

Johannes Giesinger

Demokratie und Bildung: Das Problem der Legitimität

Vortrag in der Stadtbibliothek Katharinen St. Gallen, Philosophische Gesellschaft Ostschweiz, 24. November 2021

1 Einleitung

Es ist ein Gemeinplatz, dass die Demokratie auf Bildung angewiesen ist. Oftmals wird angenommen, dass man über bestimmte Arten von Bildung verfügen muss, um (wirksam) an demokratischen Prozessen teilnehmen zu können. Man braucht Wissen, sowohl spezifisch auf das politische Geschehen bezogenes als auch allgemeines Sachwissen. Weiter benötigt man rationale Kompetenz, um Wissen aufnehmen und verarbeiten zu können sowie argumentative Fähigkeiten, um am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Man muss zudem fähig sein, eigene Werthaltungen zu entwickeln. Schliesslich wird man auch die Förderung gewisser moralisch-politischer Haltungen, z.B. Toleranz und Respekt, zu den Grundelementen demokratischer Bildung zählen.

Eine Bildung, die diese verschiedenen Elemente umfasst, bedingt also mehr als blosser «Ausbildung» oder «Qualifikation». Mit diesen Begriffen wird auf ökonomisch nützliche Fähigkeiten oder Kenntnisse verwiesen: Ausbildung verschafft dem Einzelnen Zugang zum Arbeitsmarkt und dient der ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft als ganzer.

Betrachtet man die deutschsprachige Tradition des pädagogischen Denkens, wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt hat, so fällt auf, dass diese weder auf das eine noch das andere ausgerichtet ist, d.h. weder auf Ausbildung noch auf demokratische Bildung, sondern auf «Bildung». Inspiriert von Rousseaus *Emile* wurde nicht die Erziehung zum Bürger (und schon gar nicht zur Bürgerin) in den Vordergrund gerückt, sondern die Erziehung zum Menschen (Rousseau 1971). Dies ist besonders deutlich bei Humboldt, der die Idee von Bildung als individuelle Selbstentfaltung prägt und sich in seiner Frühschrift zu den Grundlagen des liberalen Staates ablehnend gegenüber staatlicher Einflussnahme im Bildungsbereich äussert, obwohl er später selbst als preussischer Bildungsreformer tätig war (Humboldt 1980). Nach Humboldt bedroht staatliche (und staatsbürgerliche) Bildung den individuellen Entfaltungsprozess – der Staat wird demnach zwangsläufig geneigt sein, die Heranwachsenden für seine eigenen Zwecke zu instrumentalisieren. Diese Auffassung des Pädagogischen scheint vor allem einleuchtend, wenn man an nicht-demokratische Staaten denkt – im Falle Humboldts etwa die preussische Monarchie.

Wie aber steht es in der Demokratie? Die Tradition der Menschenbildung hat es im deutschsprachigen Raum kompliziert, die Ideen von Bildung und Demokratie zu verbinden. Dietrich Benner etwa meint, die Demokratie sei diejenige Staatsform, die gar nicht erst versuche (oder versuchen solle), Bildung zu instrumentalisieren, sondern der Idee der Menschenbildung verpflichtet sei. Er spricht von der Eigenlogik des Pädagogischen, die politisch respektiert werden müsse (Benner, 2019; Benner & Stepkowski 2011; Benner 1987).

Geht es um Demokratie und Bildung, so wird in der deutschsprachigen Diskussion angesichts des Fehlens eigener Traditionen oft auf John Dewey (1976b) verwiesen, der *Democracy and Education* bereits im Titel eines seiner einflussreichsten Werke verbindet (Oelkers, 2016, S. 399–400). Gerne wird zitiert, dass Demokratie für

Dewey nicht nur eine Regierungs- sondern eine soziale Lebensform sei: Zentral ist, dass verschiedene Individuen und Gruppen in der Gesellschaft in ständigem Austausch miteinander stehen und sich gegenseitig anregen. Der kollektive Lernprozess soll Hand in Hand gehen mit der Bildung des Individuums.

Dewey selbst kritisiert den Ansatz der Menschenbildung primär deshalb, weil er seiner Meinung nach zu stark individualistisch ausgerichtet ist und die sozialen Bedingungen menschlicher Entwicklung vernachlässigt (Dewey 1976b, S. 97). Weiter wendet er sich gegen die strikte Entgegensetzung von Bildung und Ausbildung, die gemäss seinem Ansatz eng miteinander verwoben sein sollen (Dewey 1976a, S. 404). Darüber hinaus hebt Dewey seine demokratische Konzeption gegen die Staats- und Erziehungstheorie Platons ab, gemäss der die Gesellschaft in verschiedene Schichten zu unterteilen ist und die politische Herrschaft einer dafür speziell gebildeten Schicht – den Philosophinnen und Philosophen – übertragen wird (Dewey 1976b, S. 94). Diese Regierungsform kann als *Epistokratie* – als Herrschaft der Wissenden – bezeichnet werden (Brennan 2016; Estlund 2008). In Platons Staat fehlt, wie Dewey ausführt, gerade jene freie soziale Interaktion, die für kollektives und individuelles Lernen unabdingbar ist. Der von Platon umrissene ideale Staat ist statisch wie seine Ideenlehre, die von festgefügtten Wissens-elementen ausgeht, die nur noch erkannt werden müssen. Dewey setzt dem eine Konzeption entgegen, die sowohl in Bezug auf das Wissen als auch die gesellschaftliche Organisation dynamisch bleiben und stetigen Fortschritt ermöglichen soll.

Gemäss Dewey kann soziale Diversität – die auch mit einer Diversität politischer und weltanschaulicher Auffassungen einhergeht – im demokratischen Kontext produktiv werden. Diese optimistische, harmonisierende Sichtweise lässt ein Problem in den Hintergrund treten, das in modernen Gesellschaften von zentraler Bedeutung ist: Wie lässt sich politisches Handeln angesichts tiefgreifender weltanschaulicher und politischer Meinungsverschiedenheiten rechtfertigen (Gutmann, 1987, S. 13–14; Peter, 2009, S. 121)? In der politischen Philosophie wird an dieser Stelle im Anschluss an John Rawls (1993) häufig der Begriff der *Legitimität* verwendet, der vom Begriff der *Gerechtigkeit* unterschieden wird: Es ist eine Frage der Gerechtigkeit, welche Ansprüche Individuen etwa im Bildungsbereich haben und welche (Bildungs-)Ungleichheiten akzeptabel sind. Die bekannte Diskussion um Bildungsgerechtigkeit (Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit) bewegt sich in diesem Bereich. Der Legitimitätsbegriff bezieht sich demgegenüber darauf, wie (politische) Entscheidungen zustande kommen und durchgesetzt werden: Es geht darum, inwiefern politische Machtausübung gerechtfertigt werden kann. Wenn in diesem Kontext auf Demokratie verwiesen wird, so in der Annahme, dass Legitimität wesentlich von demokratischen Praktiken und Prozessen abhängt: Eine demokratisch gefasste Entscheidung ist demnach vielleicht nicht in jedem Fall gerecht, aber es ist legitim, sie umzusetzen – auch angesichts fortbestehender Meinungsverschiedenheiten.

Im Folgenden führe ich aus, dass sich die Ideen der demokratischen Legitimität und der Bildung auf zwei Arten zueinander in Beziehung setzen lassen: Wie erwähnt kann zum einen nach der Legitimität von Entscheidungen im Bildungsbereich gefragt werden, zum anderen aber ist Bildung auch als Bedingung demokratischer Legitimität in den Blick zu nehmen. Wie eingangs gesagt, ist Demokratie auf Bildung angewiesen. Diese Aussage kann folgendermassen präzisiert werden: *Um die Legitimität politischer Entscheidungen sicherzustellen, braucht es Bürger und Bürgerinnen, die über Bildung verfügen.* Meine Überlegungen in den folgenden Abschnitten fokussieren auf die Präzisierung dieser Grundidee. Von hier aus gehe ich zurück zur

ersten Frage, ohne sie umfassend zu beantworten. Ich zeige auf, inwiefern die Ausführungen über die Legitimitätsbedingungen der Demokratie Aufschluss darüber geben, was im Bereich der Bildung legitim ist. Dabei werden auch Erwägungen zur Gerechtigkeit eine Rolle spielen.

2 Bildung als Legitimitätsbedingung: Politische Gleichheit

Demokratie bedeutet im Kern, dass Bürgerinnen und Bürger kollektive Entscheidungen gemeinsam treffen. Die von diesen Entscheidungen Betroffenen sind identisch mit den an ihnen Beteiligten. Jede und jeder von ihnen verfügt gleichermassen über politische Autorität.

Will man näher bestimmen, worin die besondere Legitimität der Demokratie besteht, können verschiedene Herangehensweisen gewählt werden. Die erste besteht darin, die Legitimität in den demokratischen Verfahren zu suchen: Demnach sind politische Entscheidungen legitim, wenn gewisse prozedurale Bedingungen eingehalten werden, und zwar ungeachtet dessen, wie das Resultat ausfällt (Peter, 2009, S. 65). Wenn man diskutiert, worin die spezifisch demokratische Legitimität besteht, muss man nach dem prozeduralen Ansatz genauer betrachten, was ein faires Verfahren ausmacht. Es ist wichtig zu sehen, dass dabei auch substanzielle Werte ins Spiel kommen können, die das Verfahren regulieren. Beispielsweise scheint die Idee der Gleichheit – des gleichen politischen Status oder der gleichen politischen Autorität – fundamental für die Fairness demokratischer Verfahren zu sein: Alle müssen gleichermassen Gelegenheit haben, sich in den demokratischen Prozess einzubringen (Christiano, 2009).

Nehmen wir also an, dass politische Gleichheit zu den Legitimitätsbedingungen der Demokratie gehört. Hieran lassen sich zwei unterschiedliche Überlegungen anschliessen, die Bildung und Gleichheit verknüpfen. Die erste Überlegung beruht auf der Annahme, dass politische Autorität an gewisse Bedingungen gebunden ist: Wer Autorität ausüben soll, muss dazu fähig sein. Das heisst, dass gewisse Formen von Wissen oder Kompetenz – oder eben Bildung – nötig sind, um über den Status eines politisch Gleichen verfügen zu können. Hieraus könnte man schliessen, dass diejenigen, die nicht über die nötigen Fähigkeiten verfügen, keine (volle) politische Autorität haben sollten. In der Tat ziehen wir diesen Schluss, wenn es um Kinder geht, schliessen wir sie doch vom demokratischen Prozess aus, weil wir ihnen die nötigen Fähigkeiten absprechen. Auch diejenigen, die sich für ein Kinderwahlrecht oder eine Senkung des Wahlalters einsetzen, kommen nicht um die Auffassung herum, dass kleine Kinder kein direktes Wahlrecht haben können (z.B. Kiesewetter 2009).

Jason Brennan (2016) argumentiert, dass auch politisch inkompetente Erwachsene von Wahlen auszuschliessen sind: Der Grund dafür liegt darin, dass wir als Personen, die politischem Handeln ausgesetzt sind, das Recht haben, kompetent regiert zu werden. Dieses Recht wird nach Brennan verletzt, wenn die Inkompetenten mitbestimmen können: «Political decisions are presumed legitimate and authoritative only when produced by competent political bodies in a competent way and in good faith» (Brennan, 2016, S. 142).

Brennan betrachtet seinen Ansatz als Form der Epistokratie, gerade deshalb, weil er nicht vom demokratischen Grundsatz der Gleichheit geleitet ist. Die demokratische Antwort auf die Inkompetenz des Wahlvolks ist eine andere. Will man am Prinzip der Gleichheit festhalten, so besteht die Möglichkeit, alle so weit zu bilden, dass sie die Bedingungen für politische Autorität erfüllen. Was dies bedeutet, ist im Einzelnen zu klären: Naheliegend scheint, eine *Schwelle* in der Entwicklung

relevanter Fähigkeiten festzulegen, die alle – wenn immer möglich – erreichen sollen. Mit Bezug auf die Diskussion um Bildungsgerechtigkeit könnte man von einer Konzeption *angemessener* (*adequate*) Bildung sprechen: Hält man am Grundsatz der Gleichheit fest, so muss damit ein Recht auf eine Bildung einhergehen, die dem Ziel der demokratischen Inklusion angemessen ist (Anderson, 2007; Satz, 2007).

Die zweite Überlegung geht nicht davon aus, dass nur Personen, die angemessen gebildet sind, politische Autorität haben sollten. Vielmehr wird darauf hingewiesen, dass diejenigen, denen es an Bildung fehlt, sich nicht wirkungsvoll in den politischen Prozess einbringen können. Hier geht es darum, wie die Idee politischer Gleichheit zu verstehen ist (Peter, 2009, S. 75–91): Ein rein formales Verständnis besagt, dass alle gleiche Beteiligungsrechte haben sollen. Man könnte aber darauf hinweisen, dass manchen Leuten solche formalen Rechte wenig nützen, weil sie nicht die Bildung haben, um effektiv partizipieren zu können. Bildung wird hier zu einem Aspekt politischer Gleichheit: Personen können nicht als politisch gleich gelten, wenn sie nicht angemessen befähigt sind, politisch zu partizipieren.

Beide Überlegungen weisen Bildung als politische Legitimitätsbedingung aus: Im ersten Fall ist Bildung die Bedingung dafür, um überhaupt politische Autorität zu haben, im zweiten Fall Voraussetzung dafür, um tatsächlich gleichberechtigt auftreten zu können.

3 Bildung als Legitimitätsbedingung: Die epistemische Dimension

Von prozeduralen Konzeptionen demokratischer Legitimität sind jene Auffassungen zu unterscheiden, die die Legitimität der Demokratie in den Resultaten des demokratischen Prozesses – nicht allein im Verfahren – begründet sehen. Diese Auffassungen werden auch als instrumentalistisch beschrieben und fokussieren oftmals auf die epistemische Dimension von Entscheidungen: Demnach führt Demokratie zu epistemisch angemessenen, korrekten oder gerechten Resultaten. Es ist unmittelbar klar, welche Rolle Bildung in diesem Bereich hat: *Epistemisch vorteilhafte Ergebnisse können wohl nur erzielt werden, wenn die Beteiligten über Wissen und Kompetenz verfügen.*

Geht es um die epistemische Qualität von Entscheidungen, muss man sich fragen, wie diese beurteilt werden kann: Gibt es hierfür objektive Standards? Wenn es diese gäbe, würde sich die Frage stellen, ob es nicht sinnvoll wäre, diejenigen entscheiden zu lassen, die besondere Einsicht in diese Standards haben – die besonders Gebildeten. Dies würde zu einem epistokratischen System führen. Ich möchte zwei Überlegungen anführen, die dagegensprechen, diesen Weg zu gehen: Die *erste* geht von der Idee aus, dass in modernen Gesellschaften tiefgreifende Meinungsverschiedenheiten in weltanschaulichen und politischen Fragen bestehen. Selbst wenn es objektive Standards gäbe, so die Annahme, wäre es nicht möglich, einen Konsens darüber zu erreichen, worin diese bestehen. Aus diesem Grund können politische Entscheidungen nicht einer kleinen Gruppe von Expertinnen und Experten überlassen werden – alle müssen sich mit ihren jeweiligen Gerechtigkeitsauffassungen einbringen können.

Fabienne Peter (2009, S. 63) verwendet an dieser Stelle John Rawls' Begriff des vernünftigen Pluralismus (*reasonable pluralism*) (Rawls 1993): Mit dem Begriff der Vernünftigkeit (*reasonableness*) wird der Kreis der im liberaldemokratischen Kontext akzeptablen weltanschaulichen Positionen eingegrenzt: Eine liberale Demokratie kann nicht beliebige Auffassungen einbeziehen, sondern nur solche, welche auf einer basalen Ebene mit dem Projekt einer von Gleichheits- und Freiheitsprinzipien

geleiteten Gesellschaft vereinbar sind. Beispielsweise gelten theokratische oder rassistische Auffassungen als «unvernünftig». Diese Vorstellung von Vernünftigkeit ist aber nicht mit hohen epistemischen Standards – etwa der Einsicht in objektive Gründe – verbunden. Entsprechend können «vernünftige» Personen in wichtigen politischen und weltanschaulichen Fragen unterschiedlicher Auffassung sein. Rawls geht davon aus, dass es vernünftige Meinungsverschiedenheiten gibt, die hartnäckig weiterbestehen, auch wenn man sich mit gutem Willen zu einigen sucht. Es handelt sich hierbei um Formen eines «vernünftigen Dissenses» (*reasonable disagreement*), die die Basis für einen vernünftigen Pluralismus darstellen. Nach Peter ist dieser Pluralismus der Grund dafür, warum Demokratie nicht von objektiv vorgegebenen Gerechtigkeitsvorstellungen ausgehen kann, sondern alle von einer Entscheidung Betroffenen an der kollektiven Entscheidungsfindung beteiligen muss: «I want to claim that respect for reasonable value pluralism implies that people’s possibility to participate in the evaluation of alternative social states is constitutive of democratic legitimacy» (Peter, 2009, S. 63).

Die *zweite* Überlegung, die gegen die Tendenz zur Epistokratie vorgebracht werden kann, nimmt ihren Ausgang in Ideen Deweys, die etwa auch von Elizabeth Anderson aufgenommen werden. Anderson schreibt: «John Dewey offered an experimentalist account of the epistemic powers of democracy. He characterized democracy as the use of social intelligence to solve problems of practical interest» (Anderson, 2006, S. 13). Sie erläutert weiter: «Dewey stressed the central importance to democracy of bringing citizens from different walks of life together to define, through discussion, what they take to be problems of public interest, and to consider proposed solutions» (ebd., S. 14).

Der Ausschluss bestimmter Gruppen vom politischen Prozess führt demnach zu einem *epistemischen* Defizit, weil ihre spezifischen Erfahrungen nicht berücksichtigt werden können und. Diese beeinträchtigt nach Anderson die Gerechtigkeit demokratischer Entscheidungen. Anderson (2007) bezieht diese Überlegungen auch auf den Bereich der Bildung. Im Einklang mit Dewey wendet sie sich gegen ein segregiertes Schulsystem und spricht sich für eine Gesamtschule aus, in der Angehörige unterschiedlicher Schichten zusammen lernen: Dies soll das gegenseitige Verständnis fördern, Vorurteile abbauen und insbesondere zu Wissen über die Lebensweise und die Probleme anderer führen. Gleichzeitig soll es dazu beitragen, dass Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien im Bildungssystem Erfolg haben können und Zugang zu politischen und ökonomischen Führungspositionen erlangen: Auf diese Weise können sie ihr Wissen und ihre Erfahrung in soziale Entscheidungsprozesse einbringen und so deren epistemische Qualität verbessern. Eine platonische Epistokratie mit ihren hochgebildeten Expertinnen und Experten ist nach dieser Überlegung epistemisch fehleranfällig, weil sie die wechselseitige Anregung unterschiedlicher Gruppen unterbindet und es verpasst, den Erfahrungsschatz der ganzen Gesellschaft auszuschöpfen.

Folgt man dieser Überlegung, so kann man zum Schluss kommen, dass demokratische Legitimität nicht nur die Entwicklung relevanter Fähigkeiten bedingt, sondern in Verbindung damit den Aufbau eines «gerechten» Bildungssystems, das den Angehörigen aller Schichten faire Bildungschancen und Zugang zu sozialen Entscheidungsprozessen bietet.

4 Demokratische Legitimität: Dissens und Konsens

Wird Bildung auf die eine oder andere Art in die Konzeption der Legitimität eingebaut, stellt sich folgendes Problem: Als Bedingung für Legitimität scheint Bildung der demokratischen Debatte entzogen: Das heisst, welche Bildung angemessen ist oder wie Bildung zu verteilen ist – eine Frage der Gerechtigkeit – ist bereits geklärt, bevor die Debatte beginnt. Dies scheint problematisch, bleibt doch kontrovers, wie Heranwachsende gebildet werden sollen oder wie das Bildungssystem strukturell auszugestalten ist (Peter, 2009, S. 87).

Nach den hier präsentierten Überlegungen verlangt demokratische Legitimität eine relativ anspruchsvolle Form demokratischer Bildung, die – wie eingangs angedeutet – Wissen, Kompetenzen und moralische Haltungen umfassen kann. Insbesondere die Fähigkeit zur Teilnahme an der demokratischen Deliberation erfordert mehr als eine minimale Form politischer Kompetenz: Neben umfangreichem Sachwissen sind argumentative und begriffliche Fähigkeiten vonnöten sowie das nötige Selbstvertrauen, um mit seiner eigenen Stimme auftreten zu können. Auch dies ist aber noch nicht alles: Die Teilnahme am demokratischen Prozess ergibt nur Sinn, wenn man sich mit «eigenen» politischen Einstellungen einbringen kann: Demokratische Bildung verlangt demnach, Heranwachsende zu befähigen, eigene Positionen auszubilden, die im deliberativen Prozess stetig weiterentwickelt werden können.

Dies ergibt eine reichhaltige – und potenziell kontroverse – Bildungskonzeption. Wie soll mit dem fortdauernden Dissens in diesem Bereich umgegangen werden? Es wäre vermessen, die Bildungsdebatte aus dem demokratischen Diskurs auszuschliessen. Hier kann man ein statisches von einem dynamischen Verständnis der Bedingungen demokratischer Legitimität unterscheiden (Gutmann & Thompson, 2004, S. 19). Gemäss einer statischen Konzeption sind die Legitimationsbedingungen ein für alle Mal festgelegt, während es der dynamische Ansatz erlaubt, diese Bedingungen – in vorliegendem Fall verschiedene Aspekte von Bildung – in der demokratischen Deliberation weiter zu problematisieren.

Bedeutet das, dass durch demokratische Entscheidungen – notfalls mit knapper Mehrheit – darüber entschieden werden kann, wie Heranwachsende gebildet werden sollen?

5 Legitimität demokratischer Bildung

Kehren wir vor diesem Hintergrund zurück zur Grundidee dieses Vortrags: Legitimität und Bildung können auf zwei unterschiedliche Arten verknüpft werden. Zum einen kann nach der Legitimität politischer Massnahmen im Bildungsbereich gefragt werden, zum anderen kann Bildung als Legitimitätsbedingung in den Blick genommen werden. Die Grundfrage lautet, inwiefern sich aus Erwägungen zu Bildung als Legitimitätsbedingung Antworten auf die erste Frage ergeben. Hier kann zunächst ein anderer – in der Einleitung nicht erwähnter – Aspekt hervorgehoben werden: Fokussiert man auf Bildung als Legitimitätsbedingung, kommt der Aspekt der Gerechtigkeit ins Spiel. Nicht einfach Bildung, sondern *Bildungsgerechtigkeit* erscheint gemäss den bisherigen Überlegungen als Bedingung demokratischer Legitimität. Fragt man weiter nach, was Bildungsgerechtigkeit in diesem Kontext bedeuten kann, kommt man an ehesten auf eine Konzeption *angemessener* Bildung: Alle sollen in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten eine Schwelle erreichen, die dem Ziel demokratischer Beteiligung *angemessen* ist. Bei der inhaltlichen Bestimmung dieser Schwelle kann man sich an den eingangs genannten Elementen orientieren: Alle sollen 1. über politisches Wissen und über Sachwissen verfügen, 2. politische Kompetenz und argumentative Fähigkeiten sowie 3. moralisch-politische

Grundhaltungen erwerben sowie 4. die Fähigkeit entwickeln, eigene Werthaltungen zu entwickeln.

Kommen wir nun zum Problem der Legitimität bildungspolitischer Massnahmen. Im letzten Abschnitt wurde die Frage aufgeworfen, ob es möglich sein soll, die Legitimitätsbedingungen der Demokratie durch demokratische Mehrheitsentscheidungen zu modifizieren. Dies würde es erlauben, weltanschauliche und politische Mehrheitsauffassungen – ohne Rücksicht auf Minderheitsmeinungen – in die Konzeption der Legitimität einzubauen. Dies scheint in jedem Fall, d.h. auch unabhängig vom Problem der Bildung, problematisch.

In Bezug auf Bildung stellt sich hier aber noch ein spezielles Problem: Bildung ist geeignet, die politischen und weltanschaulichen Auffassungen der heranwachsenden Generation zu beeinflussen. Das bedeutet, dass im (öffentlichen) Schulsystem der Versuch gemacht werden könnte, den (zukünftigen) demokratischen Prozess in eine bestimmte Richtung zu lenken. So kann man religiöse Auffassungen vorgeben oder Kinder im Sinne einer politischen Ideologie bilden. Man mag hier zunächst an autoritäre Formen von Indoktrination denken, wie sie in Diktaturen vorkommen. Auch wenn man dies ausschliesst, stellt sich etwa die Frage, inwiefern die Ziele der Schule von einer demokratischen Mehrheit bestimmt werden dürfen. Beispielsweise spricht sich die Mehrheit in unseren Gesellschaften vermutlich für eine liberale Form von Sexualpädagogik auf, aber es gibt auch religiös begründeten Widerstand dagegen. *Der Versuch einer politisch-weltanschaulichen Festlegung der nachfolgenden Generation scheint aus Legitimitätsgründen problematisch.* Der demokratische Legitimationsprozess beruht darauf, dass sich alle mit ihrer eigenen Stimme in den demokratischen Prozess einbringen können und nicht vorbestimmt ist, wie sie sich entscheiden werden. Wenn also der Bildungsprozess in weltanschaulichen und politischen Fragen nicht neutral ist, wird gewissermassen der Legitimationsprozess manipuliert, und dies erzeugt ein Legitimitätsdefizit.

Bedeutet dies, dass jegliche Vermittlung von Werten oder politischen Prinzipien als illegitim zu betrachten ist? Mein Vorschlag ist, hier auf die Rawlssche Unterscheidung zwischen Fragen, die «vernünftigerweise umstritten» sind und solchen, über die sich möglicherweise ein «vernünftiger» Konsens erzielen lässt, zurückzugreifen. Diese Sichtweise verbindet sich mit dem Begriff des öffentlichen Vernunftgebrauchs (*public reason*), der im Zentrum von Rawls' Konzeption von (liberaler) Legitimität steht (Rawls, 1993, S. 137). Hiermit ist eine Form einer vernünftigen Auseinandersetzung gemeint, bei der ein Konsens in grundlegenden Fragen dadurch angestrebt wird, dass umstrittene weltanschauliche und politische Auffassungen ausgeklammert werden. Dabei soll nicht ein objektiv gültiges Resultat erzielt werden, sondern eines, das für alle Beteiligten akzeptabel ist. Rawls bezieht die Möglichkeit eines vernünftigen Konsenses auf die Grundelemente des liberaldemokratischen Staates. Ich gehe von der Auffassung aus, dass vernünftige Personen im demokratischen Streit ihre unterschiedlichen (umstrittenen) politischen und weltanschaulichen Auffassungen zur Geltung bringen dürfen und sich nicht an «öffentlichen» Gründen orientieren müssen. Geht es allerdings um die Legitimationsbedingungen der Demokratie selbst, einschliesslich der relevanten Aspekte von Bildung, so muss die Auseinandersetzung im Medium der öffentlichen Vernunft geschehen, d.h. es muss ein vernünftiger Konsens angestrebt werden. Gemäss einer «prozeduralen» Interpretation der Idee öffentlicher Vernunft, die deren Anforderungen auf die Verfahrensbedingungen der Demokratie beschränkt (Peter, 2009, S. 94), ist der demokratische Diskurs über Grundelemente von (demokratischer) Bildung also von besonderer Art,

weil er nicht beliebig weltanschaulich geprägt sein darf: Demokratische Bildung muss öffentlich rechtfertigbar sein.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Frage, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, Heranwachsende demokratisch zu bilden. Soll man die Entscheidungen der zukünftigen Generation nicht determinieren, könnte sich dies auch auf die demokratischen Grundgehalte von Bildung beziehen (Brighouse, 1998): Wenn wir wollen, dass Heranwachsende in Zukunft politisch frei entscheiden können, warum sollten wir sie dann auf die Demokratie einchwören? Wird dadurch die Legitimität der Demokratie nicht untergraben? Eine Alternative wäre, sie nicht *zu Bürgerinnen und Bürgern*, sondern *zu Menschen* zu erziehen, wie es in der deutschsprachigen pädagogischen Tradition verlangt ist. Als autonome Menschen könnten sie dann selbst bestimmen, welche politische Organisationsform sie unterstützen wollen. Gemäss dem hier vertretenen Ansatz wird jedoch die demokratische Legitimität durch demokratische Bildung nicht untergraben, insofern deren Grundelemente öffentlich rechtfertigbar und damit aus unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Perspektiven akzeptabel sind. Sofern dies der Fall ist, kann man annehmen, dass diese Art von Bildung auch für Heranwachsende, sofern sie «vernünftig» sind, akzeptabel sein sollte.

Der Grund, warum die Legitimationsbedingungen der Demokratie akzeptabel sein können, liegt darin, dass diese jedem der Heranwachsenden in Zukunft die Möglichkeit eröffnet, sich an der Gestaltung der Gesellschaft zu beteiligen und sich dabei mit seiner eigenen Stimme einzubringen. Wer für die Demokratie gebildet wird, der wird also nicht in eine festgefügte soziale Ordnung eingeführt, wo er eine vorgegebene Rolle einnehmen muss, sondern in ein dynamisches und zukunftsoffenes System, in dem er gleichberechtigt mitbestimmen kann. Gemäss dieser Sichtweise scheint es unangemessen, von einer problematischen Instrumentalisierung der Heranwachsenden durch den Staat zu sprechen: Demokratische Bildung soll Individuen nicht vorgefassten politischen Zwecken unterwerfen, sondern sie befähigen, politische Zwecksetzungen mitzugestalten.

Gleichzeitig ist unklar, inwiefern das Ideal der Menschenbildung dem Standard der öffentlichen Rechtfertigbarkeit genügt: Man könnte die Auffassung vertreten, dieses individualistische, auf Autonomie und Selbstverwirklichung ausgerichtete Bildungsideal sei Ausdruck einer bestimmten (der liberalen) Weltanschauung und gehöre deshalb zu denjenigen Wertvorstellungen, die als vernünftigerweise kontrovers zu gelten haben.

Fazit

Um die Legitimität der Demokratie zu sichern, müssen *zum einen* gewisse Gerechtigkeitsbedingungen erfüllt sein, die sich auch auf den Bildungsbereich beziehen: Alle sollen eine Art von Bildung erhalten, die in dem Sinne angemessen ist, dass sie zu politischer Teilhabe befähigt. *Zum anderen* müssen die Grundgehalte demokratischer Bildung öffentlich rechtfertigbar sein. Es ist illegitim, Heranwachsende in politisch-weltanschaulicher Weise zu beeinflussen. Dies ist ein wenig überraschender Schluss, zu dem man auch auf andere Art gelangen kann – indem man auf die Perspektive der Betroffenen selbst fokussiert: Hier wird man argumentieren, dass es *ihnen gegenüber* illegitim ist, sie weltanschaulich festzulegen. In diesem Vortrag wird eine andere Herangehensweise gewählt: Eine Bildung, die in vernünftigerweise umstrittenen Fragen nicht neutral ist, untergräbt die demokratische Legitimität.

Literatur

- Anderson, E. (2006). The Epistemology of Democracy. *Episteme: A Journal of Social Epistemology* 3(1), 8–22.
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Stepkowski, D. (2011). Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann. *Topologik*, 10(2), 93–117.
- Benner, D. (2019). Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(3), 317–332.
- Brennan, J. (2016). *Against Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Brighouse, H. (1998). Civic Education and Liberal Legitimacy. *Ethics*, 108(4), 719–745.
- Christiano, Th. (2008). *The Constitution of Equality*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1976a). Schools of To-morrow (1915). In J. Dewey, *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 9., Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976b). Democracy and Education (1916). In: J. Dewey, *The Middle Works*, hrsg. v. Jo Ann Boydston, Bd. 9, Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Estlund, D. (2008): *Democratic Authority. A Philosophical Framework*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362–381.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Humboldt, W. v. (1980). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In W. v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kiesewetter, B. (2009). Dürfen wir Kindern das Wahlrecht vorenthalten? *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 95(2), 252–273.
- Oelkers, J. (2016). Demokratie und Bildung. In D. Brühlmeier & Ph. Mastronardi (Hrsg.), *Demokratie in der Krise* (S. 397–413). Zürich: Chronos.
- Peter, F. (2009). *Democratic Legitimacy*. New York: Routledge.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rousseau, J.-J. (1971): *Emil oder über die Erziehung* (1762). Paderborn: Schöningh.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117(4), 623–648.