissen führt⁴¹

- *New Public Management*: Dieser Ansatz kommt eigentlich von der Regionalpolitik und der Betriebswirtschaft, macht sich jedoch grundlegende Annahmen der ökonomischen Rationalität, v.a. der institutionellen Ökonomie, zu eigen, wie Nutzung finanzieller Anreize und Sanktionen sowie Ergebnisorientierung.⁴²

Dem Bereich der Politik werden letztlich die kollektiven Entscheidungen zwischen Werten zugeordnet, also jene, die nicht in den Bereich der individuellen Wahl fallen. Je nach Demokratiemodell und

⁴⁰ Vgl. z.B. Booth; Snower 1996, Acemoglu; Pischke 1999.

Booth, Alison L.; Snower, Dennis J., Hg. (1996) *Acquiring Skills: Market Failures, Their Symptoms and Policy Responses*. Cambridge: CUP.

Acemoglu, Daron; Pischke, Jörn-Steffen (1999) *Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets*. *The Economic Journal* 109(453), F112-F142.

⁴¹ Mittlerweile klassisch Williamson (1975)

Williamson, Oliver E. (1975) *Markets and hierarchies, analysis and antitrust implications: a study in the economics of internal organization*. New York: Free Press. sh.

<http://garfield.library.upenn.edu/classics1988/A1988M191900001.pdf>; <https://www.jstor.org/stable/1817092>

⁴² Klassisch Osborne; Gaebler 1992; evaluativ Kettl 1998 und kritisch Hood 2002; siehe auch Lassnigg 2011
Osborne, David; Gaebler, Ted (1992) *Reinventing Government*. Reading, MA.: Addison Wesley. sh.

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan025253.pdf>

Kettl, Donald F. (1998) *Reinventing Government: A Fifth-Year Report Card*. Brookings Center for Public Management, CPM 98-1. sh. <https://www.brookings.edu/testimonies/has-government-been-reinvented/>;

<https://www.brookings.edu/research/global-reinvention-basic-issues-questions-ahead/>

Hood, C. (2002) *New Public Management*. In: Smelser, Neil J.; Baltes, Paul B., Hg. *International encyclopaedia of the social and behavioral sciences*, vol. 8. Oxford: Elsevier, 12553–6.

http://www.christopherhood.net/pdfs/npm_encyclopedia_entry.pdf

Lassnigg, Lorenz (2011) *Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein Steuerungsproblem?* In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hg.) *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Waxmann: Münster, 149-164. <http://www.equi.at/dateien/dortmund-text.pdf>

Regierungsform bestehen unterschiedliche Vorstellungen über die Arbeitsteilung in den Entscheidungsprozessen zwischen dem Publikum und der (mehr oder weniger) professionalisierten Politik-Community, auf dem einen Extrempol besteht die Kompetenz des Publikums im Wesentlichen nur in der Wahl und Abwahl der zentralisierten RepräsentantInnen, auf dem anderen Pol besteht eine stark ausgeprägte Einbindung des Publikums in die spezifischen Entscheidungen (partizipative, föderale Demokratie). Es wird davon ausgegangen, dass die professionalisierte Politik-Community möglichst gut ausformulierte Entscheidungspakete formuliert, zwischen denen gewählt wird, und ein möglichst effizienter Apparat (Regierung, Verwaltung) die gewählten Entscheidungen dann umsetzt bzw. im Zweifelsfall evaluiert (unabhängige Gerichtsbarkeit).

Der Ansatz der deliberativen Demokratie konzentriert sich demgegenüber auf das Zustandekommen der Entscheidungen und 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 jedenfalls nicht auf die Mehrheitsfindung durch Abstimmungen und die Wahl und Abwahl der RepräsentantInnen beschränkt, jedoch ist die Differenzierung verschiedener Modelle von Demokratie selbst stark mit normativen Vorstellungen und Gestaltungen verbunden.⁴³ Ein entscheidender Aspekt bei dieser Differenzierung, der am engsten mit Bildung verbunden ist, ist die Gestaltung und Qualität der Meinungsbildung und Mehrheitsfindung, der im Konzept der *deliberativen Demokratie* betont wird (im Modell des Politikzyklus geht es dabei um die Phase des ‚Agenda Setting‘ bzw. die Prozesse der Herausbildung von ‚politischen Objekten‘). Gerade dieser Aspekt ist aber besonders schwer zu fassen und in seiner Bedeutung einzuschätzen, so dass er auch in der Politikwissenschaft gegenüber den direkt operativen Aspekten effektiver Entscheidungsfindung und -umsetzung tendiert, in den Hintergrund gedrängt zu werden.⁴⁴ An dieser Stelle setzt auch der Ansatz

⁴³ Beispiele der Darstellung im Bereich der politischen Bildung: Österreichisches Schulportal, Demokratie (lernen) <https://www.schule.at/portale/politische-bildung/detail/demokratie-lernen.html>; Dachs 2008; Zentrum für Demokratie Aarau, Regierungsformen: Monarchie, Diktatur & Demokratie <http://politischebildung.ch/fuer-jugendliche/einfuehrung-die-politische-bildung/regierungsformen-monarchie-diktatur-demokratie>;

⁴⁴ 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* [Hervorhebung 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* [Hervorhebung 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.‘” Letztlich eine etwas weniger drastisch formulierte Version des Zitats im Titel dieses Beitrags; nebenbei bemerkt spiegelt sich in den Ausführungen auch die angesprochene Tendenz zur ökonomischen Theorie der Politik.

der institutionellen Organisationstheoretiker James March und Johan P. Olsen über ‚Democratic Governance‘ an,⁴⁵ die für den Bereich der Politik das regelgeleitete Handeln des Homo Soziologicus gegenüber der Ergebnisorientierung in den Mittelpunkt stellen. Die Begründung dafür besteht darin, dass die Politik grundsätzlich zu komplex ist, um (eine legitimierte Einigung auf) 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 in ihnen und die damit verbundene vertiefte Legitimation der Politik, bringt die deliberative Demokratie in die Aufmerksamkeit, wobei dies mit der Effektivität der demokratischen Institutionen in keinem Widerspruch stehen soll oder muss. Insbesondere wird die scheinbare Frontstellung zwischen repräsentativer und partizipativer Demokratie damit aufgehoben, da die wertvollen historisch entwickelten Institutionen der repräsentativen Demokratie dadurch eine entsprechende Unterfütterung bekommen und ihrer Aushöhlung nach dem Muster der ‚Postdemokratie‘ dadurch entgegengewirkt wird. Die scheinbar so ‚realistischen‘ Abkürzungen dieser Prozesse sind letztlich weder wirklich demokratisch legitimiert, noch funktionieren sie im Sinne der längerfristigen Nachhaltigkeit der demokratischen Institutionen.

Fragt man nun, wie die Ansätze der Demokratie mit Bildung und Erziehung zusammenhängen, so ist klar, 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), die Prozesse der vernünftigen Argumentation, die der deliberativen Demokratie zugrunde liegen sind offensichtlich noch enger mit Erziehung und Bildung verbunden: die Beteiligung erfordert das Wissen und die praktischen Kompetenzen dafür (wobei eben beides weiten Teilen des Publikums auch von VertreterInnen der eingeschränkten und ‚schwachen‘ Ansätzen der Demokratie sehr häufig abgesprochen wird – siehe den Titel des Beitrags). 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.

Lernen ist eine zweite Seite der demokratischen Politik, was im Bildungswesen als Konsequenz hat, dass umgekehrt auch das Lernen und seine institutionellen Formen demokratisch durchdrungen sein müssen. Diese Position wurde wesentlich von John Dewey geprägt, dessen programmatisches Werk ‚Democracy and Education‘ im letzten Jahr den 100. Geburtstag gefeiert hat. Demokratie als Lebensform stellt auf die

Herbert Dachs (2008) Verschiedene Modelle der Demokratie. In: Forum Politische Bildung (Hg.) Jugend – Demokratie – Politik. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 28 (online Version), Innsbruck-Bozen-Wien 2008, S.22-30. http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf

⁴⁵ March, James G.; Olsen, Johan P. (1995) Democratic Governance, New York: Free Press.

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.⁴⁶ Wenn Dewey auch auf der Ebene der intellektuellen Auseinandersetzungen fast ein halbes Jahrhundert das Feld stark bestimmt hat, und bis heute in der Literatur – nicht zuletzt als Symbolfigur -- stark präsent ist, waren in der US-Schulpolitik seine Gegner – die Herbartianer -- bestimmend, die eine traditionelle Linie mit Noten, Testungen, Differenzierung und Ansätzen verstärkter Berufsbildung verfolgten; eine Linie, die bis heute vorherrscht, jedoch im Hinblick auf Ergebnisse nicht wirklich erfolgreich ist. Anknüpfend an Dewey bzw. seinen Ansatz weiterführend kann man für die Bildungspolitik⁴⁷ zwei – teilweise verbundene – Diskurse hervorheben, die Aspekte der deliberativen Demokratie weiterführen. Erstens die theoretisch-philosophische Fundierung eines demokratischen Bildungswesens (Amy Gutmann, bezogen auf die USA),⁴⁸ und zweitens auf die Prozessdimension fokussierte Ansätze deliberativer Kommunikation (Tomas Englund, im Kontext von Schweden).⁴⁹ Die Verbindung von Demokratie, Bildung und Öffentlichkeit wird hergestellt, indem die Deliberation, oder die ‚*Deliberative Communication*‘ als erzieherischer Prozess gefasst wird, und umgekehrt Erziehung und Lernen als demokratische Praxis: „...an idea of education as communication as deliberation“ (Englund 2016, S. 63); Englund verbindet dabei explizit die Gedanken von Habermas und Dewey. Bei Amy Gutmann ist das demokratische Bildungswesen mit der Gestaltung der Gesellschaft komplementär verbunden. „Democratic education [...] calls for a complementary conception of democracy“ (Gutmann 1999, S. xii). Bei beiden ist explizit eine moralische Dimension eingebunden, die ganz wesentlich die Qualität der Kommunikation im Umgang mit Konflikten betrifft. Die zentrale Begründung und der zentrale Auftrag an die öffentliche Schule besteht darin ‚*Deliberative Skills*‘ zu erlernen.

⁴⁶ Es kann hier nicht in die Fülle an Einzelheiten dieses Diskurses gegangen werden, 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 <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1063697>.

⁴⁷ Auf einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Ebene hat Axel Honneth (2015) die „Idee einer demokratischen Lebensform“ stark betont, und auch in mehreren Aspekten den wichtigen Beitrag John Deweys hervorgehoben. Honneth, Axel (2015) Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

⁴⁸ Gutmann, Amy (1999) Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: PUP.

Vgl. Lassnigg, Lorenz (2016) Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf>

⁴⁹ Englund, Tomas (2016) On moral education through deliberative communication, Journal of Curriculum Studies, 48:1, 58-76, DOI: 10.1080/00220272.2015.1051119

Amy Gutmann geht es ganz wesentlich um die Einlösung ihres deliberativen Ansatzes bei der Begründung und Auskleidung des öffentlichen Bildungswesens gegenüber den radikalen liberalen Ideen des minimalen Staates. Erziehung und Bildung wird im deliberativen Zusammenwirken zwischen Staat/Politik, Eltern und der Profession/den Lehrkräften organisiert (die SchülerInnen/Studierenden werden in diesem Dreieck nicht explizit erwähnt). Hier schließt sich auch der Kreis gegenüber der oben diskutierten Ökonomisierung und Kapitalisierung, die letztlich eine öffentliche Erziehungs-Bildungs-Aufgabe im Sinne eines ‚Civic Minimum‘ nicht ausschließt, das gerade für die Minimalvoraussetzungen im gesellschaftlichen Zusammenleben sorgen soll, und in ihrem Plädoyer für diese Lösung als eine Art ‚Null-Lösung‘ den Begründungszwang auf stärkere Interventionen verlegt (und dabei vergisst, dass das ‚civic Minimum‘ selbst eine starke Lösung darstellt, das die Beseitigung vieler Aspekte des öffentlichen Bildungswesens durch Privatisierung erfordert).

Amy Gutmann geht es ganz wesentlich um die Einlösung ihres deliberativen Ansatzes bei der Begründung und Auskleidung des öffentlichen Bildungswesens gegenüber diesen radikalen liberalen Ideen (aus Platzgründen können hier nur einige Grundgedanken ihrer umfassenden Argumentation angesprochen werden): auf dem Hintergrund des klassischen liberalen Denkens ist die Existenz eines (verpflichtenden) öffentlichen staatlich regulierten Bildungswesens nicht selbstverständlich und bedarf der Begründung, es wird auch von Anfang an eine starke Unterscheidung zwischen (zivil)-gesellschaftlichen und staatlichen Funktionen gemacht. Im neoliberalen Denken wird nun verstärkt die Position vertreten, Bildung sei im Prinzip ein Gut wie jedes andere, und sollte am Markt zur Erzielung von Profit gehandelt werden können, zentralistische staatliche Bereitstellung würde Monopolstrukturen und Ineffizienz bedingen; dies gilt insbesondere für die Erwachsenenbildung⁵⁰ und auch bereits in hohem Maße für die Hochschulbildung,⁵¹ und teilweise für die Berufsbildung.⁵² Nur im (Pflicht)-Schulwesen

⁵⁰ In der Erwachsenenbildung wurde in den 1960ern noch ein öffentlicher ‚quartärer Sektor‘ propagiert, mit der Wende zum Lifelong Learning wurde v.a. seit den 2000ern die marktförmige Bereitstellung zum Normalfall erklärt. Es gibt nur wenige Beispiele von ausgeprägten staatlichen Strukturen, meistens im Bereich von formalen ‚Second Chance‘-Angeboten. Paradigmatisch war die schwedische kommunale Erwachsenenbildung (KOMVUX), die in den 1960er Jahren aufgebaut wurde aber mittlerweile marktförmig reorganisiert ist; auch die österreichischen Schulen des Zweiten Bildungsweges sind ein Beispiel öffentlicher Erwachsenenbildung (die jedoch stark von jugendlichen Drop-outs frequentiert werden). Die verschiedenen Formen von Adult und Community Education Centers in den anglophonen Regionen sind gemischte Strukturen mit mehr oder weniger öffentlicher Förderung.

⁵¹ Für das Hochschulwesen sind sowohl der Diskurs als auch die Praxis der marktförmigen Bereitstellung weit fortgeschritten (vgl. die klare Darstellung und Diskussion in Jacobs/van der Ploeg 2006). Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwischen freiem und reguliertem Markt abgewogen; Finnland hat seine globale Flagship-Institution Aalto University (die auch als Europäisches Vorzeigemodell fungiert; <http://www.aalto.fi/en/>) in Form einer Stiftung organisiert und verfolgt insgesamt ein radikal unternehmerisches Modell im Hochschulwesen (mit der direkten Umwandlung aller BeamtenInnen in Privatangestellte und aktuell ziemlich radikalen Kündigungswellen); die neueren Polit-Diskurse der globalen Thinktanks sagen bereits seit längerem mehr oder weniger disruptive Umbrüche im Bereich der Hochschulsysteme voraus, in denen sie selbst eine Rolle zu spielen versuchen (vgl. Ernst & Young Australia 2012; Sledge/Fishman 2014).

wird ein ‚Civic Minimum‘ anerkannt, d.h. der Staat muss den verbindlichen Erwerb jener Kompetenzen garantieren, die für die Aufrechterhaltung des Gemeinwesens unerlässlich sind. Dies soll in möglichst marktförmiger Form geschehen. Dabei ist Wettbewerb ein wichtiges Element, in klassischer Form über die Verteilung von Gutscheinen (Vouchers) organisiert. Diese können in verschiedenen Anbieterstrukturen genutzt werden, wobei der gleiche Marktzugang von privaten Anbietern zu den öffentlichen Mitteln, und die Frage der Gewinnorientierung der Anbieter wichtige Punkte sind. Schweden als nordischer Vorzeige-Wohlfahrtsstaat ist diesen Weg – vielleicht etwas unbemerkt von vielen ausländischen Beobachtern – bereits seit den 1980ern sehr weit gegangen; mit gravierenden Folgen, so dass nun vom Ende der gemeinsamen Schule gesprochen wird.⁵³

Wenn man berücksichtigt, dass in den aktuellen österreichischen Auseinandersetzungen um die gemeinsame Schule immer noch das Nordische Modell als Vorbild eine große Rolle spielt, so wird ersichtlich, welche Bedeutung einer informierten Wissensbasis zukommt. Auch in den Fragen der institutionellen Gestaltung des Schulwesens, die sich gerade in einem umfassenden Reformprozess befindet (Verfassungsgesetze zur Schulverwaltung und ‚Autonomie‘), ist die öffentlich verfügbare Wissensbasis denkbar gering. Die weiteren politisch brisanten Auseinandersetzungen um die Einführung eines Mehrheitswahlrechtes, sowie um die hochgespielte Alternative zwischen partizipativer und

Jacobs, Bas/ van der Ploeg, Frederick (2006) Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. Economic Policy 21 (47): 536-592. Paper:

https://www.researchgate.net/publication/4990238_Guide_to_Reform_of_Higher_Education_A_European_Perspective

Presentation: http://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2013/04/Duflo_onJacobsVDPloeg.pdf

Ernst & Young Australia (2012) University of the future. A thousand year old industry on the cusp of profound change. Ohne Ort.

[http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf)

Sledge, Linsey / Fishman, Tiffany Dovey (2014) Reimagining higher education. How colleges, universities, businesses, and governments can prepare for a new age of lifelong learning. Ohne Ort: Deloitte University Press

https://dupress.deloitte.com/content/dam/dup-us-en/articles/reimagining-higher-education/DUP_758_ReimaginingHigherEducation.pdf

⁵² Die Weltbank sieht in ihren Papieren und Studien staatliche Berufsbildungssysteme grundsätzlich als ineffizient und zu schwerfällig an und plädiert seit längerem für Strukturen in den Unternehmen, etwa nach dem deutschen ‚Dualen System‘ der Lehrlingsausbildung, das nun auch durch die EU und die G20 globales Marketing erfährt (Middleton/Ziderman/VanAdams 1993)

Middleton, John/ Ziderman, Adrian/ Van Adams, Arvil (1993) Skills for productivity: vocational education and training in developing countries. New York: Oxford University Press.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/391781468782110321/pdf/multi-page.pdf>

⁵³ Siehe die frühe ökonomische Analyse von Björklund et al 2006, sowie neuere Analysen in Blossing et al. 2014 und Åstrand 2016.

Björklund, Anders /Clark, Melissa A. / Edin, Per-Anders / Fredriksson, Peter / Krueger, Alan B. (2006) The Market Comes to Education in Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms. New York: Russel Sage.

https://www.researchgate.net/publication/228944876_The_Market_Comes_to_Education_in_Sweden_An_Evaluation_of_Sweden's_Surprising_School_Reforms

Blossing, Ulf/ Imsen, Gunn/ Moos, Lejf, eds. (2014) The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy. Dordrecht: Springer.

Åstrand, Björn (2016) From citizens into consumers. The transformation of democratic ideals into school markets in Sweden, S.73-109 in Adamson, Frank, Åstrand, Björn, Darling-Hammond, Linda, Eds., Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.

repräsentativer Demokratie, strotzen derart von autoritär geprägter Ignoranz und Kurzsichtigkeit, dass man von Diskursen kaum sprechen kann, die ja eine gewisse Tiefe und Informiertheit erfordern.⁵⁴

Der deutschsprachige Diskurs: Humanismus, Akademisierungswahn, und Unbildung, ...abgesehen von Demokratie und Öffentlichkeit

Der Autor erinnert sich an eine Podiums-Veranstaltung in der Akademie der Bildenden Künste in den 1980ern über Ökonomisierung der Bildung⁵⁵ (also offensichtlich nicht erst seit PISA&Co ein Thema), wo er die Ehre hatte auf dem Podium die Bildungsökonomie zu vertreten. Herbert Krejci⁵⁶ hat als Generalsekretär der Industriellenvereinigung die ‚wirtschaftliche Praxis‘ vertreten, und eine Hauptaussage von ihm – auch als Replik gegenüber den Ausführungen des Autors – war, er verstehe nicht, warum hier so viel von Renditen und Kapitalien die Rede sei, in der Bildung gehe es doch um den Humanismus; die etwas überspitzte Antwort des Autors war, unter Bezugnahme auf die österreichische Bildungsstruktur, ja, Humanismus für 20 Prozent der Jugendlichen, die übrigen 80% müssen arbeiten und vor allem Lesen, Schreiben, Rechnen lernen (schon damals war nämlich bekannt, dass es hier teilweise krankt, wenn auch noch ohne vergleichende internationale Kompetenzmessungen, und daher mit geringerer politischer Aufmerksamkeit).

Diese kleine Geschichte bringt die Struktur des Diskurses bis heute auf den Punkt. Einer der führenden Protagonisten dieses Diskurses vereinigt den Humanismus und den Akademisierungswahn in einer Person,⁵⁷ und ein anderer Humanist bekundet seine Zustimmung.⁵⁸ Damit wird die lange Geschichte des

⁵⁴ Vgl. dazu die neueren Umfragen und Studien zu den Einstellungen zur Demokratie in Österreich, und die darin enthaltenen Alarmzeichen und Widersprüchlichkeiten. Vgl. Der Standard 20.4.2017, Studie: 43 Prozent wünschen sich einen starken Mann. Interview Oliver Rathkolb durch Peter Mayr, 20.4.2017

<http://derstandard.at/2000056141075/Studie-43-Prozent-wuenschen-sich-einen-starken-Mann>; vgl. dazu auch http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/887117_Suche-nach-dem-starken-Mann.html; <http://diepresse.com/home/innenpolitik/5204305/Sehnsucht-nach-starkem-Mann-waechst>; <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/umfrage-oesterreicher-sind-unzufriedener-mit-ihrer-demokratie-244028/>; sowie weiteres Material: Der Standard, 14.2.2017, Umfrage: Nur 73 Prozent halten Wahlsystem für fair, Conrad Seidl <http://derstandard.at/2000052620284/Umfrage-Nur-73-Prozent-halten-Wahlsystem-fuer-fair>

⁵⁵ Siehe 3. Institutsgespräch ‚...zukunftsreich‘. Zur Bildungsökonomie und den ‚musischen Fächern‘. In: Berger, Johann; Zens, Herwig (1996) Gut, wa.r, schön. Institutsgespräche zu aktuellen Fragen im Umfeld ästhetischer Bildung. Wien: WUV.

⁵⁶ Für jüngere LeserInnen vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Herbert_Krejci

⁵⁷ Nida-Rümelin, Julian (2013a) Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber Stiftung. Nida-Rümelin, Julian (2013b) Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Gleich im Vorwort zum zweiten Buch versichert der Autor den potentiellen LeserInnen beruhigend: „Dieser Essay zum Akademisierungswahn kann jedoch ohne Kenntnis der *Philosophie einer humanen Bildung* gelesen und verstanden werden.“

deutschen Bildungsdiskurses weitergeschrieben, die an der individualistischen Perfektionierung arbeitet, die aber gleichzeitig die kollektiven Aspekte und insbesondere den demokratischen Beitrag des Bildungswesens als explizites Thema ausblendet. 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.⁵⁹ Ein interessanter Aspekt besteht in der Betonung und Aufrechterhaltung der Gegenüberstellung von akademischer Bildung und Berufsbildung, die als ‚deutsches Bildungsschema‘ (Martin Baethge)⁶⁰ bezeichnet wurde, und einer ziemlich deutlichen Zuordnung des Humanismus zur akademischen Bildung (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 einer ähnlichen Parole (*gleichwertig aber nicht gleichartig*) wie dies die BefürworterInnen für rassengetrennte Schulen in den USA (*separate but equal*) versuchten, was schon

⁵⁸ „Der damalige österreichische Bildungsminister Karlheinz Töchterle schrieb mir einen Brief und betonte seine große Übereinstimmung mit meiner Auffassung“ (Nida-Rümelin 2013, gleich zu Beginn des Vorworts zum ‚Akademisierungswahn‘); der Autor bedankt sich auch bei den „Präsidenten und Rektoren von siebzehn führenden deutschen Universitäten, mit denen ich im Rahmen eines Forschungsprojektes, das von PricewaterhouseCoopers (sic!) durchgeführt wurde, [...]intensive und ergiebige Gespräche [...] führen konnte“, sowie bei „den Industrie- und Handels- sowie den Handwerkskammern, die mir Gelegenheiten zur Vorstellung meiner Thesen gegeben haben“ (ebd.).

In der Schweiz wird ein weniger philosophisch, und mehr praktisch-politischer Diskurs um die ‚Akademisierungsfälle‘ geführt; Strahm, Rudolf H. (2014) Die Akademisierungsfälle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Bern: hep Verlag.

Auch in Österreich hat der Diskurs seine Ausläufer gefunden, vgl. Der Standard, 4.3.2015 Philosoph: "Man will den kritischen Geist aus den Unis rausbekommen". Julian Nida-Rümelin hat eine Debatte über die Steigerung der Akademikerquote angestoßen. Interview mit Julia Nida-Rümelin von Tanja Traxler

<http://derstandard.at/2000012435006/Philosoph-Man-will-den-kritischen-Geist-aus-den-Unis-rausbekommen>; vgl.

auch life von der AK-Vorarlberg: <https://www.youtube.com/watch?v=18pEfuNiTzo>; Der Standard, 13.1.2017

Europa in der "Akademisierungsfälle von Lisa Breit <http://derstandard.at/2000045436161/Europa-in-der-Akademisierungsfalle>

⁵⁹ Im offiziellen Bericht zur Hauptversammlung der deutschen UNESCO-Kommission, wo die globale Bildungsagenda 2030 präsentiert wurde, wird zusammengefasst: „In der Folge skizzierte Nida-Rümelin wichtige Elemente seines humanistischen Menschenbilds, für das der Selbstweck von Bildung charakteristisch sei: ‚Bildung ist etwas, was man um ihrer selbst willen wollen sollte und nicht als bloßes Instrument für andere Zwecke.‘ Bildung sei dazu bestimmt, so führte Nida-Rümelin diesen Gedanken aus, Menschen zu Autoren eines selbstbestimmten und stimmigen Lebens zu befähigen. Zugleich sei sie die Grundlage einer funktionierenden Demokratie. Demokratie setze voraus, dass Menschen in der Lage sind, sich ein vernünftiges Urteil zu bilden und auf dieser Basis zu begründeten Entscheidungen zu kommen.“ (German Commission for UNESCO 2017)

German Commission for UNESCO (2017) Die deutsche Bildungspolitik unter dem Eindruck der Globalen Bildungsagenda 2030. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission diskutierte Perspektiven der Bildungspolitik. Internet: <http://www.unesco.de/en/bildung/2016/bildung-2030-eine-chance-fuer-die-deutsche-bildungspolitik.html>

⁶⁰ Muffler, John P. (1986), Education and the separate but equal doctrine. The Black Scholar 17(3), 35-41; vgl. auch <http://americanhistory.si.edu/brown/history/>

damals durch das berühmte Brown-Urteil 1954 als nicht demokratisch zurückgewiesen wurde (allerdings in den USA).⁶¹

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“ (alle Zitate Nida-Rümelin 2013a, Einleitung). Die soziale Komponente wird in dieser humanistischen Leitidee nicht erwähnt, ebenso kommt weder die Solidarität noch die Gleichheit unter den Werten vor. An anderer Stelle wird (in Kritik am internationalen Diskurs) die den Begriffen demokratischer Erziehung nicht entsprechende deutsche Bildungsstruktur als Ausdruck ‚starker Demokratie‘ gewertet: „Eine starke, vitale Demokratie ist vereinbar mit einer Vielfalt von unterschiedlichen individuellen und kollektiven kulturellen Lebensformen“. Mit Blick auf die spezifisch deutsche Bildungslandschaft betonte Nida-Rümelin, dass diese Kultur gleicher Anerkennung auch auf die Unterschiedlichkeit verschiedener Länder und ihrer Bildungssysteme auszuweiten sei. Bildungsinstitutionen seien tief in der Kultur eines Landes verankert. Im Gegensatz zu internationalen Homogenisierungsbemühungen ist er daher der Auffassung, dass unterschiedliche Länder sehr unterschiedliche Bildungssysteme und Bildungsinhalte haben dürften.“ (German Commission for UNESCO 2017).

Der wesentliche Punkt an der (neuen) humanistischen Bildung ist ihr 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; die österreichische Version dieses Diskurses ist die ‚Theorie der Unbildung‘ (Liessmann 2006).⁶² Obwohl der Autor des Akademisierungswahns explizit eine

⁶¹ Siehe dazu die Synopsis zum Akademisierungswahn (Nida-Rümelin 2013b): „Die deutsche Bildungspolitik ist auf dem Holzweg: Die berufliche Bildung wird vernachlässigt. Im Gegenzug wird die akademische Bildung immer beliebiger und flacher. Anerkennung und Respekt vor dem dualen Ausbildungssystem, um das Deutschland in der ganzen Welt beneidet wird, schwinden immer mehr. Mit klaren Worten und eindeutigen Fakten zeigt Julian Nida-Rümelin auf, wie gefährlich der aktuelle Akademisierungstrend ist, der am Ende sowohl die berufliche als auch die akademische Bildung beschädigen wird. Dabei sind beide Ausbildungen zwar unterschiedliche, aber gleichwertige Wege zu einem gemeinsamen Ziel: jede Person nach ihren Begabungen und Interessen zu bilden.“

<https://www.amazon.de/Akademisierungswahn-Krise-beruflicher-akademischer-Bildung/dp/3896841610>

⁶² Dieses Buch hat sich zu einem ‚Bestseller‘ entwickelt, und wurde dann noch von einem zweiten getoppt, das die bildungspolitischen ‚Experten‘ aufs Korn nimmt und diese gegen die LehrerInnenschaft stellt. Liessmann, Konrad Paul (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.

polemische Absicht verleugnet⁶³ und einen konstruktiven Diskursbeitrag leisten möchte, kann man an den im Netz vorfindlichen Reaktionen unschwer die Polemik erkennen, die hauptsächlich die Form einer ‚Echokammer‘ angenommen hat – die angestrebte weitertreibende fachliche Auseinandersetzung ist nicht zu finden.⁶⁴

Es haben sich bemerkenswert gesplante, disparate und aggressiv polarisierte bildungspolitische Diskursstrukturen im deutschen Sprachraum herausgebildet, die als Eingangs-Material für eine übergreifende Deliberation zur Kenntnis genommen werden müssen und diese sicherlich sehr erschweren. Folgende Lager können grob unterschieden werden:

- die globalen und internationalen Protagonisten des Global Education Reform Movement, zentral die OECD und ihre Large-Scale-Assessments, v.a. PISA, die in hohem Maße die ‚exzellente‘ Forschung und Evidenz für sich beanspruchen und eine gewisse Monopolposition in diesem Bereich haben, wobei neben der politischen Affirmation und bei aller Kritikwürdigkeit auch tatsächlich vieles an wichtiger und ernstzunehmender Forschung produziert wird
- auf nationaler Ebene in den einzelnen Ländern die kann man grob (zumindest) vier sich in mehr oder weniger komplexen Konfliktkonstellationen befindliche Kräfte oder Richtungen unterscheiden, (1) die Alltagspraxis im Bildungswesen teilweise verbunden mit Verteidigung des Status-Quo bzw. Skepsis gegenüber (allzuviel) Veränderung/(Innovation), (2) die politischen Reformkräfte, die teilweise mit den globalen/internationalen Protagonisten zusammenwirken und eine entsprechende Reformrhetorik und -politik, mit Anspruch der Evidenz-Basierung, verfechten, (3) eine stark gemischte politisch-ideologische ‚Antireform-Koalition‘, die an den Status-Quo-Kräften anknüpft, verschiedenste ideologische Anti-Reform-Konglomerate in Stellung bringt, und – neuerdings – von den ‚Bestseller-Philosophen‘ unterstützt wird, (4) innovative Kräfte in der Alltagspraxis, die – in unterschiedlichen Konstellationen zu den anderen Kräften und deren ideologischen Angeboten – in ihren Bereichen an Verbesserungen arbeiten und dabei auch kooperieren und sich organisieren, aber auch aus externer Perspektive in hohem Maße unsichtbar bleiben

⁶³ Es gibt aber durchaus auch Beiträge mit stark polemischer Note, z.B. Huffington Post, 25.12.2014 Warum der Akademisierungswahn unser Bildungssystem zerstört, von Julian Nida-Rümelin http://www.huffingtonpost.de/julian-nidaruemelin/warum-der-akademisierungswahn-unseren-wohlstand-gefaehrdet_b_6045900.html?utm_hp_ref=politik

⁶⁴ Der/die Leserin möge die Qualität der in einer Google-Suche auftauchenden Beiträge werten. Echokammer: FAZ, 22.08.2016, Gastbeitrag Der Akademisierungswahn und seine Folgen, von Johannes Varwick http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/die-folgen-des-akademisierungswahns-14395287.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2; suchen Mueller xxxx; Wirtschaftswoche, 30.5.2015 StudiumAngst vor der Überakademisierung von Konrad Fischer und Max Haerder <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/studium-angst-vor-der-ueberakademisierung/11805826-all.html>; kritisch distanziert: Die Zeit, 8.11.2014, Bildungsbürgertum: Müssen jetzt alle studieren? In Deutschland gibt es heute mehr Studienanfänger als Auszubildende. Die Akademisierung wird unsere Gesellschaft verändern. Zum Guten, von Marion Schmidt <http://www.zeit.de/2014/44/studieren-bildungsbuergertum-akademisierung/komplettansicht>; TAZ, datum Buch von Julian Nida-Rümelin. Mahner gegen die Akademisierung. <http://www.taz.de/!5031640/>

- die deutsche ‚Antireform-Koalition‘⁶⁵ ist eine spezielle Spielart der Kritik – bzw. eher schon des (polemischen) Kampfes – gegen die Global Education Reform, die ihre vordergründig ‚progressiv‘ scheinende Kritik mit den Grundargumenten der konservativen Verteidigung des Status-Quo verbindet, und dazu die Autorität ‚der Philosophie‘ als Immunisierungsstrategie nutzt (wer traut sich schon, als Nicht-Philosoph öffentlich gegen die polemische Brillanz eines Philosophen aufzutreten?);⁶⁶
- die Alltagspraxis wird in Österreich v.a. durch die Interessenvertretungen repräsentiert (GOED), die neben einem gewissen ‚Anti-Neo-Liberalismus‘ v.a. den Status-Quo verteidigen,

⁶⁵ Vgl. die 2010 gegründete deutsch-österreichisch-schweizerische ‚Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.‘ als ‚Akt der Gegenwehr‘ gegen die umfassenden Bildungsreformen und die sie stützende empirische Bildungsforschung (Motive für die Gründung und Ziele der Arbeit <https://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft>; ein definitiver Vergleich der deutschen ‚Antireform-Koalition‘ mit den anglophonen Ansätzen der Kritik (vgl. Fussnote 9) kann hier nicht geleistet werden, wäre aber interessant. Tentativ fallen einige Unterschiede ins Auge: erstens im gesellschaftspolitischen Engagement und der Vernachlässigung des politischen Kontextes; zweitens in der Gegenüberstellung/Polarisierung von Philosophie/Theorie und empirischer Forschung, die (bei allen Unterschieden zwischen Natur- und Sozialwissenschaften) an eine Replikation der alten Konkurrenz von Naturphilosophie und Wissenschaft erinnert; drittens an einem vorwiegend rückwärts-gewandten und tendenziell zynischen Zugang der Philosophen zu Kant, Nietzsche etc. im Vergleich zu den Auseinandersetzungen um die soziale und kollektive Grundlegung der Gesellschaft (z.B. Elizabeth Anderson <http://www-personal.umich.edu/~eandersn/>) und sinnvoller politischer Strukturen (z.B. Amy Gutmann <https://president.upenn.edu/meet-president>), aufbauend auf und abgrenzend von Dewey, sowie dann v.a. John Rawls, Amartya Sen, Martha Nussbaum etc.

Anderson, Elizabeth S. (1999) What Is the Point of Equality? *Ethics* 109(2), 287-337

Anderson, Elizabeth (2001) Unstrapping the straightjacket of ‚preference‘: a comment on A.Sen‘ contributions to philosophy and economics. *Economics and Philosophy* 17, 21-38.

Gutmann, Amy; Thompson, Dennis (1996) *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Belknap Press.

⁶⁶ Eine Suche nach ‚Liessmann‘ in der pedocs-Datenbank (34 Treffer) ergibt nicht das Bild eines ernstwissenschaftlichen Diskurses; die Erwähnungen sind in der Mehrzahl affirmative

Verwendungen/Hinweise/Zitierungen von polemisch-kritischen Bemerkungen gegenüber der Politik/den Reformen, in denen der Urheber als (unhinterfragte) Autorität und oft explizit auch als Philosoph zitiert wird; es gibt nur eine kleine Zahl an kritischen Bemerkungen (so dass die geäußerten Kritiken wohl etwas am Zeitgeist treffen); es gibt unter den Treffern nur eine Rezension der ‚Theorie der Unbildung‘ (Nolda, Nuissl, Wittpoht 2007) in der drei renommierte Autoren (die vermutlich wohl als Teil der ‚professionell zuständigen Zünfte‘, oder noch schlimmer als ‚Experten‘ der ‚empirischen Bildungsforschung‘ qualifiziert werden) ein ziemlich vernichtendes Urteil abgeben.

Nolda: „[...] vage empfundene Vorbehalte [...] werden präzise und nicht selten brilliant formuliert“ (75),

„Etikettenschwindel“ (76) „Den wortreichen Klagen des Autors werden viele Leser zustimmen – wohl auch deshalb, weil auf Differenzierungen verzichtet wird [...]“ (76); Nuissl: „[...] bleibt [...] an der Oberfläche der Phänomene, belegt kaum Behauptungen und bleibt vielfach sehr pauschal.“ (77) „manche interessante Passagen“ (77), „deutliche, z.T. ärgerliche Fehlleistungen“ (77) „Eine ‚Theorie‘ kann ich [...] nun gar nicht erkennen. Und die [...] formulierte historische Reihe ‚Humboldt–Adorno–Liessmann‘ werde ich mir daher wohl auch nicht merken müssen“ (77-78);

Wittpoht: „In den ersten Kapiteln geht die Polemik noch aus einer eher analytischen Haltung hervor. Später kippt der Gestus: Es dominiert die Klage über den Verfall, bei der immer wieder das Humboldtsche Bildungsideal als Kontrastfolie erhalten muss.“ (79)

Eine entsprechende Suche nach Nida-Rümelin ergibt eine ähnliche Zahl an Treffern (google scholar 5.400 bzw. 6.410), aber keine wissenschaftliche Rezension.

Google-Suchen für diese Autoren ergeben 120.000 bis 140.000 Treffer, darunter viele journalistische Rezensionen, die meist sehr positiv ausfallen; die im Prinzip der Gegnerschaft zugerechneten Medien sind also eher freundlich gesinnt.

Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard; Wittpoht, Jürgen (2007) *Das Buch in der Diskussion: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Rezension. *Report* 30(1), 75-79.

Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard; Wittpoht, Jürgen (2007) *Das Buch in der Diskussion: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Rezension. *Report* 30(1), 75-79.

Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard; Wittpoht, Jürgen (2007) *Das Buch in der Diskussion: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Rezension. *Report* 30(1), 75-79.

- die innovativen Kräfte in der Alltagspraxis sind teilweise überaus kritisch gegenüber dem (teilweise diffus empfundenen) Status-Quo, versuchen sich (mit fragwürdigem Erfolg) mit den Reformkräften zu verbünden, haben aber selbst keine starke Stimme (und werden auch teilweise von stärkeren Playern zu instrumentalisieren versucht).

Wenn man nun die Argumentation in den beiden vorstehenden Abschnitten 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 Repräsentanten mit einem pädagogischen Individualismus konfrontiert, der die alten und neuen humanistischen Werte vermitteln sollte.

Interessanterweise wird wiederholt festgestellt, dass im Unterschied zu den inhaltsleeren gegenwärtigen politischen Orientierungen ‚die großen Bildungsreformen der Vergangenheit [...] eine anthropologische und philosophische Fundierung‘ hatten. 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.⁶⁷ Die beschworene Vereinigung von Philosophie und Pädagogik⁶⁸ hat sich beispielsweise in der Person des noch dem Autor in seinem Studium als ‚Ahnvater‘ der österreichischen Pädagogik präsentierten (aber ansonsten nicht weiter vertieften) Professor Richard Meister überragend verwirklicht (‚Richard Meister trug als ‚schwarz-braune Eminenz‘ der Nachkriegszeit dafür Sorge, dass die Entnazifizierung kulant, und die Remigration eher gering ausfiel‘ (Taschwer 2015, S.259, vgl. auch die näheren Beschreibungen dieser Aktivitäten Kap.8 Schwarz-braune Kontinuitäten, S.237-272);⁶⁹ in der Genealogie zur Synthese von Philosophie und

⁶⁷ Taschwer, Klaus (2015), Hochburg des Antisemitismus. Der Niedergang der Universität Wien im 20.Jahrhundert. Wien: Czernin.

Hanak-Lettner, Werner, Hg (2015) Die Universität – eine Kampfzone. Ausstellungskatalog des Jüdischen Museums. Wien: Picus.

⁶⁸ Vgl. Nida-Rümelin, Julian; Zierer, Klaus (2015) Die neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg: Herder.

⁶⁹ „Gleich zu Beginn der Amtszeit Drimmels (ab 1954 Unterrichtsminister, zitierte gern seine Titulierung durch Julius Raab als ‚alter Faschist‘; Anm.d.Verf.) kam es [...] zu einer auffälligen Häufung von Berufungen ehemaliger Nationalsozialisten [...] Dass Drimmels verhängnisvolle Ära über seine Amtszeit hinaus nachwirkte, lag auch an dem umstrittenen Hochschulorganisationsgesetz von 1955, das [...] die Handschrift Richard Meisters trug: Damit

Pädagogik, beginnend mit Platon und Cicero, über Kant und Herbart, zu Nohl, Weniger, Bollnow bis Klafki⁷⁰ fehlt dieser dann Name freilich doch.

An einer ganzen Reihe von speziellen Aspekten – beginnend mit der Geschichte und in alternative Zukunftsszenarien mündend – soll im Folgenden demonstriert werden, wie sich diese ‚humanistische‘ deutschsprachige Bildungstradition – abgesehen von der *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. wie ein erweiterter Begriff von demokratischer Erziehung alternative Entwicklungsperspektiven eröffnen kann.⁷¹ Diese Aspekte können hier nicht aufgearbeitet werden, aber sie sollen wesentliche Themen und Bereiche anzeigen, in denen eine weitere Auseinandersetzung mit der intellektuellen Tradition von ‚Democratic Education‘ für die nachhaltige Entwicklung eines lebensbegleitenden demokratischen öffentlichen Bildungswesens in Österreich notwendig erscheint:

wurde zumindest für die folgenden 20 Jahre die hierarchisch organisierte Ordinarienuniversität und die Herrschaft der Professoren über alle anderen jüngeren wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zementiert. Das Gesetz führte zudem dazu, dass Hausberufungen die Regel wurden – es wirkte mithin noch ein, zwei Generationen nach.“(Taschwer 2015, S.266-269)

⁷⁰ Vgl. S.8 in Zierer, Klaus Falsche Propheten. Ein Vorwort. In: Nida-Rümelin, Julian / Zierer, Klaus (2015) Die neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg: Herder, S.7-10. Die Tradition Herbarts und der Herbartianer, die ja ab 1868 mit dem ‚Verein für wissenschaftliche Pädagogik‘ gewissermaßen eine erste Welle der ‚Verwissenschaftlichung‘ grundlegten, spielt in den deutschen bildungspolitischen Diskursen im Vergleich zu Kant, Nietzsche, etc. keine oder kaum eine Rolle, obwohl diese Schule offensichtlich bis in die Mitte des 20.Jh. international einflussreich war, und oft als (eigentlicher) Reibebaum für die Reformpädagogik oder die Progressiven diente (Grundig de Vazquez 2015).

Grundig de Vazquez, Katja (2015) Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung: Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870-1913) - Eine analytische Spurensuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.

Graumann, Olga (2014) Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung. IDE-Online Journal 1(1) <http://www.ide-journal.org/article/graumann-geschichte-westeuropaischer-lehrerbildung/>

⁷¹ Es gibt auch eine kritische Beobachtung dieser deutschen Bildungstradition, die führend von Jürgen Oelkers vertreten wird, der auch Dewey's Demokratie und Erziehung in deutscher Fassung 1993 (neu) herausgegeben hat. Vgl. v.a. Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz, Hrsg. (1998) Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38.

Vgl. auch Oelkers, Jürgen 2000 Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 333-347.

*(1) Obrigkeitsstaatliche/autoritäre Tradition und scheinbare Selbstverständlichkeit des staatlichen Bildungswesens.*⁷²

Als eine der jedenfalls guten und fortschrittlichen Taten von Maria Theresia wird die Verfügung der Schulpflicht gesehen – dass ihre Verwirklichung mehr als ein Jahrhundert gedauert hat, hört man selten bis nie.⁷³ Dass diese Reform in der absolutistischen Monarchie auf dem Hintergrund der Gegenreformation geschah, wird in den Konsequenzen für ein demokratisches Bildungswesen noch weniger thematisiert.⁷⁴ Der über ein Jahrhundert währende Kampf zwischen Staat und Kirche um die Macht über das Bildungswesen wird zumeist als Sieg der staatlichen Gewalt gesehen, meist unter Absehung der autoritären Qualität des Staates; hierbei wird so gut wie völlig vergessen, dass in dieser Konstellation keine Rolle für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft bestand. Auch dass die nächste große Schulreform in einem sehr kurzen Ausnahme-Fenster mit einer gewissen Stärke des Liberalismus (in einem Parlament, das nur eine sehr eingeschränkte demokratische Institution war) passierte, der dann von der Vereinigung der Antisemitischen Kräfte durch Karl Lueger nachhaltig vernichtet wurde⁷⁵ (in Deutschland hatte Bismarck Ähnliches bewerkstelligt), mit ebenfalls sehr autoritären Folgewirkungen für das Schulwesen. Versuche der Lehrkräfte, sich fortschrittlich zu organisieren, wurden im Keim erstickt (auch das ist nicht besonders untersucht). Die Heldengeschichten der Auseinandersetzung um die Schulreform in der Ersten Republik haben im Kampf zwischen den politischen Kräften zur nachhaltigen Frontstellung zwischen dem ‚roten sozialistischen Wien‘ und den ‚schwarzen christlich-sozialen Bundesländern‘, und dabei auch zur Verfestigung der absurden und konfliktgeladenen föderalistischen

⁷² Vgl. zur Illustration die Beschreibung der Demokratieentwicklung für die politische Bildung

<http://www.demokratiezentrum.org/bildung/lernmodule/demokratieentwicklung.html>

Die obrigkeitsstaatliche Tradition ist kein alleiniges österreichisches Phänomen, für Deutschland wird dies rückblickend – aus den Erfahrungen der Nazi-Diktatur in der LehrerInnenbildung – folgendermaßen prägnant zusammengefasst:

„Eine große Zahl der Professoren bekannte sich zu Hitler und war bereit, die nationalsozialistischen Erziehungsziele zu übernehmen, und eine große Zahl der Lehrerschaft und der Lehrerbildner trat in die NSDAP ein. Teils taten sie es, weil es von ihnen als Beamte erwartet wurde, teils waren Sie aber auch überzeugte Anhänger Hitlers und der Erziehungsvorstellungen des Nationalsozialismus. [...] nicht nur das Militär auch die mittleren und höheren Beamten in Justiz und Verwaltung sowie Lehrer an Hochschulen und Gymnasien hatten in Deutschland dem kaiserlichen Obrigkeitsstaat treu gedient, einem Staat, der den Glanz einer Großmacht ausstrahlte und zugleich ihre gesellschaftlichen Privilegien schützte. Der Faschismus schien ihnen die Ordnung im Inneren und die Machtstellung nach außen wiederherzustellen‘ [...]. Die Struktur und Ideologie von Bürokratie, Kirche und Lehramt, war durch die vorausgehende Feudalherrschaft autoritär bestimmt und auf Gehorsam ausgerichtet, so dass vielfach Beamte nur allzu bereit waren, das System des Nationalsozialismus zu unterstützen.“ (Graumann 2014, k.S.[online])

Graumann, Olga (2014) Aspekte der Geschichte der westeuropäischen Lehrerbildung. IDE-Online Journal 1(1)

<http://www.ide-journal.org/article/graumann-geschichte-westeuropaischer-lehrerbildung/>

⁷³ Lassnigg, Lorenz (2016) ‘Muddling Through’ Once Again - The Long Term Development of the Dualistic Austrian VET System. In: Berner, Esther; Gonon, Philipp, Hg. History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges. Bern: Peter Lang, 125-145. <http://irihs.ihs.ac.at/3735/1/rs108.pdf>

⁷⁴ Vgl. die anschauliche Beschreibung der historischen Anfänge des staatlichen Schulwesens in Melton 1988. Melton, James Van Horn (1988) Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: CUP.

⁷⁵ Siehe die anschauliche Beschreibung durch Boyer 2010, Fussnote 33

Struktur, und der bis heute nachwirkenden kontraproduktiven Stadt-Land-Unterschiede und -Gegensätze geführt.⁷⁶ Von einer liberalen und pluralistischen, oder gar deliberativen Demokratie konnte in diesen Verhältnissen keine Rede sein, und selbstverständlich konnten die ‚demokratischen‘ Kampfparteien in ihrem Inneren nicht besonders demokratisch strukturiert sein. Das gilt auch für das Schulwesen, in dem die Lehrpersonen das unterste Glied einer bürokratischen Vollzugskette waren (und nach wie vor sind). Bis zur heutigen Verwaltungsreform ziehen sich diese strukturellen Vermächtnisse, und es hat sich auch bis heute keine deliberative Form der Auseinandersetzung darüber gefunden: die aktuelle Reform wurde komplett obrigkeitstaatlich durchgepeitscht, ohne dass ein öffentliches Verständnis der Vorgänge angesichts der Komplexität der Reform auch nur ansatzweise möglich war (es fragt sich, inwieweit die verhandelnden und beschließenden Parlamentarier dieses haben können). An den Universitäten wurden die Verhältnisse mittlerweile besser aufgearbeitet, mit vernichtenden und verstörenden Ergebnissen was die demokratische Tradition in den oligarchischen Strukturen betrifft; es fragt sich wirklich, wie die einhellige Beschwörung der Humboldt’schen Universitätstradition – die jetzt bekanntlich ‚durch Bologna zerstört wird‘ – mit den Realitäten des Antisemitismus und der späteren Beteiligung an den faschistischen Regimen vereinbar ist. *Democracy and Education* ist 1916 erschienen, also kurz bevor die demokratischen Republiken in Österreich und Deutschland gegründet wurden, und die USA als Siegermacht im Weltkrieg zur Weltmacht aufgestiegen sind. Obwohl sich der Amerikaner Dewey mit der deutschen Tradition ausführlich auseinandergesetzt hat, war die umgekehrte Resonanz kaum gegeben.

(2) Alternativszenario radikaler Entnazifizierung.

Als staatliche Organe waren die Lehrpersonen von den beiden Faschismen natürlich direkt betroffen, als Verfolgte und Vertriebene, oder als Beteiligte; auch dies ist für das Schulwesen nicht besonders tiefgehend aufgearbeitet.⁷⁷ Es kann jedenfalls davon ausgegangen werden, dass im Schulwesen (und in

⁷⁶ Lassnigg, Lorenz (2017) Urban Education in Austria: ‘Repression’ of the Topic and a ‘Reversed’ Political Agenda. In: Pink, William T.; Noblit, George W., Hg. *Second International Handbook of Urban Education*. Cham: Springer, 1307-1333. <http://www.equi.at/dateien/urban-education-hp.pdf>

⁷⁷ Eine einschlägige Suche im Internet ergibt keine besonders informative Ausbeute; auch mit dem Stichwort Österreich ergeben sich eher informativere Materialien aus deutschen Quellen.

Eine Aufarbeitung zur Entnazifizierung in Salzburg geht auf das Schulwesen ein wenig ein. Einleitend wird – durchaus im Einklang mit den obigen Feststellungen über Deutschland – festgestellt, es „[...] bildeten die Lehrer eine Berufsgruppe, innerhalb der die Anzahl Registrierungspflichtiger [ehemaliger NSDAP-ParteimitgliederInnen; Anm.d.Verf.] besonders hoch war.“ (Dohle 2004, 118)

„Zusammenfassend kann für den Schulbereich ebenfalls festgestellt werden, dass es auch hier, wie bereits bei anderen Berufsgruppen des öffentlichen Dienstes beobachtet, zu keinem wirklichen Personalaustausch in den ersten Jahren nach Kriegsende kam. Der drückende Lehrermangel trug in den ersten Nachkriegsjahren wesentlich dazu bei, dass keine Massentlassungen vorgenommen wurden. Die 1948 noch im Dienst befindlichen Registrierungspflichtigen profitierten dann von den einsetzenden gesetzlichen Maßnahmen zur Amnestie der ehemaligen Nationalsozialisten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Personengruppe weitgehend im Schuldienst verblieb.“(Dohle 2004, 145)

seinem Kontext) ein gravierender Selektionsprozess in Richtung der autoritären Traditionen der Schulkultur stattgefunden hat. Als entscheidende Weichenstellung kann gesehen werden, dass schon bald nach 1945 beschlossen wurde, Nazi-belastete Lehrpersonen wieder zu beschäftigen, mit der Begründung, dass sonst nicht genügend Personal für die Aufrechterhaltung des Unterrichts vorhanden gewesen wäre. Aus der Sicht der Demokratie als Lebensform und der Democratic Education mit der Erziehung zur demokratischen Deliberation als Hauptaufgabe für das öffentliche Bildungswesen wäre diese Entscheidung undenkbar: wie sollen genau jene Kräfte, die sich stärker als andere der autoritären Macht hingegeben haben, demokratische Menschen erziehen? Und warum sollen sie das überdies tun, wenn sie gerade massenweise rehabilitiert wurden? Man kann sich gut ausmalen, wie sich diese unaufgearbeitete Entwicklung in den Schulkulturen allseits in konflikträchtigen politischem Schweigen niedergeschlagen hat.⁷⁸ Man kann sich als Alternativszenario eine weitere Entwicklung der demokratischen Erziehung vorstellen, wenn anstelle all der belasteten Lehrpersonen demokratisch engagierte Personen als Lehrkräfte eingestellt worden wären; dabei ist zu berücksichtigen, dass die vorgängige LehrerInnenbildung ja keineswegs bereits auf einem so besonders hohen Niveau angesiedelt war. Man kann aber andererseits auch fragen, woher sich die demokratischen Persönlichkeiten, die ja in hohem Maße bereits – beginnend mit dem Austrofaschismus – denunziert, verfolgt, vertrieben, vernichtet worden waren, rekrutieren sollten? Und wie man sie auffinden hätte können? Abstrakt gesehen hätte es sicher viele sozial kompetente Personen gegeben, die mit entsprechender Unterstützung, unterrichten hätten können. Die verfügbaren Beschreibungen über das damalige politische Klima in der Zeit der ‚Entnazifizierung‘ – vom ‚Herrn Karl‘ einmal abgesehen – zeigen, dass ein derartiges Szenario völlig unrealistisch wäre – was eben nur wiederum auf die problematischen Voraussetzungen demokratischer Erziehung zurückverweist.

(3) Demokratische vs. leistungsorientierte Begründung einer gemeinsamen Schule und deliberatives Bildungsminimum.

Die politischen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule werden aus einer technokratischen scheinbar ‚evidenzbasierten‘ Sicht gerne als irgendwie irrational abgetan und als ‚technisch‘, durch Versuche und Experimente auflösbar dargestellt. Dabei wird aus der Sicht deliberativer Demokratie jedoch zweierlei vergessen: erstens spielen in der Politik die Erfahrungen der vergangenen Kämpfe und auch ihre Objekte eine Rolle, und diese können auch symbolhaft überhöht werden, z.B. wenn keine neuen ebenso wertvollen Objekte an ihre Stelle treten; zweitens geht es bei der gemeinsamen Schule aus der Sicht

Dohle, Oskar (2004) ‚Allem voran möchte ich das Problem der endgültigen Liquidierung des nationalsozialistischen Geistes stellen‘ Entnazifizierung im Bundesland Salzburg. In: Schuster, Walter; Weber, Wolfgang, Hg. Entnazifizierung im regionalen Vergleich. Linz: Archiv der Stadt Linz, 117-156.

⁷⁸ Die ORF-Filmserie ‚Das Dorf an der Grenze‘ gibt am Beispiel Südkärntens viel Anschauungsmaterial über diese Entwicklungen und das allgemeine Klima der 1940er und 1950er Jahre, noch verstärkt durch die Volksgruppen und die slowenischen PartisanenkämpferInnen.

demokratischer Erziehung nicht um die Frage besserer Leistungen durch gemeinsame Bildung, sondern darum, ob die Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund, oder anderen wichtigen unterschiedlichen Merkmalen (Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, Religion, Behinderung) voneinander separiert oder gemeinsam lernen sollen, und ob die öffentliche Schule den Auftrag hat, durch die Etablierung demokratischer Lebensformen zum Zusammenhalt des Gemeinwesens beizutragen. Die Diskussion wurde aber spätestens in den 1970ern (teilweise wurde dieser Aspekt bereits in der Ersten Republik betont) *in einen Leistungsdiskurs umgelenkt*, demzufolge die gemeinsame Schule in erster Linie zu besseren Leistungen führen soll; die demokratische Komponente wird demgegenüber kaum thematisiert. Dies erscheint jedoch aus der Nordischen – und in anderer Form über die Wohnungsmobilität in liberalen Ländern – Erfahrung umso wichtiger, als sich die Hintergrundmerkmale offensichtlich auch in der formal gemeinsamen Schule immer wieder Wege der Durchsetzung und Distinktion suchen. Gleiche Chancen, ein wichtiges Ziel demokratischer Erziehung, lassen sich somit offensichtlich nicht allein durch *institutionelle Formen* sondern letztlich nur durch demokratische *alltägliche Praxis* verwirklichen, zu der ein deliberativer Diskurs beiträgt.

In institutioneller Hinsicht ist eine möglichst transparente und gerechte Struktur der Chancenverteilung eine wichtige Frage der demokratischen Organisation des Bildungswesens; diese Frage wird von Amy Gutmann dergestalt gestellt, dass im Sinne der demokratischen Erziehung eine deliberative (d.h. im politischen Diskurs mit guten Argumenten begründete) Entscheidung darüber zu treffen ist, an welchem Punkt der Bildungskarrieren eine Trennung der Kinder und Jugendlichen im Sinne der Qualität des demokratischen Gemeinwesens gerechtfertigt werden kann. Es braucht wohl nicht weiter bewiesen zu werden, dass die Auseinandersetzungen um diese Frage hierzulange nicht den Charakter eines solchen Diskurses haben (und dass auch die einschlägige Literatur nicht wirklich genützt wird).

(4) Schule und Bildungsinstitutionen als demokratische Lebenswelt vs. ‚Demokratisierung‘ über repräsentative (ständische) Mitbestimmung.

Hier gibt es eine Vielfalt von Repräsentationsformen, die im Wesentlichen dem Typ der Repräsentativen Demokratie entsprechen und gesetzlich begründet sind. Einerseits Vertretungsorgane der SchülerInnen, Studierenden, Eltern und des Personals,⁷⁹ andererseits die Mitbestimmungsgremien an den Schulen und

⁷⁹ Eine nähere vergleichende Analyse dieser Repräsentationsformen auf dem Hintergrund der verschiedenen Konzeptionen von Demokratie könnte wichtige Aufschlüsse darüber bringen, was Demokratie als Lebensform im Bildungswesen institutionell und in der realen Praxis bedeutet. Hier kann auch angenommen werden, dass die historische Entwicklung, sowohl der Demokratie insgesamt (vgl. Punkt 1) als auch der Umgangsformen innerhalb des Bildungswesens und der spezifischen Vertretungskörperschaften bestimmte langfristige Folgen hat. Eine interessante Analyse für Deutschland zeigt beispielsweise, wie die Auseinandersetzungen um die demokratischen Repräsentationsformen der Lehrpersonen, und die „klassische Trennung in ‚niedere‘ und ‚höhere‘ Lehrer“ (S.812) die Entwicklung der hierarchisierten Klassenschule befördert haben.

Hochschulen, sowie (nun abgeschafft) die Landeslehrerräte. Die Demokratisierung war ein wichtiges Ziel der SPÖ Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre. Diese Politik war insofern erfolgreich, indem sowohl im Schulwesen (Schulgemeinschaftsausschuss, Schulforum, Schülervertretungen) als auch im Hochschulwesen (HochschülerInnenenschaft, Mitbestimmungsgremien auf den verschiedenen Ebenen) entsprechende Institutionen von repräsentativen Vertretungen gesetzlich etabliert wurden – inwiefern sie im inhaltlichen Sinne einer Verbesserung der Politik und Administration erfolgreich waren, darüber gehen die Einschätzungen teilweise gravierend auseinander. Im Zuge der Universitätsreform wurde die Mitbestimmung eingeschränkt, die Landeslehrerräte sollen nun abgeschafft werden, im Schulwesen gibt es Ansätze partizipativer Demokratie, indem bestimmte Entscheidungen durch direkte lokale Abstimmungen untermauert werden (dies ist auch ein umkämpfter Punkt der aktuellen Reform im Schulwesen). Auch die Funktionsweise und Wirksamkeit der Vertretungsorgane sind teilweise in gravierenden Diskussionen, v.a. die niedrige Wahlbeteiligung bei den Studierendenvertretungen, und der Einfluss der Personalvertretungen sowie die innere demokratische Organisation der Gewerkschaften. Trotz der vielen Diskussionspunkte in diesem Bereich der Vertretungen gibt es sehr wenig analytisch-empirisches Material dazu. Der Ansatz der deliberativen Demokratie würde in diesem Bereich mehreres bedeuten, erstens eine inhaltlich begründete Auseinandersetzung über die Form und Funktionsweise der Vertretungen, die über unmittelbare Interessenpositionen hinausgeht und die Qualität der Demokratie berücksichtigt (hier wäre insbesondere die Frage zu behandeln, inwieweit der Schwerpunkt bei den formalisierten repräsentativen Institutionen die insgesamt gegebenen Probleme der repräsentativen Demokratie verstärkt und Chancen des Demokratielernens sogar eher untergräbt als unterstützt); zweitens eine Auseinandersetzung damit, was deliberative Demokratie als Lebensform im Alltag der Institutionen konkret bedeutet, und welche Vorkehrungen und Kompetenzen dazu in den Institutionen erforderlich sind (hier wäre auf die angeführten Analysen und Positionierungen von Tomas Englund rückzuverweisen).⁸⁰

„Die von den Lehrern selbst reklamierte enge Koppelung von Berufsranng und Schultyp bestimmt die weitere innerpädagogische und politische Ordnung und Systembildung der Schule bereits zu einem frühen Zeitpunkt. Die 1848 geführten Kontroversen um ein demokratisch legitimes Verfahren der Beteiligung der Lehrer an den Reorganisationsberatungen läßt somit sich als Ausgangspunkt für den Entwurf und die Entstehung eines differenzierten, sozial hierarchisierten und selektiven Bildungssystems interpretieren. Wider die Intentionen der eigenen Programmatik, etwa einer Orientierung der Reform am Einheitsschulgedanken, sind die Lehrer [...] Mitwirkende an einem Strukturentwurf und Beförderer eines bildungspolitischen Prozesses, mit dem die historische Entwicklung des deutschen Bildungssystems hin zum ‚sozialen Klassenschulsystem‘ [...] grundgelegt wird. (Keiner 1998, 811)

Keiner, Edwin (1998) Lehrer, Staat und Öffentlichkeit. Die standesspezifische Formierung des Bildungssystems in der Revolution von 1848. Zeitschrift für Pädagogik 44(6), 809-830.

⁸⁰ Diese Entwicklung der Demokratisierungsbestrebungen verweist zurück auf die Entwicklung der Demokratie insgesamt (Punkt 1); das Verhältnis zwischen dem Parlament und den Interessenvertretungen im ‚österreichischen Modell‘ (‚Nebenregierung der Sozialpartnerschaft‘) wurde bereits früh als eine Form des ‚Demokratiedefizits‘ gesehen; die spezielle Form des Interessensabgleichs zwischen und in den Organisationen der Sozialpartnerschaft, sowie mit den politischen Parteien, wirft spezielle Fragen im Hinblick auf die Faktizität sowie die Grenzen und Möglichkeiten deliberativer Demokratie auf: einerseits sind (waren) die Verhandlungsprozesse *zwischen* den

(5) *Konsequente Entwicklung der ‚Third Mission‘ der Universitäten in Form sozialer Beteiligung, Förderung und Integration in die Gemeinschaft.*

Die ‚soziale Dimension‘ im Hochschulwesen ist aktuell als wichtige politische Priorität etabliert, national wie auch auf der Ebene des vielgeschmähten Bologna Prozesses. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Förderung bzw. Herstellung eines Grades an Diversität im Hochschulwesen wie dieser auch in der Gesellschaft besteht. Der Beitrag der Hochschulen zum Zustand und der Entwicklung der Demokratie in der Gesellschaft ist aber nicht Thema dieser Politik. Diese Thematik spielt im Rahmen der Diskurse um eine ‚Third Mission‘ der Universitäten zusätzlich zu den ursprünglichen Missionen der Lehre und Forschung vor allem in den USA eine zentrale Rolle.⁸¹ Es gibt auch eine internationale Bewegung unter den Hochschulinstitutionen, diese Rolle zu stärken.⁸² Es geht dabei darum, dass die Universitäten und ihre Mitglieder sich in die Entwicklung ihrer lokalen Umgebung einbringen und dabei auch selbst lernen;

Organisationen durch einen hohen Grad an Deliberation gekennzeichnet, was sich auch durch das Einstimmigkeitsprinzip ergibt (z.B. die berühmte Benya-Formel für die Lohnverhandlungen), andererseits brauchte es für die Durchsetzung der Beschlüsse einer hohen Disziplin *innerhalb* der Organisationen (die teilweise durch die Pflichtmitgliedschaft ‚automatisch‘ gegeben ist), was den Raum für die Deliberation auf breiterer Basis wiederum einschränkt, und die repräsentative Komponente stärkt. Im Hinblick auf die weiter oben angeführten Aspekte der Effizienz der Institutionen vs. der Einbeziehung in die Deliberation ist (war) das österreichische System sicher auf der Seite der Effizienz angesiedelt. Was das Verhältnis zu den Parteien betrifft, so war im alten ‚Zwei-einhalb-Parteien-System‘ eine hohe Symmetrie gegeben, die im heutigen ‚Drei+ein-bis-zwei-Parteiensystem‘ nicht mehr gilt.

Gerade für die Bildungspolitik kann man zeigen, dass sich die SozialpartnerInnen zwar zunächst auf ein Programm mit starken politischen Forderungen an Regierung und Parlament einigen konnten (Chance-Bildung 2007 http://www.sozialpartner.at/wp-content/uploads/2015/08/ChanceBildung_20071003.pdf), dass dieses aber über die Zeit nicht sehr stabil war (Lassnigg, Laimer 2013), und dass vor allem die Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Parteien nicht mehr gegeben war. Diese haben in der Regierung mit der LLL-Strategie 2011 (http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php) mit mehrjähriger Verspätung versucht ein großes komplexes Programm aufzustellen, das jedoch in der Umsetzung zum Scheitern verurteilt war (Lassnigg 2017). Das Wort ‚Demokratie‘ kommt in beiden Papieren nicht vor, im SozialpartnerInnen-Papier überhaupt nicht, auch nicht in Abwandlungen, in der LLL-Strategie in Abwandlungen von ‚demokratisch‘ dreimal, einmal im Vorwort der vier unterzeichnenden MinisterInnen 2011 (die mittlerweile alle nicht mehr im Amt sind), einmal unter dem Grund-Prinzip der ‚Chancengerechtigkeit und sozialen Mobilität‘ und einmal in der Aktionslinie zur ‚Community Education‘ (deren Umsetzung bis jetzt auf sich warten lässt). Noch einmal eine spezielle Frage im Hinblick auf die Sozialpartnerschaft betrifft die Position und die Strukturen der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, die einerseits von Mitglieder-Fraktionen im Inneren als extrem undemokratisch gesehen wird, und deren Position sich auch strukturell von der Privatwirtschaft unterscheidet (vgl. dazu den speziellen Diskurs um die ‚Bildungspartnerschaft‘ die als Analogie zur Sozialpartnerschaft teilweise als eher Demokratie einschränkend als Demokratie erweiternd analysiert wurde; siehe. Dermutz 2007).

Lassnigg, Lorenz; Laimer, Andrea (2013) Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012. IHS-Forschungsbericht. Wien. <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2017) Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner; Marxer, Wilfried, Hg. Community Education. Stark durch Bildung, Erasmus+ Projekt Community Education, Bendern und Brühl, S. 147-165. <http://www.equi.at/dateien/CE-Liechtenst-draft.pdf>

Dermutz, Susanne (2007) Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik. In: Hackl, Bernd; Pechar, Hans, Hg. Bildungspolitische Aufklärung. Innsbruck: Studienverlag, 9-27.

⁸¹ Lassnigg, Lorenz; Trippl, Michaela; Sinozic, Tanja; Auer, Alexander (2012) Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen. IHS-Forschungsbericht. Wien <http://www.equi.at/dateien/3FFF-Endb.pdf>

⁸² Siehe als Beispiel die Talloires Declaration zum Engagement der Universitäten, <http://ulsf.org/talloires-declaration/>

dies sollte über ein freiwilliges individuelles Engagement hinaus zu einer der zentralen Aufgaben der Universitäten (und zwar insbesondere auch der Elite-Forschungsuniversitäten) gemacht werden. Diese Ansätze stehen im Zusammenhang der steigenden gesellschaftlichen Rolle von Wissen, Wissensproduktion und Wissenschaft in Wirtschaft und Gesellschaft (man mag es wissensbasiert Wirtschaft bzw. Gesellschaft nennen oder nicht), und sollen den Austausch verstärken und verbessern, zum gegenseitigen Verständnis wie auch zu verbesserten Problemstellungen und Lösungen bzw. deren Verbindung beitragen. Dieses Zusammenspiel wird in bestimmten Ansätzen, die der Autor für wichtig und tragfähig hält, als Transdisziplinarität bezeichnet bzw. als neuer Modus der Wissensproduktion in der Praxis (zusätzlich – nicht alternativ – zur wichtigen traditionellen Wahrheitssicherung durch die Wissenschaft) bezeichnet. Gegenüber den falschen, vereinfachten und unhaltbaren Vorstellungen von Fakten und Fakten-Basierung kann die Verwirklichung der ‚Third Mission‘ in diesem Sinn zu einer besseren Klärung der Rolle der Wissenschaft und ihrer Aussagen wie auch zu einer Verbesserung der deliberativen Qualität der Demokratie, und überhaupt zu einer Verbesserung der Methoden der Deliberation beitragen. So kann die demokratische und öffentliche Rolle der Universität gestärkt werden, und die gesellschaftliche Klarheit über die möglichen Beiträge der Wissenschaft zur Problemlösung wie auch über ihre Grenzen verbessert werden (siehe Goddard et al.2016).⁸³

(6) Trauerspiel politischer Bildung als Spiegel schwacher Demokratie.

Eine wesentliche, eigentlich völlig selbstverständlich einleuchtende, aber dennoch in den spezifischen Auseinandersetzungen nicht berücksichtigte – Aussage und Botschaft von Amy Gutmann besteht darin, dass die demokratische Erziehung in direktem Wechselspiel mit der demokratischen Qualität und den Formen der Demokratie in der Gesellschaft steht, d.h. 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.⁸⁴ 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. Gleichzeitig wird aber heute auch davon ausgegangen, dass eine überzogene Sicht der Schule als ‚Gesellschaft im Kleinen‘ (wie sie Dewey vertreten hat), die die Demokratie als Lebensform im Erleben erlernen ließe, die breiteren Aspekte der Demokratie als

⁸³ Goddard, John; Hazelkorn, Ellen; Kempton, Louise; Vallance, Paul (2016) *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham: Elgar.

⁸⁴ Vgl. jedoch die Darstellung von 30 Jahren politischer Bildung im Bereich der ÖGPW (Österr. Gesellschaft für Politische Bildung), die diese extrem instrumentalistisch begreift und nur wenig Erfolge feststellen kann – wenn überhaupt (Baumgartner 2007).

Baumgartner, Gerhard (2007) *Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung 1977-2007*. Wien: ÖGPW https://www.politischebildung.at/upload/wagnis_demokratie_hp.pdf

Regierungsform übersieht und unterschätzt, und damit auch die Wissenskomponente über Politik und Demokratie vernachlässigt.⁸⁵ Die Entwicklung der politischen Bildung in der Schule, von den Auseinandersetzungen um den Erlass,⁸⁶ über seine langjährige Nicht-Verwirklichung, bis zu den Dauerdiskussionen um die Etablierung eines Fachs und den Problemen in der LehrerInnenbildung⁸⁷ können im Sinne dieses Ansatzes völlig konsistent vorausgesagt und erklärt werden. Sie reflektieren die Probleme der Politik mit der Demokratie, und ganz in diesem Sinne stellt Gürses eine ‚Politikvergessenheit‘ der politischen Bildung fest (wenn er auch mit Chantal Mouffe eine gegenteilig konflikttheoretische Position der ‚politischen Differenz‘ zu den Ansätzen der Demokratie als Lebensform und der deliberativen Demokratie annimmt; diese werden vorwiegend als systemaffirmativ eingeschätzt). 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,⁸⁸ geht über die Frage woran die Wirksamkeit für den demokratischen Prozess gemessen werden kann,⁸⁹ bis zu Hinweisen dafür, dass – ganz im Sinne des Ansatzes von Dewey – politische Bildung mehr oder weniger ausschließlich in politischen Aktivitäten erworben wird.⁹⁰ Als interessantes Beispiel für die Probleme und Widersprüchlichkeiten, und möglicherweise auch als Ansatz für Entwicklungen in diesem Feld kann die Unibrennt-Bewegung und ihre Dokumentation und Aufarbeitung gesehen werden.⁹¹ Sehr interessant erscheint dabei, wie eine derartige Bewegung in die vorhandenen Repräsentationsformen sowie in die verschiedenen Interessenskonstellationen hineinwirkt, welche Rolle sie für die Wissensproduktion der

⁸⁵ Dies wird von Jürgen Oelkers, der seit Jahrzehnten vom neutralen Boden der Schweiz aus (vergeblich) versucht hat, die Positionen von John Dewey in den deutschsprachigen Diskurs einzubringen, sehr klar herausgearbeitet.

⁸⁶ Vgl. Wolf, Andrea, Hg. (1998) Der lange Anfang. Zur Geschichte der Politischen Bildung an Österreichs Schulen, Wien: Sonderzahl. Kurzfassung: http://www.politik-lernen.at/dl/nKMKJKJKoMIKOJqx4KJK/bas_pb_Kurzfassung_lange_anfang.pdf

⁸⁷ Vgl. Heft 3 der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft (OEZP) von 2009, die eine Bestandaufnahme der politischen Bildung der österreichischen Jugendlichen, sowie Ansätze und empirische Ergebnisse zur Umsetzung der politischen Bildung enthält.

<https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/issue/view/151>

⁸⁸ Sander, Wolfgang (2009) Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38(3), 293-307.

<https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1305/1000>

⁸⁹ Schwarzer, Steve; Zeglovits, Eva (2009) Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38(3), 325-340. <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1307/1002>

⁹⁰ Vgl. das ETGACE Projekt:

Holford, John; van der Veen, Ruud, Hg. (2003) Education and training for governance and active citizenship in Europe. Analysis of adult learning and design of formal, non-formal and informal educational intervention strategies. ETGACE project, final report. (March). Brussels: Directorate-General for Research, European Commission. <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf>

Siehe die Kurzdokumentation zu ETGACE in Magazin erwachsenenbildung Ausgabe 28, 2016, Editorial, S.01-08 <http://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf>

⁹¹ Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia, Hg. (2010) Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia und Kant.

Beteiligten spielt, und was daraus über die Institutionen wie auch über das Thema der Auseinandersetzung gelernt wird, nicht zuletzt auch von einem externen BeobachterInnen-Standpunkt aus. Umgekehrt kann und sollte man auch der Frage nachgehen, wie sich die gegenwärtige Reform der Schulverwaltung aus der Sicht der Betroffenen darstellt, welche Folgen die gewählte (top-down)-Vorgangsweise für demokratische Beteiligung hat, und was es bedeuten würde, eine derartige Reform im Sinne der deliberativen Demokratie durchzuführen; Ähnliches könnte für die UOG 1975 und die UG 2002 Reform und die dadurch jeweils bewirkten Veränderungen in der Gestaltung der politischen Prozesse, sowie für die LLL-Strategie angestellt werden. 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 ein pluralistische und diverse Gesellschaft damit umgeht. Wenn für die SchülerInnen ein Kompetenzmodell politischer Bildung gilt, müsste das auch von den Lehrpersonen erfüllt werden? (das verweist zurück auf den Punkt 2 zur Entnazifizierung); 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)?⁹²

⁹² Eine deutsche Google-Suche zu ‚Demokratie, Lehrerbildung‘ findet keine grundsätzlichen Beiträge; während es seit den 1990ern einen tiefgehenden englischsprachigen Diskurs gibt.

Soares, Lina Bell (2013) *The education students deserve: Building a democratic classroom in teacher education*. *Critical Literacy: Theories and Practices* 7(2), 69-78.

Stitzlein, Sarah Marie (2010) *Deliberative Democracy in Teacher Education*, *Journal of Public Deliberation* 6(1: *Deliberative Democracy in Higher Education*), Article 5. Available at:

<http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol6/iss1/art5>

Robertson, Emily (2008) *Teacher Education in a Democratic Society: Learning and Teaching the Practices of Democratic Participation*. In: Cochran-Smith, Marilyn; Feiman-Nemser, Sharn; McIntyre, D. John; Demers, Keely E., Hg. *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Routledge, 27-44.

Darling-Hammond, Linda (2005) *Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy* *The New Educator* 1(1), 1-18.

Colby, Anne; Beaumont, Elizabeth; Ehrlich, Thomas; Corngold, Josh (2008) *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Colby, Anne; Ehrlich, Thomas; Beaumont, Elizabeth; Stephens Jason (2003) *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rainer, Julie; Guyton Edith (1999) *Democratic practices in teacher education and the elementary classroom*. *Teaching and Teacher Education* 15(1), 121-132.

Novak, John, Hg. (1994) *Democratic Teacher Education. Programs, Processes, Problems, and Prospects*. Albany, NY.: SUNY-Press.

(7) *Kommodifizierung, Marketing und Marktrhetorik vs. politische bzw. demokratische Volksbildung in der Erwachsenenbildung.*

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: Inanspruchnahme von staatlichen/öffentlichen Leistungen z.B. in der Arbeitsmarktpolitik, 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 haben, hat sich v.a. seit der zweiten Hälfte des 20.Jh. der Schwerpunkt und die Aufmerksamkeit zu beruflichen oder berufsbezogenen Aktivitäten verschoben, und die Bereitstellung wird zunehmend marktförmig organisiert (wenn auch die Komponente der öffentlichen Förderung vielleicht größer ist als die Marktrhetorik vermuten lässt). In den 1990ern wurde die Entwicklung in Richtung Kommodifizierung und Marketing als klarer Haupttrend festgestellt (Lenz 1994; Lassnigg 2015),⁹³ wobei auch Aspekte, die dem Streben nach (persönlicher) Anerkennung und Vermarktung dienen als wichtiger Bereich neben der beruflichen Weiterbildung festgestellt wurden (Field 1994).⁹⁴ Politische Erwachsenenbildung zur Stärkung der Demokratie tritt in den Hintergrund und wird auch weder als attraktives Vermarktungsobjekt seitens der EB-Institutionen gesehen (eher als etwas Unbeliebtes, über das man besser nicht spricht; hier gibt es offensichtlich eine Analogie zur politischen Bildung in der Schule), noch bestehen besonders ausgeprägte öffentliche Förderinteressen in diesem Bereich (was sich an der LLL-Strategie zeigt; Lassnigg 2017).⁹⁵ In Österreich wurden auch die Mittel – im Unterschied zu Deutschland, wo mit der Bundeszentrale für politische Bildung eine vergleichsweise starke und

Die LehrerInnenausbildung in *Frankreich* erscheint im Hinblick auf die Bildungspolitik aufgrund der speziellen Geschichte der laizistischen Schule als einer Art ‚religiöser Nationalerziehung‘ in Konkurrenz zur Kirche interessant, da diese dadurch eine speziell formierende Funktion erhalten haben (Osterwalder 1998). Die Ausbildung der Lehrer war eine wichtige politische Priorität und zunächst an den ENS sehr elitär und selektiv ausgerichtet, wurde aber in den letzten Jahrzehnten durch neue Institutionen geöffnet.

Osterwalder, Fritz (1998) Demokratie und laizistische Schule - die religiöse Grenze der Laizität. Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs. In: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 115-142.

Gantet, Claire (2014) Zwischen französischen Besonderheiten und internationaler Öffnung: Unterricht und Lehrerausbildung in Frankreich. *Revue de l'IFHA* <https://ifha.revues.org/pdf/7857>

⁹³ Lenz, Werner, Hg. (1994) *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien: Böhlau.

Lassnigg, Lorenz (2015), *Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung.*, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 25, Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>

⁹⁴ Field, John (1994) Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner, Hg. *Modernisierung der Erwachsenenbildung*. Wien: Böhlau, 85-102.

⁹⁵ Lassnigg, Lorenz (2017), *Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich*, in: Höbsch, Werner; Marxer, Wilfried (Hrsg.), *Community Education. Stark durch Bildung, Erasmus+ Projekt Community Education*, Bendern und Brühl, S. 147-165. <http://www.equi.at/dateien/CE-Liechtenst-draft.pdf>

kompetente Organisation besteht, deren Publikationen auch hierzulande genutzt werden können – auf die Parteiakademien konzentriert, die – verkürzt gesprochen – auch die politische Bildung als Berufsbildung betreiben; damit wird auch hier (indirekt) die repräsentative Demokratie gestärkt. Damit ist auch die institutionelle Basis schwach, wie der Bericht über die ÖGPW wohl deutlich beweist (Baumgartner 2007). Es gilt auch hier, dass politische Bildung nicht für schwache Demokratie kompensieren kann. Dies zeigt sich daran, dass auch in der politischen Bildung das Matthäusprinzip herrscht, das die gesamte EB prägt: wer bereits aktiv und interessiert ist, bildet sich weiter. Entscheidend sind in diesem Bereich die Medien, die ebenso 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 deshalb falsch, weil die entsprechenden Zielgruppen nicht durch bessere Bildung umzustimmen sind sondern durch bessere Politik mobilisiert werden müssen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der EB 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 EB schaffen, und es können auch weitere institutionelle Vorkehrungen dafür geschaffen werden. Die erwähnte Transdisziplinarität, so sinnvoll dieser Begriff ist, entwickelt sich nicht im luftleeren Raum sondern braucht Ressourcen und Infrastrukturen,⁹⁶ und dies umso mehr, wenn sich Freiräume in der wissenschaftlichen Welt und eventuell in der Alltagswelt aufgrund insgesamt steigender Kommodifizierung und Kapitalisierung verengen.⁹⁷ Ein im Prinzip seit langem bekanntes, aber meist nicht weiter vertieftes Modell sind die Schwedischen/Nordischen Studien Zirkel (study circles), die dort mit dem Konzept der Study Associations in ein dezentrales öffentliches Förder- und Finanzierungsmodell eingebettet sind, und – richtig verstanden – als Masterkonzept für demokratische und partizipative öffentliche und zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung gesehen werden können (vgl. die Darstellung im Anhang, die einige konzentrierte Hinweise aufgrund von explorativen Literatur- und Internetsuchläufen

⁹⁶ Vgl. dazu Lassnigg, Lorenz (2015) Neue Entfaltungsräume für die Wissensproduktion. Die berufliche und allgemeine, nicht berufliche Erwachsenenbildung in Europa. , in: Weiterbildung, Nr. 4, S. 38-41.

<http://www.equi.at/dateien/WB-beruf-allg-pdf.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2016) Comparative political perspectives of adult education – subsuming to qualification and competence strategies or searching for new missions?, in: Harju, Aaro & Heikkinen, Anja (Hrsg.), Adult Education and the Planetary Condition, Finnish Adult Education Association, online, S. 58-75.

<http://www.equi.at/dateien/nordic16.pdf>

Lassnigg, Lorenz (2013) Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die ‚Wissensgesellschaft‘? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung 64(250), 16-19.

<http://www.equi.at/dateien/vhs250-EB.pdf>

⁹⁷ Insgesamt steigende ‚Freizeit‘ ist hier nicht unbedingt ein Gegenargument, da sich gleichzeitig die Anforderungen in der Haupterwerbs und -Karrierephase zur ‚rush-hour-of-life‘ verdichten, so dass gerade die aktivste Gruppe tendenziell aus den deliberativen Aktivitäten ausgeschlossen wird.

zusammenfasst). In der österreichischen EB wird der Begriff ‚Studienzirkel‘ in der Erwachsenenbildung v.a. seit den 1980ern verbreitet verwendet, aber das Konzept wurde – im Sinne des von Lassnigg/Vogtenhuber (2015, 44)⁹⁸ für die österreichische Bildungspolitik generell aufgestellten ‚*law of endemically insufficient improvement*‘ – seiner wesentlichen bildungs- und demokratiepolitischen Bedeutung in zweifacher Weise völlig entkleidet: erstens wurde es vom Governance-Modell her weitgehend in die bestehenden Institutionen eingegliedert (einerseits ÖGB, andererseits EB-Anbieter-Organisationen, teilweise zusätzlich NGOs) und damit die eigenständige ‚bottom-up‘-Selbstorganisation (und Finanzierung) im Rahmen der Zivilgesellschaft ausgeschaltet, zweitens wurde es (vordergründig ‚pragmatisch‘) in ein Unterrichtsmodell unter vielen umgewandelt, in dem noch zusätzlich v.a. der Autoritätsaspekt der Leitung und Moderation betont wird.⁹⁹ Darüber hinaus gibt es noch einen dritten epistemologisch-forschungspragmatischen Aspekt, der in den Nordischen Ländern die enge Verbindung der Studienzirkel mit der Aktionsforschung betrifft.¹⁰⁰

⁹⁸ Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2015) Challenges in Austrian educational governance revisited. Rethinking the basic structures., in: IHS Sociological Series 107.

⁹⁹ Wilhelm Filla (2010, 33; vgl. zum slowenischen Beispiel Filla 2009, 20-24) verwendet die österreichische Anwendung der Studienzirkel als „[...] Beispiel eines gelungenen und eines misslungenen Transfers der schwedischen Studienzirkel [...]. Sie wurden 1902 [...] als ausgeprägt demokratische Bildungsform geschaffen und entwickelten sich zu einer Massenbewegung [...]. In Nordeuropa und seit den beginnenden 1990er Jahren auch in Slowenien wurden sie – im Sinne eines interkulturellen Bildungstransfers – mit Erfolg verbreitet [...]. In Österreich gab es ungefähr zur gleichen Zeit staatlich geförderte Versuche, das Studienzirkel-Modell in Einrichtungen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung zu übernehmen, die allerdings ohne nachhaltigen Erfolg blieben.“

Filla, Wilhelm (2010) Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenenbildungsforschung. In: Geschichte der Erwachsenenbildung, Themenheft report 33(4), 27-37. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-04.pdf>

Filla, Wilhelm (2009) Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Skriptum V. Slowenien. Wien: VÖV –PAF. http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwassenenbildung%20in%20Slowenien.pdf

¹⁰⁰ Hier wäre im Lichte der neueren Diskurse insgesamt der österreichischen Anwendung der Aktionsforschung näher nachzugehen, die mit Peter Posch und Herbert Altrichter im Schulwesen ja einen teilweise recht einflussreichen Ansatz entwickelt hat. Neuere Auseinandersetzungen mit der Aktionsforschung unterscheiden hier verschiedene Richtungen, und zeigen, dass auch dieser Ansatz sich in einer neoliberalen Version entwickelt hat, die mit dem Hauptstrom der Deregulierung, Dezentralisierung und Privatisierung im Einklang steht, und diese teilweise auch unterstützt/verstärkt. Als eine wesentliche Komponente fungiert hier die ‚lernende Organisation‘, die anknüpfend an die Konzepte von Donald Schön und Chris Argyris auch in Österreich ziemlich einflussreich geworden ist (vgl. dazu Jordan 2009); man könnte also die spezielle Entwicklung und (Nicht)-Einbettung der Aktionsforschung in Österreich als eine Form der Materialisierung der autoritären Tradition sehen; siehe auch die Auseinandersetzungen mit der Nordischen Aktionsforschung im Bildungswesen rund um Karin Rönnermann und Petri Salo.

Jordan, Steven (2009) From a Methodology of the Margins to Neoliberal Appropriation and Beyond: The Lineages of PAR. In: Kapoor, Dip; Jordan, Steven, Hg. Education, Participatory Action Research, and Social Change. International Perspectives. New York: Palgrave/Macmillan, 15-28.

Rönnerman Karin; Salo Petri (2017) Action Research Within the Tradition of Nordic Countries. In: Rowell, Lonnie L.; Bruce, Catherine D.; Shosh, Joseph M.; Riel, Margaret M., Hg. The Palgrave International Handbook of Action Research. Palgrave Macmillan, New York, 455-469

Rönnerman, Karin; Salo, Petri; Moksnes Furu, Eli; Lund, Torbjørn; Olin, Anette; Jakhelln, Rachel (2016) Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. Educational Action Research 24(1), 46-64

(8) *Autonomie auf Schul- und Gemeindeebene gegenüber Bürokratie und politisiertem Föderalismus.* Hier kommt die Unterscheidung von Staat und Zivilgesellschaft zum Tragen, die im liberalen Diskurs über öffentliche Bildung und Erziehung immer eine wichtige Rolle gespielt hat (und die in der Auseinandersetzung mit der neoliberalen Privatisierung einerseits und den diese untermauernden – rechten und linken – libertären Ansätzen andererseits konzeptionell/ideologisch tw. sehr kompliziert wird).¹⁰¹ Eine Art vermittelnde Institution ist hier die kommunale Ebene, wo eine viel stärkere Beteiligung möglich ist als auf der zentralstaatlichen (oder auch föderalen) Ebene. In der liberalen Welt ist es relativ klar, dass die Schulen stark kommunal gesteuert werden sollen, während eine starke zentralstaatliche Organisation (für die historisch Frankreich steht) leicht in die Nähe des Autoritären und Totalitären gebracht wird (obwohl sie zum Ausgleich der Disparitäten auch als unverzichtbar gesehen wird). Diese Frage der Aufteilung der Kompetenzen ist extrem problematisch und widersprüchlich. Auf der einen Seite ist es klar, dass die Möglichkeiten der Deliberation im kleineren kommunalen Rahmen am größten sind; auf der anderen Seite können sich aber erstens gerade im kommunalen Rahmen auch Beschränktheiten (oder ‚Borniertheiten‘) wie auch Machtdifferentiale besonders gravierend auswirken,¹⁰² und zweitens ist hier auch die Differenz zwischen dem öffentlichen Raum und dem privaten Raum am geringsten, so dass sich das Theorem verbreitet hat: der erste Schritt in die Privatisierung erfolgt durch Dezentralisierung. Aus der Sicht der deliberativen Demokratie kann (gewissermaßen utopisch, und aus der Sicht vieler auch naiv) geantwortet werden: wenn diese funktioniert, so wird dies nicht passieren. Aber: kann und soll man es darauf ankommen lassen? was sind die Risiken? Wie kann die (zentral-)staatliche Ebene nachhaltig für demokratische Verhältnisse sorgen wenn die kommunale Ebene gestärkt wird? Der Autor hat an anderer Stelle vorgeschlagen (Lassnigg 2015, Abschnitt 3.3, 60-83; Anhang 3 Illustrationen, v.a. 188-203),¹⁰³ auf der eine Seite die Städte zu stärken und lokale Autonomie auszuprobieren, auf der anderen Seite aber die (staatlichen) ‚Eigentumsverhältnisse‘ nicht zu ändern sondern eher zu zentralisieren; d.h. Vorschläge von unabhängigen Trägern (wie sie auch kursieren und tw. massiv vorgebracht werden) sind jedenfalls als ein Tor zur Privatisierung anzusehen (der Marktzutritt internationaler Schulkonzerne ist dann möglicherweise ein nächster Schritt).¹⁰⁴

Rönnerman, Karin; Salo, Petri (2012) ‘Collaborative and action research’ within education – A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education* 32(1), 1-16

¹⁰¹ Vgl. Rhy, Heinz (1998) Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland. In: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 11-28.

¹⁰² Dies sind die Hauptargumente gegen die Vorstellung, dass der Kommunitarismus das überlegenste politische Regime darstellen könnte.

¹⁰³ Lassnigg, Lorenz (2015) *Politics – Policy – Practice: Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens*. IHS-Forschungsbericht. Wien.

Lassnigg, Lorenz (2016) *Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß*, in: *IHS Policy Brief*, Nr.14, Wien. <http://irihs.ihs.ac.at/4051/>

¹⁰⁴ Vgl. zu den Erfahrungen in Schweden Wiborg 2010; im Zuge der Bemühungen um die Ansiedlung der EU-Arzneimittelindustrie wird berichtet, dass sich die Wiener Wirtschaftsagentur auf Anfrage des Unternehmens auch

(9) Szenario von Bildungsinstitutionen als soziale Zentren vs. instrumentelle lernende Organisation.

Vor einigen Jahren hat die OECD in einem Projekt zur Zukunft der Schule alternative Szenarien entwickelt. Eines der Szenarien, das von zwei sehr namhaften global tätigen Forschern (Manuel Castells und Martin Carnoy)¹⁰⁵ ausgekleidet wurde, erscheint besonders geeignet, mit der deliberativen Demokratie und der Demokratie als Lebensform zu korrespondieren: die Schulen bzw. Bildungsinstitutionen werden als neue soziale Zentren konzipiert, um die soziale Integrationsfunktionen wahrnehmen, die andere Institutionen dabei sind einzubüßen, dies gilt v.a. für die Familien (im Sinne der früheren größeren Einheiten) und die Unternehmen, die früher derartige Rollen, wenn auch nicht immer mit völlig freundlichem Gesicht, bis zu einem gewissen Grad wahrgenommen haben. In diesem Szenario müssen die Erziehungsaufgaben selbstverständlich von den Bildungsinstitutionen wahrgenommen werden, aber Kriterium für die Funktionalität ist ebenso die Wahrnehmung der sozial integrierenden Rolle, und dort wo diese Funktionen konfliktieren muss auf beide Rücksicht genommen werden. Die OECD hat in der Gegenüberstellung der verschiedenen Szenarien das soziale nicht als besonders wahrscheinlich eingeschätzt, da es schwer zu realisieren und kostenintensiv sei. Ein alternatives Szenario war die Schule als lernende Organisation, die vor allem auf die bestmögliche Erbringung ihrer Bildungs-Erziehungs-Leistungen orientiert ist. Dieses Szenario entspricht weitgehend dem in Österreich unter den entwicklungsorientierten und reformoffenen Kräften vorherrschenden Idealbild. Dieses Szenario entspricht der technischen Rationalität und steht eher im Gegensatz zur deliberativen Demokratie. Beispielsweise wird in Amy Gutmann's Dreieck von Staat-Eltern-Profession die Profession betont, die gegenüber den Eltern ihre professionelle Kompetenz betont.

um die Ansiedlung bzw. den Marktauftritt eines internationalen Schulkonzerns bemüht (einige Eindrücke:

<http://www.brookes.org/>).

Wiborg, Susanne (2010) Swedish Free Schools: Do they work? LLAKES Research Paper 18. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. London: IOE

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.371.3778&rep=rep1&type=pdf>

Wien ORF.at, 15.03.2017, Neue Schule soll EU-Ämter nach Wien locken <http://wien.orf.at/news/stories/2831131/>

Mein Bezirk, Hietzing, 15.03.2017, A Brookes Education: Neue internationale Schule in Wien geplant

<https://www.meinbezirk.at/hietzing/lokales/a-brookes-education-neue-internationale-schule-in-wien-geplant-d2055288.html>

Die Presse, 14.03.2017, Neue Schule als Zuckerl für EU-Amt. Wien will neuer Standort von zwei großen EU-Behörden werden. Für die Kinder des hochqualifizierten Personals wird nun eine neue internationale Schule mit 500 Plätzen errichtet (Anna Thalhammer) <http://diepresse.com/home/panorama/wien/5183610/Neue-Schule-als-Zuckerl-fuer-EUAmt> (premium Artikel)

¹⁰⁵ Carnoy, Martin; Castells, Manuel (1997) Sustainable flexibility. A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age. General Distribution OCDE/GD(97)48. Paris: OECD

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD\(97\)48&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD(97)48&docLanguage=En)

(10) Das Bildungswesen als zentrales gesellschaftliches Feld für die Auseinandersetzung mit sozialem Fortschritt?

Ein riesiges laufendes globales Projekt (<https://www.ipsp.org/de/>, IPSP International Panel on Social Progress; sh. die Fußnoten 12, 13) beschäftigt sich mit der Frage, was sozialer Fortschritt für das 21. Jh. heißen kann und wie er zu bewerkstelligen sein könnte.¹⁰⁶ Eine der vorläufigen Hauptthesen besteht darin, dass nach der von Karl Polanyi in den 1940ern festgestellten ersten ‚Great Transformation‘ der globalen Durchsetzung der Marktwirtschaft und Marktgesellschaft nun eine *zweite Great Transformation* konzipiert und auf den Weg gebracht werden muss, die den Markt in seine gesellschaftlich sinnvollen und nachhaltigen Schranken weist. Eine – bisher unaufgelöste – 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/sollte (dies kann auch als normative, gestalterische Entscheidung gesehen werden), d.h. als eine Entität die durch die ‚richtigen‘ politischen Vorschläge und Maßnahmen den Fortschritt in der Welt befördern kann (wobei es – rekursiv – 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, wobei die Verwirklichung des Fortschritts Teil dieser Auseinandersetzungen ist.¹⁰⁷ Es gibt in dieser zweiten Sicht also keine einheitliche Strategie für den Fortschritt, den irgendwelche (machtvolle) politische Akteure ergreifen sollten, vielmehr geht es um eine Klärung dessen, was sozialer Fortschritt unter gegebenen Bedingungen bedeutet, und eine Einigung unter den AkteurInnen darüber. 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 heute für die Zukunft bedeutet, und wie seine Umsetzung beurteilt werden kann. Letztlich wird das Konzept eines Kompass‘ verwendet, dessen Teile einerseits ein Satz von nicht aufeinander reduzierbaren Werten und Prinzipien sind, die eine Einschätzung des Verwirklichungsgrades der Werte ermöglichen sollen. Die genannten *Werte* sind sieben an der Zahl: Wohlfahrt (well-being), Freiheit, intrinsische Selbstbestimmung (non-alienation), Solidarität, Wertschätzung/Anerkennung,

¹⁰⁶ Eine anders geartete, sehr wertvolle und umfassende Auseinandersetzung mit diesen Themen – wobei die soziale Dimension nicht extra angesprochen wird – findet sich auch in RFT-Rat für Forschung und Technologieentwicklung, Hg. (2015) Die Gestaltung der Zukunft. Wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Dimensionen von Innovation. Wien: echomedia. http://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/Publikationen/Gestaltung%20der%20Zukunft_web.pdf

¹⁰⁷ Vgl. Lassnigg, Lorenz (2017) Education and Social Progress? Challenges to the IPSP Chapter on Education. Paper at 29th Annual Meeting of S.A.S.E, 29.June-1.July 2017, Lyon <http://www.equi.at/dateien/SASE-2017-lyon.pdf>

Zur Auseinandersetzung mit dem instrumentellen Charakter des Bildungswesens in der Bildungspolitik siehe den grundsätzlichen Beitrag von Johan P. Olsen (2005) zum Hochschulwesen. Olsen, Johan P. (2005) The institutional dynamics of the (European) University. ARENA Working Paper 15/2005. Oslo http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf

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, den die Autoren (vermutlich) eher als zusammengesetztes Konzept sehen würden.¹⁰⁸ Die Vorstellung der Autoren besteht nicht in einem vorgefertigten geschlossenen Konzept von sozialem Fortschritt, sondern in einem Rahmen, in dem zunächst die anderen AutorInnengruppen des IPSP zu den verschiedenen Thematiken gesellschaftlicher Entwicklung in den verschiedenen Weltregionen, und in weiterer Folge auch weitere interessierte DiskursteilnehmerInnen jeweils bestimmen sollen, ob und wie sie ihre Thematik in diesem Rahmen verorten. Im Zusammenspiel de Kompass‘ mit den inhaltlichen Analysen zu verschiedenen Gesellschaftsbereichen (z.B. Kultur, Gesundheit, Familie, Stadtregionen, Religion) oder thematischen Aspekten von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (z.B. Frieden, Demokratie, Ungleichheit Governance, Beschäftigung, Kapitalismus, internationale Organisationen) sollte sich ein differenziertes interdisziplinäres Bild zur zukunftssträchtigen Bedeutung und zum Stand des sozialen Fortschritts ergeben. Dabei wird durchaus von einer Art arbeitsteiliger Vorstellung der Verwirklichung der Werte ausgegangen, d.h. nicht in allen Bereichen und unter allen Gesichtspunkten sind alle Werte und Prinzipien relevant und anwendbar. Das Ziel besteht darin, dass sich die AkteurInnen transdisziplinär und deliberativ auf so etwas wie eine globale Handlungsrichtung in den Unsicherheiten und Diversitäten der ökonomischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungsfragen einigen sollen, nach dem Prinzip wie dies im IPCC (<http://www.ipcc.ch/>) zum Klimawandel versucht wird.¹⁰⁹ Fragt man nun, wie das (globale) Bildungswesen in diesem Rahmen zu verorten ist, so schlägt der Autor vor, einen reflexiven Zugang zu wählen und von zwei Gesichtspunkten auszugehen: erstens ist die Auseinandersetzung mit der Wertdimension ein wesentlicher Aspekt von Erziehung und Bildung, daher muss im bildungspolitischen Diskurs das gesamte Spektrum der unhintergehbaren Werte berücksichtigt werden (ohne jedoch auf platte Vorstellungen von ‚Werte-Sozialisation‘ oder kausal orientierter ‚Werterziehung‘ zu verfallen); zweitens ist es eben deshalb plausibel, dass sich die AkteurInnen im Bildungswesen, insbesondere wenn sie am sozialen Fortschritt interessiert sind, aktiv in diesen Diskursen

¹⁰⁸ Man könnte hier versuchen einen systematischen Rückschluss von diesem Ansatz zum Humanismus und zur deliberativen Demokratie zu machen, was aber weiteren Überlegungen vorbehalten sein muss; dabei sind ja auch bereits die Diskurse um Anti-Humanismus, Post-Humanismus etc. zu berücksichtigen

¹⁰⁹ Vgl. die interessante (allgemeinbildende) Auseinandersetzung mit der Entwicklung des IPCC als Modell für das IPSP von Günter Frederichs und Gotthard Bechmann, die auch die Thematik der Transdisziplinarität beleuchten (unter Gotthard Bechmann sind viele weitere interessante Downloads zum Thema im Internet verfügbar, z.B. unter Google scholar)

Frederichs, Günter; Bechmann, Gotthard (1997) Zum Verhältnis von Natur- und Sozialwissenschaften in der Klimawirkungsforschung. In: Kopfmüller, Jürgen; Coenen, Reinhard, Hg. Risiko Klima. Der Treibhauseffekt als Herausforderung für Wissenschaft und Politik. Frankfurt: Campus, 75-118

https://www.researchgate.net/publication/242086604_Zum_Verhaltnis_von_Natur-und_Sozialwissenschaften_in_der_Klimawirkungsforschung

beteiligen anstatt sie zu erleiden, und damit an der politischen Gestaltung teilzuhaben. Die Lehrpersonen und ihre Ausbildung sind dabei ein zentraler Faktor, indem diese sich erstens mit den Bildungs-Inhalten auseinandersetzen müssen und sie damit jedenfalls an der Entwicklung der Wissenskörper des ‚Official Knowledge‘ (M.Apple) in den Ausbildungsinstitutionen beteiligt sind (diese Beteiligung kann mehr oder weniger aktiv bzw. passiv sein); zweitens sind sie unweigerlich ein wichtiger Träger (Stichwort ‚Vorbild‘) all der informellen Lernvorgänge, die als ‚heimlicher Lehrplan‘ bezeichnet werden und auch die politische Dimension betreffen (was nur durch rekursive Reflexion explizit berücksichtigt und in die formellen Prozesse eingebracht werden kann), drittens sind sie – wiederum je nach Beteiligung aktiv oder passiv, gestaltend oder erleidend – Teil der bildungspolitischen Strukturen, Eingriffe und Veränderungen. Im IPSP Bildungskapitel werden daher die Institutionen der LehrerInnenbildung als eigener struktureller Bereich des Bildungswesens betrachtet.

Schluss: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie

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, sie werden tw. als Utopien bezeichnet. Von einer Verwirklichung sind sie weit entfernt, obwohl sie (mehr als) hundert Jahre alt sind, auch in den USA haben sich die Gegenspieler Deweys durchgesetzt und der Ansatz von Amy Gutmann ist eben ein weiterer weit durchgedachter philosophischer Ansatz, von der laufenden Praxis der neoliberalen Reformen weit entfernt. Aber war (bzw. ist) nicht die radikale Marktorientierung ebenso utopisch, insofern sie zwar verlangt wird, aber in der verlangten Radikalität nirgends realisiert ist (die KritikerInnen gehen davon aus, dass sie sich in diesem Fall selbst zugrunde richten würde). Aber auch die Anforderungen der deliberativen Demokratie können diese zugrunde richten, wenn sie die Menschen überfordern, wenn die Vorkehrungen gegenüber den Herausforderungen nicht adäquat sind. Vermutlich kann davon ausgegangen werden, dass die vorhandenen institutionellen Vorkehrungen der repräsentativen Demokratie und der rechtmäßigen staatlichen Verwaltung, die durch die deliberative Demokratie ja nicht abgeschafft sondern mit Leben erfüllt werden sollen, ein Gegengewicht bilden.

In der ‚Quality of Government‘-Forschung¹¹⁰ von Bo Rothstein wird zwischen einer input-Komponente und einer output-Komponente des Regierens unterschieden,¹¹¹ wobei die Demokratie als input-Seite und die rechtstaatliche Verwaltung als output-Seite gefasst wird (aufgrund der Forschungsergebnisse wird die output-Seite als stärker qualitätsbestimmend gesehen, der entscheidende Faktor dabei ist die Unparteilichkeit der Verwaltung); diese beiden Seiten der Beteiligung (input) vs. Effektivität (output) werden im liberalen Diskurs schon früh als Alternativen gesehen. Garrison (1998, S. 155) beschreibt die ‚Democratic Realists‘ als Gegenspieler von Dewey, die das ‚wertfreie Wissen‘ der ‚Dummheit des Volkes‘ gegenüberstellten: „Liberal intellectuals concluded most citizens are incapable of determining their own best interests; therefore, it is best if decisions are left to experts.“

Die bereits klassische Analyse der New Deal Politik von Ira Katznelson (2013) beschreibt den Gegensatz von demokratischer Politik und autoritär-diktatorischem Impetus drastisch und in vielen Facetten. Ein Reviewer betont eine Episode dieser Geschichte (und sie ist auch vielleicht in Hinblick auf die gegenwärtige US Administration von Bedeutung): „Thus, the lesson of the New Deal, Katznelson suggests, is that well-formed democratic institutions can self-correct. This was not a forgone conclusion at the time; indeed, during the 1930s, democracy was widely viewed as an outworn political form. In February 1933, as the Depression grew ever deeper, no less of an authority [...] than [...] Walter Lippmann¹¹² publicly called on Roosevelt to apply ‘strong medicine’ and ‘enlarge the powers of the President and reduce the powers of the Congress.’ In a private visit with Roosevelt that same month, Lippmann was far blunter. ‘The situation is critical, Franklin,’ he warned. ‘You may have no choice but to assume dictatorial powers.’ This advice fell on ears that were not quite deaf. Katznelson notes that later that year, Roosevelt praised the Italian despot Benito Mussolini as an ‘admirable Italian gentlemen’ [...]” (Lee 2013)¹¹³

Entscheidende Aspekte der deliberativen Demokratie sind die Öffentlichkeit, ihre Qualität und Beschaffenheit, und die Möglichkeiten und Bedingungen für den deliberativen Diskurs, die diese bietet. Ein entscheidendes Werk in diesem Zusammenhang ist der ‚Strukturwandel der Öffentlichkeit‘ geblieben,

¹¹⁰ Siehe <http://qog.pol.gu.se/>; http://www.pol.gu.se/digitalAssets/1350/1350644_2008_21_holmberg_rothstein_nasiritousi.pdf; siehe z.B. Uslander, Eric M.; Rothstein, Bo (2012) Mass education, state building and equality. Searching for the Roots of Corruption. Working paper series 2012:5. The Quality of Government Institute, University of Gothenburg http://www.qog.pol.gu.se/digitalAssets/1375/1375959_2012_5_uslander_rothstein.pdf

¹¹¹ Diese Unterscheidung kann mit der Habermas’schen Unterscheidung der Sphären von Lebenswelt (input) und System (output) in Beziehung gesetzt werden, obwohl die Argumentation im QOG.

¹¹² Seinerzeit auch einer der wichtigsten intellektuellen Gegenspieler von John Dewey mit seinem Konzept der Öffentlichkeit.

¹¹³ Vgl. auch Garrison 1998.

Lee, Taeku (2013) New Deal, Old South. How FDR Propped Up Jim Crow. REVIEW ESSAY. Foreign Affairs, vol. 92, Issue 5, online <https://www.foreignaffairs.com/reviews/2013-08-12/new-deal-old-south>

Katznelson, Ira (2013) Fear itself. The New Deal and the Origins of Our Time. New York: Liveright Publishing.

1962 als Habilitationsschrift von Jürgen Habermas veröffentlicht, fast dreißig Jahre später in English weltweit verbreitet und diskutiert,¹¹⁴ und heute noch Bezugspunkt bei der Frage, ob die Analyse und Begrifflichkeit etwa in Zeiten der polyzentrischen Gesellschaften der Spätmoderne und über- oder transnationalen Globalisierung noch haltbar ist.¹¹⁵ Zwei Aspekte werden als sehr wichtig hervorgehoben, die auch für Erziehungs- und Bildungsfragen von Bedeutung sind, erstens die Differenzierung und das Verhältnis von Öffentlichkeit und Staat,¹¹⁶ zweitens die Unterscheidung von normativen (Legitimation) und praktischen (Wirksamkeit) Aspekten.

Die bürgerliche Öffentlichkeit, dann die öffentliche Meinung steht in engem Zusammenhang mit dem, was heute unter Zivilgesellschaft gemeint ist, die de facto auch die Hoffnung von Colin Crouch ausmacht. Dieser konfrontiert sein heutiges Bild der Postdemokratie mit einem Bild der früheren Demokratie, das freilich so nie existiert hat. Im ‚Strukturwandel der Öffentlichkeit‘ wird zwar der allgemeine Zugang als definitorisch für Öffentlichkeit proklamiert, aber gleichzeitig in der Analyse auch gezeigt, wie dieser in der Massen-Konsum-Gesellschaft mit den kommerzialisierten Massenmedien und den professionellen Marketing und ‚Public Relations‘ Aktivitäten die Öffentlichkeit transformiert und untergraben wird.¹¹⁷ Andererseits verschimmt in dieser Analyse mit dem Wohlfahrtsstaat die Unterscheidung von Staat und Öffentlichkeit.

Die Kritik an diesem Ideal des universellen Zugangs bezieht sich beispielsweise auf die nötigen Bildungsressourcen für die Beteiligung an den öffentlichen Diskursen. Die neuen elektronischen Medien implizieren gleichzeitig eine Vervielfältigung und Beschleunigung der Zugangs- wie auch der Kapitalisierungs- und Kontrollmöglichkeiten. Wenn tatsächlich eine zentrale Anforderung für die Entwicklung des sozialen Fortschritts darin besteht, eine zweite ‚Great 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‘ (der

¹¹⁴ Z.B. Calhoun, Craig, Hg. (1993) Habermas and the Public Sphere. Cambridge: MIT Press.

¹¹⁵ Susen, Simon (2011) Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere. Sociological Analysis 5(1), 37-62.

Fraser, Nancy (2007) Transnationalizing the Public Sphere. On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World. Theory, Culture & Society, 24(4), 7–30.

¹¹⁶ Diese Differenzierung ist beim öffentlichen Bildungswesen bzw. Schulwesen historisch eine entscheidender Aspekt, indem in der Aufarbeitung für die verschiedenen westeuropäischen Länder gerade die Unterscheidungen von ‚instruction publique‘ vs. ‚éducation nationale‘ in Frankreich im Gefolge von Condorcet, ‚Modell Bildung und Öffentlichkeit‘ vs. ‚Modell Staat und Erziehung‘ in Deutschland im Gefolge von Humboldt, und ‚liberal education‘ in zivilen Einrichtungen im Gefolge von Joseph Priestley in England bzw. David Fordyce in Schottland gegenüber staatlicher (und staatskrichlicher) Kontrolle (aber nicht im Gegensatz zu staatlicher Veranstaltung; Schottland war eines der ersten Länder mit staatlicher Schulpflicht); vgl. die Beiträge in Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik; heute ist aus dieser kämpferischen Gegenüberstellung durch die Renaissance der Marktorientierung und Privatisierung gewissermaßen ein (im Hinblick auf die Konfliktlinien viel komplexeres) Dreieck geworden, in dem die verschiedenen ‚Eckpunkte‘ leicht gegeneinander ausgespielt werden können.

¹¹⁷ Heute hat diese Entwicklung mit den Tendenzen der Kapitalisierung der Forschung und des Wissens noch viel stärkere Formen angenommen (vgl. den 1. Abschnitt).

Neo-Liberalisierung der Sozial-Demokratie) eine neue Bedeutung bekommen muss, *indem die ‚Versöhnung‘ mit dem Kapitalismus nicht über die individualistische Rationalität des Homo Öconomicus sondern über die Rationalität eines Homo Socialis¹¹⁸ anzustreben ist, die die Auseinandersetzung um grundlegende Werte einschließt und diese auch explizit zum Teil der Auseinandersetzungen um die Bildungspolitik macht.*

Einige weiter zu verfolgende Themen/Fragen...

Im Verlauf der Recherchen und Überlegungen sind einige Aspekte aufgetaucht, die es wert scheinen, weiterverfolgt zu werden.

Erstens, in Bezug auf die ‚wissenschaftlichen‘ Ansätze der Bildungsdiskurse erscheint eine Kommunikation und Kumulation erforderlich. Die Fragmentierung in gegeneinander kämpfende und polemisierende geht insofern zu weit, als die selbstverständlich notwendige Auseinandersetzung in der ‚Dekonstruktion‘, Kontrastierung und Entgegensetzung stehen bleibt, was auf der Seite eines allgemeineren öffentlichen Diskurses die inhaltliche Kommunikation zwischen den mit den Ansätzen verbundenen Positionen mehr oder ausschaltet, und damit die intellektuelle Komponente der politischen Kämpfe vernachlässigt (bzw. dazu neigt, bei selbstgenügsamen Explikationen gegenüber ‚Pappkameraden‘ stehen zu bleiben). Ein spezieller Aspekt hier scheint eine Tendenz zur Entgegensetzung von ‚Werten‘ und ‚Interessen‘ zu sein, wobei erstere ‚konservativ‘ und letztere ‚progressiv‘ besetzt werden,¹¹⁹ wobei auch eine Tendenz besteht, libertäre Positionen unkritisch/unhinterfragt als ‚wahr‘ und fortschrittlich zu übernehmen, und damit den Individualismus

¹¹⁸ Dieser ist bereits mehr als ein Wort, als Einblicke in diese Diskurse siehe z.B. ETH-Life, 27.03.2013, Science, Die Zähmung des egoistischen Menschen (Fabio Bergamin) inkl. der Kommentare http://www.ethlife.ethz.ch/archive_articles/130327_kooperation_fb/
P2PF-Peer-to-Peer-Foundation, 11.1.2017, Yochai Benkler on Advancing Towards an Open Social Economy [Video via <https://livestream.com/internetsociety/platformcoop2016/videos/141710602>]
https://wiki.p2pfoundation.net/Yochai_Benkler_on_Advancing_Towards_an_Open_Social_Economy
Benkler, Yochai (2015a) Peer production, commons and the future of capitalism. Präsentation ANN-SONIC-NICO Workshop 2015: Peer Production Networks, Northwestern University, 29.-31.10.2015
http://sonic.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/11/Benkler_-_Peer-production-Commons-Future-of-Capitalism-SONIC-ANN-NICO-02-Optimized.pdf
Benkler, Yochai (2015b) The Idea of the Commons & Future of Capitalism. Präsentation Global Summit Seoul, Korea, 15.10.2015 <https://de.slideshare.net/ckslide/the-idea-of-the-commons-future-of-capitalism-yochai-benkler>
Boeing, Niels; Wessling, Claudia (2015) Peer gewinnt. Technology Review (Juni), 26-32.
http://www.bitfaction.com/archiv-neu/TR_06-2015_p2p-finance.pdf

¹¹⁹ Der Autor erinnert sich an eine Veranstaltung im Rahmen des SPÖ Netzwerk-Innovation 2001, in der gewissermaßen paradigmatisch Richard Sennett vs. Georg Vobruba auf dieser Dimension gegenüber gestanden sind. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20010404_OTSO142/spoe-praesentiert-zwischenergebnisse-von-netzwerk-innovation-1

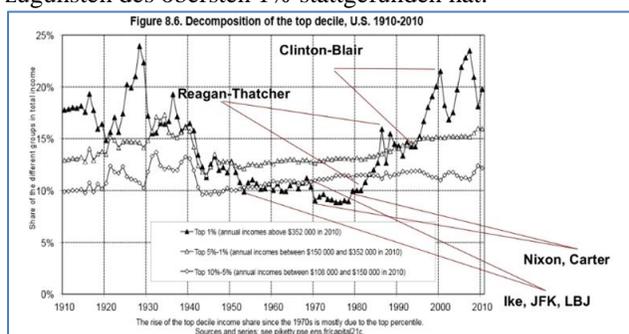
gegenüber kollektiven Positionen in der Konstitution von Gesellschaft und Politik zu betonen.¹²⁰ Dies sollte näher verfolgt werden.

Zweitens, im Hinblick auf den Bildungsdiskurs im speziellen, erscheint die ‚kulturelle Spezifikation‘ auf den deutschen Raum beschränkend und irreführend zu sein, dies beginnt bereits mit der Frage der (Un-)Übersetzung des Begriffs, die nahelegt, dass die anderen Sprachräume etwas Äquivalentes zur ‚deutschen Bildung‘ (die der Symbolfigur Humboldt zugeschrieben wird, was schon allein fragwürdig ist) nicht haben würden. Aber bereits der ausführlich zitierte aus der Düsternis der Diskurse herausstechende ZfP-Sonderband aus 1998 weist ausführlich auf den Reichtum der Diskurse in den anderen europäischen ‚Kulturen‘ hin; eine begriffliche Erweiterung wäre hier wichtig und notwendig.

Drittens wäre es interessant, die neueren Auseinandersetzungen mit und zunehmenden Kämpfe gegen die neoliberalen Reformen in den verschiedenen ‚Kulturkreisen‘ und auf den verschiedenen Ebenen (Wissenschaft, Politik, Praxis) näher zu vergleichen, um zu sehen, welche Unterschiede zwischen dem ‚deutschen Bildungsdiskurs‘ und den anglophonen oder französischen, oder internationalen/globalen Positionen hier im Hinblick auf den demokratischen Gehalt bestehen.

Viertens wäre eine systematische Vertiefung der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Aspekten und Entwicklungen der ‚Demokratisierung‘ in der österreichischen Bildungspolitik und -praxis unter dem Gesichtspunkt (oder mit der Brille) der deliberativen Demokratie sicher sehr aufschlussreich, um hier die ‚Demokratiedefizite‘ herausarbeiten und Entwicklungsmöglichkeiten zu sehen. Abgesehen von den notwendigen institutionellen Analysen wären speziell interessante Aspekte Fallstudien (in denen sich die allgemeine Entwicklung konzentriert spiegelt) zur *Aktionsforschung im Schulwesen* (wie hat sich dieser Ansatz, der ja sehr prominent vertreten war, in internationaler und nationaler Perspektive im Hinblick auf sein *demokratisches Potential* weiterentwickelt?) und zu den Studienzirkeln in der (allgemeinen)

¹²⁰ Hier geht es (auch) um die Frage, wie die politischen Regimes sinnvoll mit Konflikten und Gegensätzen umgehen können, und es gibt Positionen, die die starke generelle (‚lagerübergreifende‘) Verbreitung libertärer Positionen als wichtigen Faktor der Durchsetzung des Neoliberalismus sehen, z.B. Tony Judt, oder auch Yochai Benkler, der zeigt, dass gerade in der Ära Clinton/Blair ein besonders starker Schritt der Steigerung der Ungleichheit zugunsten des obersten 1% stattgefunden hat.



Benkler, Yochai (2015b)

Mouffe, Chantal (2013) *Agonistics: Thinking The World Politically*. New York: Verso.

Erwachsenenbildung (wie wurde dieser paradigmatische Ansatz demokratischer Erziehung/Bildung in Österreich verfolgt und umgesetzt?)¹²¹

...und ein Wort zur Dummheit

Um den Bogen zum Titel zu schließen, erinnert sich der Autor an ein Feature über das Leben von Erika Mann, das er vor vielen Jahren gesehen/gehört hat, und an ihre abschließenden bilanzierenden Worte, die ihn sehr beeindruckt haben, in etwa: das Schlimmste ist nicht das Böse oder die Grausamkeit, oder was alles passieren kann, das Schlimmste ist die Dummheit... das Naheliegende daraus im Hinblick auf Bildung und Öffentlichkeit wäre, zu versuchen durch Bildung die Dummheit zu bekämpfen, und dadurch genau den Dünkel der Intellektuellen und ‚Gebildeten‘ gegenüber ‚dem Volk‘ (und ‚seinen PolitikerInnen‘ zu reproduzieren und zu verstärken, wie dies durch die Diskurse der ‚Halbbildung‘ und ‚Unbildung‘ unweigerlich geschieht – der ‚richtige‘ Schluss wäre vielmehr, diesen Dünkel zu bekämpfen, weil er die Möglichkeiten der Deliberation untergräbt, und sich zu fragen, was dies bildungspolitisch heißt.

Robert Musil (neu: 2016)¹²² umkreist in einem Vortrag aus 1937 im Österreichischen Werkbund die Bedeutungen von Dummheit, und betont dabei, dass es zu kurz greift, im Begriff der Dummheit den Mangel an Verstand oder an Intelligenz zu sehen – vielmehr hebt er eine ‚höhere Dummheit‘ hervor, die „sogar ein Zeichen von Intelligenz ist“ aber „diese ist die weitaus gefährlichere“ im Vergleich zur ‚ehrlichen, schlichten‘ Dummheit – sie beruht „auf einem Verstand, der bloß im Verhältnis zu irgend etwas zu schwach ist“ (ebd., 69). Sie hat auch etwas mit ‚Bildung/Unbildung‘ zu tun, wobei dieser Bezug näher zu verfolgen wäre. „Diese Höhere Dummheit ist die eigentliche Bildungskrankheit (aber um einem Mißverständnis entgegenzutreten: sie bedeutet Unbildung, Fehlbildung, falsch zustande gekommene Bildung, Mißverhältnis zwischen Stoff und Kraft der Bildung), und sie zu beschreiben, ist eine beinahe unendliche Aufgabe. Sie reicht bis in die höchste Geistigkeit [...] Die damit angesprochene Dummheit ist keine Geisteskrankheit, und doch ist sie die lebensgefährlichste, die dem Lebens selbst gefährliche Krankheit des Geistes. Wir sollten sie gewiß jeder schon in uns verfolgen, und nicht erst an ihren großen geschichtlichen Ausbrüchen erkennen.“(ebd., 75-77) Als wesentliche Komponenten der (höheren)

¹²¹ Diese Frage hat auch Wilhelm Filla (2010) als wichtiges Beispiel vergleichender Forschung aufs Tapet gebracht.

¹²² Musil, Robert (2016) Über die Dummheit. Wien: Metroverlag.

Dummheit sieht er affektive (Verbindung von ‚Geist‘ und ‚Gemüt‘), und ethisch-moralische Komponenten, sowie (bereits damals) den Umgang mit Risiko, Unsicherheit und Nichtwissen.¹²³ Diejenigen, so wird gesagt, die die Dummheit ‚beim Volk‘ suchen, sollten also bei sich selbst beginnen, und was gibt es für ein besseres Phänomen der geradezu ‚allerhöchsten Dummheit‘ im Bereich von Bildung und Öffentlichkeit als wenn man den unglaublichen Betrug der (deutschen) Autoindustrie mit der Diesel-Umweltbelastung in all ihren Facetten durchdenkt, wobei sich dann die Medienöffentlichkeit – gewissermaßen als höhere Dummheit noch höherer Ordnung – teilweise bemüht, die Politik bzw. den Staat (nach dessen Zurückschneidung sie bei jeder Gelegenheit gerne rufen) für diesen Betrug seitens der Industrie verantwortlich zu machen, da die Kontrolle zu gering sei... aus dieser Sicht der höheren Dummheit müsste die Antwort auf die Frage „...und ist das Volk nicht immer dumm?“ also sein: „Wir sind das Volk!“

¹²³ Im (anonymen) Nachwort der Herausgeber (Wien, MA7 Wissenschafts- und Forschungsförderung) wird interessanter- oder bezeichnenderweise nur der ‚Massenaspekt‘ der Dummheit und der Widerspruch zwischen Zivilisierung der Einzelperson und der Entzivilisierung von Kollektiven hervorgehoben.

Literatur

- Acemoglu, Daron; Pischke, Jörn-Steffen (1999) Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets. *The Economic Journal* 109(453), F112-F142.
- Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Hg. (2016) *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York: Routledge.
<https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform>
- Anderson, Elizabeth (2001) Unstrapping the straightjacket of 'preference': a comment on A.Sen' contributions to philosophy and economics. *Economics and Philosophy* 17, 21-38.
- Anderson, Elizabeth S. (1999) What Is the Point of Equality? *Ethics* 109(2), 287-337 [dt. (2000) Warum eigentlich Gleichheit? In: Krebs, Angelika, Hg. *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 117–171].
- Apple, Michael (2014) A reason for hope? Changing minds and the fate of American schools. In: *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*, 3rd.ed. New York: Routledge, 183-195.
- Åstrand, Björn (2016) From citizens into consumers. The transformation of democratic ideals into school markets in Sweden, S.73-109 in Adamson, Frank, Åstrand, Björn, Darling-Hammond, Linda, Eds., *Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York: Routledge.
- Baumgartner, Gerhard (2007) *Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung 1977-2007*. Wien: ÖGPW https://www.politischebildung.at/upload/wagnis_demokratie_hp.pdf
- Becker, Gary S. (1976) *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: UCP.
- Benkler, Yochai (2015a) Peer production, commons and the future of capitalism. Präsentation ANN-SONIC-NICO Workshop 2015: Peer Production Networks, Northwestern University, 29.-31.10.2015
http://sonic.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/11/Benkler_-_Peer-production-Commons-Future-of-Capitalism-SONIC-ANN-NICO-02-Optimized.pdf
- Benkler, Yochai (2015b) The Idea of the Commons & Future of Capitalism. Präsentation Global Summit Seoul, Korea, 15.10.2015 <https://de.slideshare.net/ckkslide/the-idea-of-the-commons-future-of-capitalism-yochai-benkler>
- Berger, Johann; Zens, Herwig (1996) *Gut, wa.r, schön. Institutsgespräche zu aktuellen Fragen im Umfeld ästhetischer Bildung*. Wien: WUV.
- Bittner, Stefan (2000) German readers of Dewey – before 1933 and after 1945. *Studies in Philosophy and Education* 19, 83-108.
- Björklund, Anders /Clark, Melissa A. / Edin, Per-Anders / Fredriksson, Peter / Krueger, Alan B. (2006) *The Market Comes to Education in Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. New York: Russel Sage.
https://www.researchgate.net/publication/228944876_The_Market_Comes_to_Education_in_Sweden_An_Evaluation_of_Sweden's_Surprising_School_Reforms
- Blossing, Ulf/ Imsen, Gunn/ Moos, Lejf, eds. (2014) *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.
- Boeing, Niels; Wessling, Claudia (2015) Peer gewinnt. *Technology Review* (Juni), 26-32.
http://www.bitfaction.com/archiv-neu/TR_06-2015_p2p-finance.pdf
- Boostrom, Robert, Hg. (2016) Rethinking John Dewey's Democracy and Education on its Centennial. *Journal of Curriculum Studies* 48(1).
- Booth, Alison L.; Snower, Dennis J., Hg. (1996) *Acquiring Skills: Market Failures, Their Symptoms and Policy Responses*. Cambridge: CUP.
- Boyer, John W. (2010) *Karl Lueger (1844-1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biografie*. Übersetzt von Otmar Binder. Wien: Böhlau.
- Bozeman, Barry (2002) Public-Value Failure: When Efficient Markets May Not Do. *Public Administration Review* 62(2), 145–161.

- Bozeman, Barry (2007) Public Values and Public Interest. Counterbalancing Economic Individualism. Washington DC.: Georgetown UP. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt37c>
- Calhoun, Craig, Hg. (1993) Habermas and the Public Sphere. Cambridge: MIT Press.
- Carnoy, Martin; Castells, Manuel (1997) Sustainable flexibility. A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age. General Distribution OCDE/GD(97)48. Paris: OECD
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD\(97\)48&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD(97)48&docLanguage=En)
- Colby, Anne; Beaumont, Elizabeth; Ehrlich, Thomas; Corngold, Josh (2008) Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, Anne; Ehrlich, Thomas; Beaumont, Elizabeth; Stephens Jason (2003) Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crouch, Colin (2008) Postdemokratie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Darling-Hammond, Linda (2005) Educating the New Educator: Teacher Education and the Future of Democracy The New Educator 1(1), 1-18.
- Dermutz, Susanne (2007) Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik. In: Hackl, Bernd; Pechar, Hans, Hg. Bildungspolitische Aufklärung. Innsbruck: Studienverlag, 9-27.
- Dewey, John (1916) Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n18/mode/2up>;
<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dewey, John (2004) Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt/Main. Suhrkamp.
- Dohle, Oskar (2004) ‚Allem voran möchte ich das Problem der endgültigen Liquidierung des nationalsozialistischen Geistes stellen‘ Entnazifizierung im Bundesland Salzburg. In: Schuster, Walter; Weber, Wolfgang, Hg. Entnazifizierung im regionalen Vergleich. Linz: Archiv der Stadt Linz, 117-156.
- Englund, Tomas (2016) On moral education through deliberative communication, Journal of Curriculum Studies, 48:1, 58-76, DOI: 10.1080/00220272.2015.1051119
- Ernst & Young Australia (2012) University of the future. A thousand year old industry on the cusp of profound change. Ohne Ort.
[http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf)
- Field, John (1994) Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner, Hg. Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, 85-102.
- Filla, Wilhelm (2009) Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Skriptum V. Slowenien. Wien: VÖV –PAF. http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwachsenenbildung%20in%20Slowenien.pdf
- Filla, Wilhelm (2010) Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenenbildungsforschung. In: Geschichte der Erwachsenenbildung, Themenheft report 33(4), 27-37. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-04.pdf>
- Fraser, Nancy (2007) Transnationalizing the Public Sphere. On the Legitimacy and Efficacy of Public Opinion in a Post-Westphalian World. Theory, Culture & Society, 24(4), 7–30.
- Frederichs, Günter; Bechmann, Gotthard (1997) Zum Verhältnis von Natur- und Sozialwissenschaften in der Klimawirkungsforschung. In: Kopfmüller, Jürgen; Coenen, Reinhard, Hg. Risiko Klima. Der Treibhauseffekt als Herausforderung für Wissenschaft und Politik. Frankfurt: Campus, 75-118
https://www.researchgate.net/publication/242086604_Zum_Verhaltnis_von_Natur-_und_Sozialwissenschaften_in_der_Klimawirkungsforschung
- Gantet, Claire (2014) Zwischen französischen Besonderheiten und internationaler Öffnung: Unterricht und Lehrerbildung in Frankreich. Revue de l'IFHA <https://ifha.revues.org/pdf/7857>
- Garrison, Jim (1998) A philosophical history of the idea of the ‚democratic public‘ in the United States. A provocative Emersonian and Deweyan pragmatic perspective. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 143-164.

- Garrison, Jim, Hg. (2008) *Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey. Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-first Century*. Albany, NY.: SUNY Press.
- Garrison, Jim; Neubert Stefan; Reich, Kersten (2012) *John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times*. New York: Palgrave.
- Garrison, Jim; Neubert Stefan; Reich, Kersten (2016) *Democracy and Education Reconsidered: Dewey After One Hundred Years*. Abingdon: Routledge.
- German Commission for UNESCO (2017) *Die deutsche Bildungspolitik unter dem Eindruck der Globalen Bildungsagenda 2030. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission diskutierte Perspektiven der Bildungspolitik*. Internet: <http://www.unesco.de/en/bildung/2016/bildung-2030-eine-chance-fuer-die-deutsche-bildungspolitik.html>
- Goddard, John; Hazelkorn, Ellen; Kempton, Louise; Vallance, Paul (2016) *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Cheltenham: Elgar.
- Goergen, Klaus (2006) *Teilen oder helfen. Zum Streit um die richtige Gerechtigkeit*. Online-Ms.; auch Kap.5 in : ders. (2010) *Zugänge zur Ethik: allgemeine und angewandte Ethik im Überblick*. Münster: LIT Verlag, 85-103 https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-weingarten/pdf/Teilen_oder_helfen.pdf
- Graumann, Olga (2014) *Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung*. IDE-Online Journal 1(1) <http://www.ide-journal.org/article/graumann-geschichte-westeuropaischer-lehrerbildung/>
- Grubb, W. Norton (2002) *Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age*. Paris: OECD <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478645.pdf>
- Grundig de Vazquez, Katja (2015) *Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung: Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870-1913) - Eine analytische Spurensuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.
- Gutmann, Amy (1999) *Democratic education. With a new preface and epilogue*. Princeton: PUP.
- Gutmann, Amy; Thompson. Dennis (1996) *Democracy and Disagreement*. Cambridge: Belknap Press.
- Hanak-Lettner, Werner, Hg (2015) *Die Universität – eine Kampfzone*. Ausstellungskatalog des Jüdischen Museums. Wien: Picus.
- Hargreaves, Andy; Fullan, Michael (2012) *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia, Hg. (2010) *Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien: Turia und Kant.
- Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia, Hg. (2010) *Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien: Turia und Kant.
- Herbert Dachs (2008) *Verschiedene Modelle der Demokratie*. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.) *Jugend – Demokratie – Politik*. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 28 (online Version), Innsbruck-Bozen-Wien 2008, S.22-30. http://www.politischebildung.com/pdfs/28_demomod.pdf
- Hodgson, Geoffrey M. (2014) *What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: should it be changed back?* *Cambridge Journal of Economics* 38(5), 1063-1086 http://hbanaszak.mjr.uw.edu.pl/TempTxt/Hodgson_2014_What%20is%20Capital.pdf
- Holford, John; van der Veen, Ruud, Hg. (2003) *Education and training for governance and active citizenship in Europe. Analysis of adult learning and design of formal, non-formal and informal educational intervention strategies. ETGACE project, final report. (March)*. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission. <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/82607991EN6.pdf>
- Honneth, Axel (2015) *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hood, C. (2002) *New Public Management*. In, Smelser, Neil J.; Baltes, Paul B., Hg. *International encyclopaedia of the social and behavioral sciences*, vol. 8. Oxford: Elsevier, 12553–6. http://www.christopherhood.net/pdfs/npm_encyclopedia_entry.pdf
- Horster, Detlef (2001) *Formen der Gerechtigkeit. Annotationen zu einer neuen Debatte*. *Handlung-Kultur-Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 10(2), 203 - 227. <http://sammelpunkt.philo.at:8080/280/1/Gerechtigkeit.pdf>

- Jacobs, Bas/ van der Ploeg, Frederick (2006) Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. *Economic Policy* 21 (47): 536-592. Paper: https://www.researchgate.net/publication/4990238_Guide_to_Reform_of_Higher_Education_A_European_Perspective; Presentation: http://www.economic-policy.org/wp-content/uploads/2013/04/Duflo_onJacobsVDPloeg.pdf
- Jordan, Steven (2009) From a Methodology of the Margins to Neoliberal Appropriation and Beyond: The Lineages of PAR. In: Kapoor, Dip; Jordan, Steven, Hg. *Education, Participatory Action Research, and Social Change. International Perspectives*. New York: Palgrave/Macmillan, 15-28.
- Journal of Curriculum Studies*, Volume 48, Issue 1 2016: Rethinking John Dewey's Democracy and Education on its Centennial <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1063697>.
- Kanbur, Ravi (2016) Parents, Children, and Luck: Equality of Opportunity and Equality of Outcome. WP 2016-12 (July) Dyson School of Applied Economics and Management, Cornell University. Ithaca, NY. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f67/6dcaff91bc45f212eae7e065b23afa2d4ed.pdf>
- Kanbur, Ravi (2017) IPSP: One Issue, Two Themes and Three Messages. Presentation at IPSP-Meeting, Lisbon 26.1.2017. <https://static1.squarespace.com/static/58cc36ed03596e3341b757ac/t/58f7a03d197aea75acf5e62c/1492623421498/IPSP-Themes+And+Messages-Lisbon.pdf>
- Katznelson, Ira (2013) *Fear itself. The New Deal and the Origins of Our Time*. New York: Liveright Publishing.
- Keiner, Edwin (1998) Lehrer, Staat und Öffentlichkeit. Die standesspezifische Formierung des Bildungssystems in der Revolution von 1848. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(6), 809-830.
- Kettl, Donald F. (1998) *Reinventing Government: A Fifth-Year Report Card*. Brookings Center for Public Management, CPM 98-1. sh. <https://www.brookings.edu/testimonies/has-government-been-reinvented/>; <https://www.brookings.edu/research/global-reinvention-basic-issues-questions-ahead/>
- Ladwig, Bernd (o.J.) Gerechtigkeit und Gleichheit. Bericht. *Information Philosophie*, online <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=226&n=2&y=1&c=2>
- Lassnigg, Lorenz (2011) Re-Produktion sozialer Ungleichheiten – ein Steuerungsproblem? In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hg.) *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem*. Waxmann: Münster, 149-164. <http://www.equi.at/dateien/dortmund-text.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2012) 'Use of Current Best Evidence' – Promises and Illusions, Limitations and Contradictions in the Triangle of Research, Policy and Practice., in: *International Journal of Training Research*, Vol. 10, Issue 3, pp. 179-203. <http://www.equi.at/dateien/jtr-best-evidence.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2013) 'Evidence based policy' – a revenant held alive by different kinds of practices? Paper at conference "From 'Practice Turn' to 'Praxeological Mainstream'?" 6.-7.6.2013, IHS, Vienna. <http://www.equi.at/dateien/ihs-praxis-13-pdf.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2013) *Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die ‚Wissensgesellschaft‘?* In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung* 64(250), 16-19. <http://www.equi.at/dateien/vhs250-EB.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2013), ‚Zuerst das Fressen...?‘ Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung., in: *Österreichisches Volkshochschularchiv/ Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 22. Jg., H. 1-4, S. 24-45. <http://www.equi.at/dateien/urania-LANG.pdf>; <http://www.equi.at/dateien/urania-Lit.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2015) Epilog: Bewertung, Wertgebung, Inwertsetzung von Wissen – Jonglieren mit ‚Black-Boxes‘? in: Dietzen, Agnes; Powell, Justin J. W.; Bahl, Anke; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*, Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 391-424. http://www.equi.at/dateien/LL_epilog.pdf
- Lassnigg, Lorenz (2015) *Neue Entfaltungsräume für die Wissensproduktion. Die berufliche und allgemeine, nicht berufliche Erwachsenenbildung in Europa.* , in: *Weiterbildung*, Nr. 4, S. 38-41. <http://www.equi.at/dateien/WB-beruf-allg-pdf.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2015) *Politics – Policy – Practice: Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens*. IHS-Forschungsbericht. Wien. <http://www.equi.at/dateien/ak-reform-lang.pdf>; <http://www.equi.at/dateien/ak-reform-kurz.pdf>

- Lassnigg, Lorenz (2015), Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung., in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 25, Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2016) 'Muddling Through' Once Again - The Long Term Development of the Dualistic Austrian VET System. In: Berner, Esther; Gonon, Philipp, Hg. History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges. Bern: Peter Lang, 125-145. <http://irihs.ihs.ac.at/3735/1/rs108.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2016) Comparative political perspectives of adult education – subsuming to qualification and competence strategies or searching for new missions?, in: Harju, Aaro & Heikkinen, Anja (Hrsg.), Adult Education and the Planetary Condition, Finnish Adult Education Association, online, S. 58-75. <http://www.equi.at/dateien/nordic16.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2016) Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 28, 2016. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2016) Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß, in: IHS Policy Brief, Nr.14, Wien. <http://irihs.ihs.ac.at/4051/>
- Lassnigg, Lorenz (2017) Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner; Marxer, Wilfried, Hg. Community Education. Stark durch Bildung, Erasmus+ Projekt Community Education, Benden und Brühl, S. 147-165. <http://www.equi.at/dateien/CE-Liechtenst-draft.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2017) Education and Social Progress? Challenges to the IPSP Chapter on Education. Paper at 29th Annual Meeting of S.A.S.E, 29.June-1.July 2017, Lyon <http://www.equi.at/dateien/SASE-2017-lyon.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2017) Urban Education in Austria: 'Repression' of the Topic and a 'Reversed' Political Agenda. In: Pink, William T.; Noblit, George W., Hg. Second International Handbook of Urban Education. Cham: Springer, 1307-1333. <http://www.equi.at/dateien/urban-education-hp.pdf>
- Lassnigg, Lorenz; Laimer, Andrea (2013) Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012. IHS-Forschungsbericht. Wien. <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>
- Lassnigg, Lorenz; Trippel, Michaela; Sinozic, Tanja; Auer, Alexander (2012) Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen. IHS-Forschungsbericht. Wien <http://www.equi.at/dateien/3FFF-Endb.pdf>
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2015) Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures., in: IHS Sociological Series 107. <http://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>
- Lee, Taeku (2013) New Deal, Old South. How FDR Propped Up Jim Crow. REVIEW ESSAY. Foreign Affairs, vol. 92, Issue 5, online <https://www.foreignaffairs.com/reviews/2013-08-12/new-deal-old-south>
- Lenz, Werner, Hg. (1994) Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.
- Liessmann, Konrad Paul (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Machill, Marcel; Beiler, Markus; Krüger, Uwe (2014) Das neue Gesicht der Öffentlichkeit. Wie Facebook und andere soziale Netzwerke die Meinungsbildung verändern. LfM-Materialien Band 31. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=343
- March, James G.; Olsen, Johan P. (1995) Democratic Governance, New York: Free Press.
- Melton, James Van Horn (1988) Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: CUP.
- Middleton, John/ Ziderman, Adrian/ Van Adams, Arvil (1993) Skills for productivity: vocational education and training in developing countries. New York: Oxford University Press. <http://documents.worldbank.org/curated/en/391781468782110321/pdf/multi-page.pdf>
- Mouffe, Chantal (2013) Agonistics: Thinking The World Politically. New York: Verso.
- Muffler, John P. (1986), Education and the separate but equal doctrine. The Black Scholar 17(3), 35-41; vgl. auch <http://americanhistory.si.edu/brown/history/>
- Musil, Robert (2016) Über die Dummheit. Wien: Metroverlag.
- Nida-Rümelin, Julian (2013a) Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Edition Körber Stiftung.

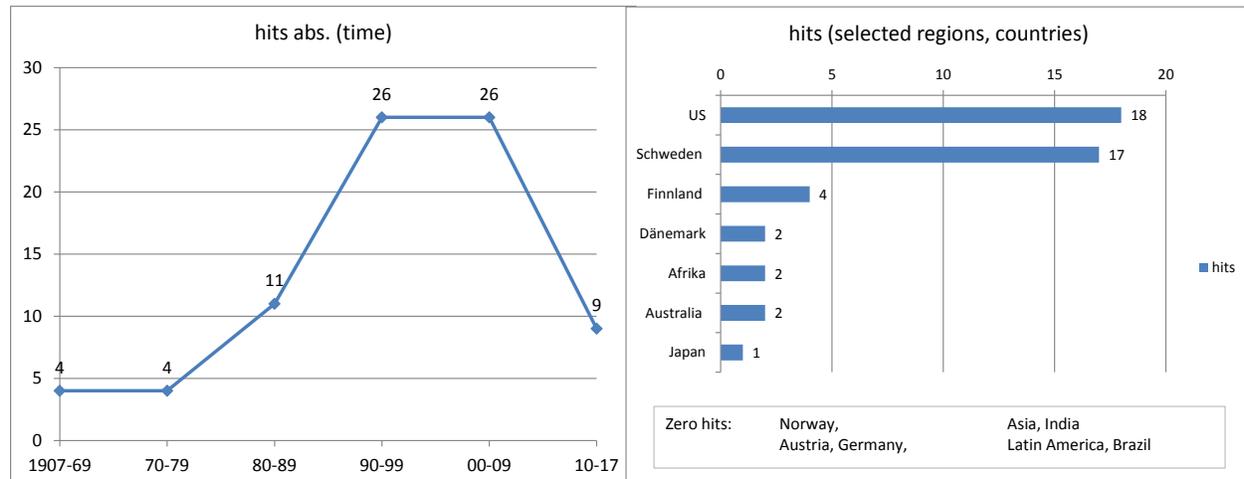
- Nida-Rümelin, Julian (2013b) Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, Julian; Zierer, Klaus (2015) Die neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg: Herder.
- Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard; Wittpoht, Jürgen (2007) Das Buch in der Diskussion: Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung – die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Rezension. Report 30(1), 75-79.
- Novak, John, Hg. (1994) Democratic Teacher Education. Programs, Processes, Problems, and Prospects. Albany, NY.: SUNY-Press.
- NUT-The National Union of Teachers Stand Up for Education (2015) Reclaiming schools. The evidence and the arguments. <http://www.teachers.org.uk/files/reclaimingschools-essays-9963.pdf>
- Oelkers, Jürgen (2009) John Dewey und die Pädagogik. München: Beltz.
- Oelkers, Jürgen 2000 Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 333-347.
- Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz, Hrsg. (1998) Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 38.
- Olsen, Johan P. (2005) The institutional dynamics of the (European) University. ARENA Working Paper 15/2005. Oslo http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf
- Osborne, David; Gaebler, Ted (1992) Reinventing Government. Reading, MA.: Addison Wesley. sh. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan025253.pdf>
- Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft (OEZP), Heft 3 2009, <https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/issue/view/151>
- Osterwalder, Fritz (1998) Demokratie und laizistische Schule - die religiöse Grenze der Laizität. Die Konzepte von Demokratie und Schule in der Dritten Republik Frankreichs. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 115-142.
- Osztovcics, Walter / Kovar, Andreas / Fernsebner-Kokert, Bettina (2017) Demokratie neu starten – Arena Analyse 2017. Wien: Edition Kovar & Partners http://www.publicaffairs.cc/wp-content/uploads/2017/01/AA2017_Demokratie_neu_starten.pdf
- Polanyi, Karl (1978) The Great Transformation – Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen (Orig.1944). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Prondczynsky, Andreas von (1998) Öffentlichkeit und Bildung in der pädagogischen Historiographie. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 71-86.
- Rainer, Julie; Guyton Edith (1999) Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. Teaching and Teacher Education 15(1), 121-132.
- Ravitch, Diane (2011) School 'Reform': A Failing Grade. The New York Review of Books, 29.9.2011 Issue, <http://www.nybooks.com/articles/2011/09/29/school-reform-failing-grade/?pagination=false>
- RFT-Rat für Forschung und Technologieentwicklung, Hg. (2015) Die Gestaltung der Zukunft. Wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Dimensionen von Innovation. Wien: echomedia. http://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/Publicationen/Gestaltung%20der%20Zukunft_web.pdf
- Rhyn, Heinz (1998) Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 11-28.
- Rhyn, Heinz (1998) Die Herausbildung der liberal education in England und Schottland. In: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, Beiheft 38 Zeitschrift für Pädagogik, 11-28.
- Richter, Emanuel (2016) Demokratischer Symbolismus: Eine Theorie der Demokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ritzen, Jo (2001) Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth – Implications for OECD Countries. In: Helliwell, John F.; Bonikowska, Aneta, Hg., The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being. Quebec: HRD Canada & OECD, 291-309. https://www.researchgate.net/publication/257458964_The_Contribution_of_Human_and_Social_Capital_to_Sustained_Economic_Growth_and_Well-Being

- Robertson, Emily (2008) Teacher Education in a Democratic Society: Learning and Teaching the Practices of Democratic Participation. In: Cochran-Smith, Marilyn; Feiman-Nemser, Sharn; McIntyre, D. John; Demers, Keely E., Hg. Handbook of Research on Teacher Education, New York: Routledge, 27-44.
- Rönnerman Karin; Salo Petri (2017) Action Research Within the Tradition of Nordic Countries. In: Rowell, Lonnie L.; Bruce, Catherine D.; Shosh, Joseph M.; Riel, Margaret M., Hg. The Palgrave International Handbook of Action Research. Palgrave Macmillan, New York, 455-469
- Rönnerman, Karin; Salo, Petri (2012) 'Collaborative and action research' within education – A Nordic perspective. Nordic Studies in Education 32(1), 1-16
- Rönnerman, Karin; Salo, Petri; Moksnes Furu, Eli; Lund, Torbjørn; Olin, Anette; Jakhelln, Rachel (2016) Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. Educational Action Research 24(1), 46-64
- Sander, Wolfgang (2009) Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38(3), 293-307.
<https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1305/1000>
- Schwarzer, Steve; Zeglovits, Eva (2009) Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38(3), 325-340.
<https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1307/1002>
- Slaughter, Sheila; Leslie, Larry L. (1997) Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Sledge, Linsey / Fishman, Tiffany Dovey (2014) Reimagining higher education. How colleges, universities, businesses, and governments can prepare for a new age of lifelong learning. Ohne Ort: Deloitte University Press https://dupress.deloitte.com/content/dam/dup-us-en/articles/reimagining-higher-education/DUP_758_ReimaginingHigherEducation.pdf
- Soares, Lina Bell (2013) The education students deserve: Building a democratic classroom in teacher education. Critical Literacy: Theories and Practices 7(2), 69-78.
- Stevenson, Howard; Gilliland, Alison (2014) The teachers' voice: teacher unions at the heart of a new democratic professionalism. <https://howardstevenson.org/2014/12/14/the-teachers-voice-teacher-unions-at-the-heart-of-a-new-democratic-professionalism/>
- Stigler, George J.; Becker, Gary S. (1977) De Gustibus Non Est Disputandum. The American Economic Review 67(2), 76-90.
- Stitzlein, Sarah Marie (2010) Deliberative Democracy in Teacher Education, Journal of Public Deliberation 6(1: Deliberative Democracy in Higher Education), Article 5. Available at:
<http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol6/iss1/art5>
- Strahm, Rudolf H. (2014) Die Akademisierungsfälle. Warum nicht alle an die Uni müssen. Bern: hep Verlag.
- Strasser, Peter (2017) Parteiendemokratie in der Krise: Models an die Macht? Die Presse, 2.6.2017
http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/5228900/Parteiendemokratie-in-der-Krise_Models-an-die-Macht
- Susen, Simon (2011) Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere. Sociological Analysis 5(1), 37-62.
- Taschner, Rudolf (2011) Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film. Salzburg: Ecowin.
- Taschner, Rudolf, Der Markt ist nicht gerecht, er war es nie, und wird es nie sein, Trend 20.4.2012
<https://www.trend.at/wirtschaft/meinung/der-markt-324268>
- Taschwer, Klaus (2015), Hochburg des Antisemitismus. Der Niedergang der Universität Wien im 20. Jahrhundert. Wien: Czernin.
- Uslaner, Eric M.; Rothstein, Bo (2012) Mass education, state building and equality. Searching for the Roots of Corruption. Working paper series 2012:5. The Quality of Government Institute, University of Gothenburg
http://www.qog.pol.gu.se/digitalAssets/1375/1375959_2012_5_uslaner_rothstein.pdf
- Verger, Antoni; Lubienski, Christopher; Steiner-Khamsi, Gitta (2016) World Yearbook of Education 2016. The global education industry. London: Routledge.
- Waldstrøm, Christian / Svendsen, Gunnar Lind Haase(2008) On the capitalization and cultivation of social capital: Towards a neo-capital general science? The Journal of Socio-Economics 37, 1495-1514.

- Wiborg, Susanne (2010) Swedish Free Schools: Do they work? LLAKES Research Paper 18. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. London: IOE
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.371.3778&rep=rep1&type=pdf>
- Williamson, Oliver E. (1975) Markets and hierarchies, analysis and antitrust implications: a study in the economics of internal organization. New York: Free Press. sh.
<http://garfield.library.upenn.edu/classics1988/A1988M191900001.pdf>;
<https://www.jstor.org/stable/1817092>
- Wolf, Andrea, Hg. (1998) Der lange Anfang. Zur Geschichte der Politischen Bildung an Österreichs Schulen, Wien: Sonderzahl. Kurzfassung: http://www.politik-lernen.at/dl/nKMKJKJKoMIKOJqx4KJK/bas_pb_Kurzfassung_lange_anfang.pdf
- Zierer, Klaus Falsche Propheten. Ein Vorwort. In: Nida-Rümelin, Julian / Zierer, Klaus (2015) Die neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg: Herder, S.7-10.

ANHANG Material Studienzirkel

Eine Literatursuche zu den Study Circles findet ganz klar Schweden als Schwerpunkt, aber auch in den USA ist dieses Konzept, teilweise eigenständig (die ersten US-Beiträge gibt es bereits am Anfang des 20. Jh. im Umkreis der lokalen School Boards), teilweise mit direkter Referenz auf die Schwedischen Erfahrungen.



Literatursuche in ebscohost (Bildung, Sozial, Ökonomie): Titelsuche ‚study circles‘ (time); zusätzlich Land, Region unspezifische Suche; die rohen Treffer wurden nach den echten ‚study circles‘ in Titel und/oder Abstract bereinigt (Word Suche).

Es gibt seit den 1970ern laufend wissenschaftliche Beiträge zu den Study Circles, mit einem Plafond in den 1990er und 2000er Jahren. Eine gute Übersicht, die auch internationale Bezüge aufweist, findet sich bei Staffan Larsson und Henrik Nordvall (2010), im Hinblick auf den Aspekt der demokratischen Bildung/Erziehung siehe die Beiträge von Sturla Bjerkaker (2006, Bjerkaker, Summers 2006); im Hinblick auf den konzeptionellen und wissenschaftlichen Hintergrund vgl. Rönnerman et al. 2016; Rönnerman, Salo, 2017, 2012.

Vgl. aktuell laufende praktische Beispiele aus dem Nordischen Bereich: The Nordic Association http://norden.se/wp-content/uploads/2015/10/Studiecirkel_The_Nordic_Way_HQ_enGB.pdf; Nordic University <http://nordic.university/study-circles/>; EBZ Schweden Studieförbundet <http://www.ebz-online.net/ebz-schweden-ebz-sweden/>; Österreich Mühlviertel <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/muehlviertel/Kleine-Gesten-bringen-die-Integration-in-Schwung:art69,186413>

Praktische Beispiele aus dem anglophonen Bereich: Center for Community Health and Development at the University of Kansas. (2017) The Community Tool Box. Online <http://ctb.ku.edu/en/about-the-tool-box>; siehe auch <http://ctb.ku.edu/en/table-of-contents>; <http://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/advocacy/advocacy-research/study-circles/main>; Everyday Democracy, ideas and tools for community change <https://www.everyday-democracy.org/>; Dialogue to change, Australian Study Circles Network <http://www.studycircles.net.au/>
Larsson, Staffan; Nordvall, Henrik (2010) Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature. Studies in Adult, Popular and Higher Education no 5. Linköping University Electronic Press. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:328351/FULLTEXT01.pdf>

Bjerkaker, Sturla (2006) The study circle – for learning and democracy. *Convergence* 39(2-3). 49-60.

Bjerkaker, Sturla; Summers, Judith (2006) *Learning Democratically: Using Study Circles*. Leicester: NIACE.

Rönnerman Karin; Salo Petri (2017) Action Research Within the Tradition of Nordic Countries. In: Rowell, Lonnie L.; Bruce, Catherine D.; Shosh, Joseph M.; Riel, Margaret M., Hg. *The Palgrave International Handbook of Action Research*. Palgrave Macmillan, New York, 455-469

Rönnerman, Karin; Salo, Petri; Moksnes Furu, Eli; Lund, Torbjørn; Olin, Anette; Jakhelln, Rachel (2016) Bringing ideals into dialogue with practices: on the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research* 24(1), 46-64

Rönnerman, Karin; Salo, Petri (2012) ‘Collaborative and action research’ within education – A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education* 32(1), 1-16

Rönnerman, Karin; Salo, Petri (2012) ‘Collaborative and action research’ within education – A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education* 32(1), 1-16

Österreich: Suche in bing und google, die ersten 50 Treffer ausgewertet, definitive Literaturtreffer extra ausgewiesen

| | |
|--|--|
| Ungefähr 1 280 Ergebnisse | 4 910 ERGEBNISSE |
| Studienzirkel - Theologische Kurse | Frauenstudienzirkel |
| Unterrichtsformen jk.uni-linz Moderationsseminare für Studienzirkel | ÖGB Englisch-Studienzirkel |
| Projekt Studienzirkel - Südwind Niederösterreich Frieden und Globales Lernen | Studienzirkel Theologischer Fernkurs |
| Curriculum ULG Erwachsenenbildung Studienzirkel | Studienzirkel Frieden Globales Lernen |
| ÖGB Englisch Studienzirkel | Linz School of Education UNTERRICHTSFORMEN Moderationsseminare Studienzirkel |
| Orte und Nicht-Orte umweltbildung | THEOLOGISCHE KURSE Studienzirkel Schweden |
| Geschichte der Erwachsenenbildung | suedwind Studienzirkel Frieden und Globales Lernen |
| EU Frieden und Globales Lernen Slowakei | |
| fairearbeit Studienzirkel | Studienzirkel Asylproblematik |
| Globales Lernen Schweden | NS-Geschichte Studienzirkel |
| Lugmayer Vogelsang katholische Sozialreform Studienzirkel 1884 Italien, Frankreich, Schweiz | VÖV Asyl und Flucht Studienzirkel |
| EU Frieden und globales Lernen | JKU Studienzirkel Karlsson 1988 |
| (Langzeit)Arbeitslose Armutskonferenz ÖGB Studienzirkel | VÖGB Studienzirkel, https://cba.fro.at/3503 |
| Regionalgeographie Methodenhandbuch. EU Studienzirkel Frieden und Globales Lernen | Masterstudium Erwachsenenbildung Studienzirkel |
| VÖGB Sprachstudienzirkel | Rosenkreuzer freimaurerischer Studienzirkel |
| BMUK Projekt „Studienzirkel in Österreich“ (1988) | |
| Suchergebnisse | KAJ Studienzirkel Cardijn 1917 Gefängnis dioezese-linz |
| EBZ Schweden www.ebz-online.net/ebz-schweden-ebz-schweden/ | Europäischer Studienzirkel Frieden und globales Lernen |
| Slowenien Studienzirkel | Methoden Tools eb.at Kurzbeschreibung Studienzirkel |
| Gerson Stern Kappes 1940er Studienzirkel | ÖGB Studienzirkel mit Arbeitslosen |
| Freude an Bildung Salzburger Studienzirkel vhs | www.migrare.at Deutsch anders Sprachseminare Studienzirkel |
| Mariatrost Katholische Kirche Studienzirkel | Unterrichtsformen Studienzirkel |
| Schlüsselkompetenzen bilanzieren, validieren, zertifizieren und erwerben | vhs kn Bildungsarbeit Asylsuchende Studienzirkel |
| Studienzirkel-Projektleiterin Daniela Struc VÖGB | Studienzirkel ‚Das Matthäusevangelium‘ |
| Studienzirkel Hannover Förderunterricht | globale Dimensionen Asylpolitik Studienzirkel |
| Saalfeldner Studienzirkel Gemeinde Literatur, Geschichte, Psychologie, Philosophie, Religion und Naturwissenschaften, Allgemeinbildung | |
| 1934 Fritz Jerusalem Anhaltelager Wöllersdorf Studienzirkel | |
| EZA International ÖJAB Studienzirkeln | Marxistischer Studienzirkel |
| bifeb mas-1 Studienzirkel | KAB Studienzirkel |
| Curriculum ULG Erwachsenenbildung/Weiterbildung Studienzirkel | Uni Graz Curr.ULG EB Studienzirkel |
| Haunschmied Studienzirkel Konzentrationslager Gusen | vhs Tennengau Studienzirkel |
| Forum Katholischer Erwachsenenbildung Studienzirkel | Koritschoner (1892 1941) KPÖ Studienzirkel Sekte Agitation |
| Fotografie ÖGB Studienzirkel | Quantensprung EB Masterstudium Studienzirkel |
| Grundeinkommen Prekariat Targeted Intelligence Groups Studienzirkel | |
| ÖJAB Globales Lernen Studienzirkel Bosnien und Herzegowina | |
| Cardijn Diözese Linz Studienzirkel 1917 Gefängnis | |
| Migrare Sprachseminare und Studienzirkel | Studienzirkel CERES (Soleuvre/Luxemburg), |
| BMB Quantensprung EB Masterstudium | BMB Dialogtour Europäischer Studienzirkel Globales Lernen |
| JKU Karlsson 1988 Studienzirkel | Masterstudium EB |
| Biologie, Ökologie und Gesundheit Lehrveranstaltung ph-online Studienzirkel | PVOOE 2012 Studienzirkel differenzierte Themen |
| Studienzirkel Appenzeller Zahnärzte | Oegb Studienzirkel "Tschechisch für AnfängerInnen" |
| Gusen österreichisches Vergessen Studienzirkel | Forum Katholischer EB Studienzirkel Schwedisch |
| genossenschaftliche Studienzirkel 1951/52 Schweiz. Konsumverein | genossenschaftliche Studienzirkel 1951/52 Schweiz. Konsumverein |
| Zusammenleben Kulturkreise „Studienzirkel“ Kinderfreunde Mühlviertel | |
| Klassenkampf MARXISTISCHER STUDIENZIRKEL Religion | |
| Bildungskonferenz ÖGB OÖ Studienzirkel Literatur, English-Conversation, English-Talking, Kreatives Schreiben, interkulturelle Begegnung, EDV | |

Literatur Internet-Suche Österreich

Filla, Wilhelm (2010) Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenenbildungsforschung. In: Geschichte der Erwachsenenbildung, Themenheft report 33(4), 27-37. <https://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-04.pdf>

Fleissner, Peter (2010) Bedingungsloses Grundeinkommen –Ausweg aus dem Prekariat? Präs. Herbsttagung des Arbeitskreises KRIBIBI 12.-14. Nov. Wien: Renner Institut, KRIBIBI, transform.at http://www.kribibi.at/themen/Prekaer/2010_2Fleissner_BG.pdf

Kuehne, Brigitte (2006) Die schwedische Studienzirkeltradition. In: Freiberg, Björn, Hg. Friedensbuch – Europäischer Studienzirkel für Frieden und Globales Lernen“ / Peace Issues. Reader. European Study Circle for Peace and Global Learning. Győr: Palatia Nyomda <http://manualz.com/doc/17495928/dieser-artikel-wurde-f%C3%BCr-das-eu-projekt-%E2%80%9Eeurop%C3%A4ischer-stu>

Bohušová, Zuzana (2006) Europäischer Studienzirkel für Frieden und globales Lernen. Programm Sokrates/Grundtvig 2 – Lernpartnerschaften Trans Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 16.(Mai) http://www.inst.at/trans/16Nr/08_5/bohusova16.htm

Aufderklamm, Kurt; Filla, Wilhelm; Leichtenmüller, Erich; Löderer, Judita, Hg. (1996) Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Band 10. Wien: Promedia.

Stiftinger, Elisabeth; Wolf, Maria (1994). Wenn Frauen wollen, kommt alles ins Rollen. Studienzirkel-Leitfaden mit 6 Arbeitsmappen. Wien.

Bartelmuhs, Ingrid (1993) Studienzirkel. Methode der gewerkschaftlichen Bildung. Die österreichische Volkshochschule 44 (167), 5-7. http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2016/12/OVH_Magazin_167_Maerz_1993.pdf

Karlsson, Lars; Maass, Juergen (1992) Studienzirkel in Oberoesterreich. Ein Modellversuch mit Begleitforschung. Die österreichische Volkshochschule 43 (166), 1-4 http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2016/12/OVH_Magazin_166_Dez_1992.pdf

Karlsson, Irmtraud und Lars (1988) Studienzirkel. Ein schwedische Initiative macht Schule. Gesellschafts- und Sozialpolitischen Texte Bd.8 Linz