

## Politische Bildung und Migration: Zwischen der Aufgabe der Integration und dem Risiko der Indoktrination

Ein herausragendes Merkmal von Demokratien ist die Annahme, dass sie auf die Partizipation oder zumindest auf eine passive Zustimmung der Bürger\*innen angewiesen ist. Die Regierung einer Demokratie ist, wie Lincoln einst postulierte, „of the people, by the people, and for the people“. Diese Annahme hat direkte Auswirkung auf die Legitimation und Anforderungen an politische Bildung eines demokratischen Staates: Der demokratische Staat ist auf eine (gute) politische Bildung angewiesen, die die Bürger mit den für die politische Partizipation notwendigen Kompetenzen, aber auch mit einer für diese Partizipation erforderlichen Motivation ausstatten soll. Politische Erwachsenenbildung ist demnach ein notwendiger Bestandteil einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaft, da sie die Entwicklung und Konsolidierung der Demokratie begünstigt, oder mit den Worten von Oskar Negt: „Demokratie [ist] die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss [...] – wieder, Tag für Tag, für das Leben“ (Negt 2004, S. 197). Die Frage, welche Rolle die politische Erwachsenenbildung insbesondere in Hinblick auf Migration übernehmen kann und sollte, liegt diesem Artikel zugrunde. Welche Aufgaben muss die politische Bildung Erwachsener vor dem Hintergrund der Migration erfüllen und sind hierbei etwaige Grenzen zu berücksichtigen?

Politische Erwachsenenbildung spielt eine zentrale Rolle, wenn es um den Zusammenhalt in einer heterogenen Gesellschaft geht – aber vor allem ist sie signifikant im Fall einer verstärkten Migration. William Galston, ein amerikanischer Philosoph, behauptete sogar: „[T]he viability of liberal society depends

on its ability effectively to conduct civic education” (Galston 1989, S. 92). Das Schlüsselwort seiner Aussage ist „effectively” – die politische Bildung in einer Gesellschaft muss wirksam sein. Aber was würde es bedeuten, die politische Bildung effektiv zu gestalten? Wie soll die Wirksamkeit und womöglich sogar die Effizienz der Bildung gemessen werden? Der amerikanische Soziologe Stanley weist darauf hin, dass bestimmte Erwartungen und Werte, die mit der gesellschaftlichen Entwicklung verknüpft sind, über das Selbstverständnis einer Gesellschaft eine (implizite) Aussage treffen: „In a managerial society, the greatest good is efficiency. In a democratic society, by contrast, the greatest good is liberty, or autonomy. There are many different senses of ‘liberty’ and ‘autonomy’. But in none of these senses does it mean the same thing as ‘efficiency’” (Stanley 2015, S. 20). Vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die Migrationsbewegungen für eine Gesellschaft nach sich ziehen, befindet sich die politische Erwachsenenbildung zwischen zwei Ansprüchen: dem Anspruch, Bildungsprozesse zielorientiert und effektiv zu gestalten, einerseits, und dem Anspruch Bildungsprozesse ethisch zu legitimieren, andererseits. Die Spannung zwischen Wirksamkeit und der Berechtigung der politischen Bildung ist systematisch zu durchdenken. Die Frage ist und bleibt, welche Möglichkeiten der Bildung zur Verfügung stehen, um Lernprozesse begünstigen, die aber gleichzeitig ethisch bedenkenlos sind. Welche ethischen Bedenken können aber konkret im Kontext der politischen Bildung entstehen, wenn wir den Fokus auf ihre Wirksamkeit und Effizienz bei der Integration von Migrant\*innen in eine Aufnahmegesellschaft legen? Diese Bedenken kann man in Form von zu klärenden Fragen ausdrücken: Unter welchen Umständen (wenn überhaupt) wären wir bereit, eine Art Überwältigung oder pädagogische Überstülperung zu akzeptieren, um Erwachsenen zu bestimmten Annahmen und zur Übernahme bestimmter Werte zu „bringen”, wenn es einem guten Zweck dient? Zu welchem Ausmaß ist bei uns der Gedanke der Allmacht der Pädagogik willkommen, d.h. einer Pädagogik, die mit ihren pädagogischen Mitteln, aber eben auch mit ihrer Macht zur gesellschaftlichen Integration und zu „integrierbaren“ Menschen beitragen kann?

Die Debatte, die im Rahmen einer liberalen politischen Erwachsenenbildung geführt werden sollte, muss sich auch auf die Frage beziehen, welche Kompetenzen von Bürgerinnen und Bürger als Richtschnur für Bildungsprozesse gesehen werden, damit für eine freiheitliche demokratische Ordnung ein Fortbestand und eine Weiterentwicklung garantiert werden kann. Können im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung die Werte und Normen gefördert werden, die jede Bürgerin und jeder Bürger zu einem ausreichenden

Ausmaß besitzen soll, sodass der Fortbestand der demokratischen Gesellschaft gewährleistet werden kann, unter gleichzeitigen Beachtung solcher Werte wie Toleranz, Gleichheit, Freiheit und Achtung der Diversität – also der wichtigsten Grundbausteine einer freiheitlichen Gesellschaft? Was sollen wir als Erwachsenenbildner\*innen machen, damit uns nicht der Fehler unterläuft, einen beispielsweise zu starken Akzent auf die Förderung und Achtung von spezifischen Überzeugungen und Haltungen zu setzen, so dass als Ergebnis eine Bürgerin oder ein Bürger entsteht, die oder der sich nicht für die Weiterentwicklung der liberal-demokratischen Ordnung einsetzen möchte? Oder andersrum, was sollen wir machen, damit uns als Erwachsenenbilder\*innen nicht der Fehler unterläuft, dass wir in einem womöglich zu starken Ausmaß zu einer „Homogenisierung“ der Gesellschaft beigetragen?

Zweifelsohne ist eine politische Erwachsenenbildung notwendig, aber in welcher Form und mit welcher Zielsetzung ist sie überhaupt möglich – vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Diversität und Vielfalt unterschiedlicher Lebenskonzepte?

Ich werde mit dem Offensichtlichen beginnen: Das Hauptziel der politischen Bildung für alle Altersgruppen ist es, die Autonomie und Mündigkeit des Individuums zu fördern, sowie seine Fähigkeit zum autonomen Denken und Handeln zu unterstützen. Vor dem Hintergrund dieser Anforderung erscheint die Frage, ob die politische Bildung auch Gefahr laufen kann, im Namen des gesellschaftlichen Zusammenhalts die Suche nach einem bürgerlichen Konsens auszureizen, durchaus legitim.

Wenn wir sehr viel Wert auf das letztere im Rahmen der Bildungsprozesse legen, nämlich auf die Förderung eines bürgerschaftlichen Konsensus mit dem Ziel der gesellschaftlichen Kohäsion, könnte ein weiteres wichtiges Ziel der Bildung vernachlässigt werden. Gemeint ist hier die Ermächtigung eines jeden Menschen zu einer kritischen Haltung und, wenn notwendig, zu einem rationalen politischen Dissens, ja zu einem begründeten Widerstand – eine Fähigkeit, die Theodor Adorno als „Mut zum Nicht-Mitmachen“ bezeichnet hat.

William Galston traf einst eine Unterscheidung zwischen einer „philosophischen Bildung“/„philosophic education“ und einer „politischen Bildung“/„civic education“. Die erstere definierte er als solche, die als oberstes Bildungsziel die Wahrheitssuche und die Fähigkeit einer rationalen Analyse hat (Galston 1989, S. 89) und die letztere als „formation of individuals who can effectively conduct their lives within, and support, their political community“ (Galston 1989, S. 90). Galston fügte hinzu, dass die philosophische Bildung universell und nicht entscheidend von den spezifischen sozialen oder

politischen Verhältnissen geprägt sei („not decisively shaped by the specific social or political circumstances“) (Galston 1989, S. 90); sie kann jedoch auch korrosive Konsequenzen für politische Gemeinschaften haben, weil „pursuit of truth [...] can undermine structures of unexamined but socially central belief“ (Galston 1989, S. 90). Die politische Bildung ereignet sich, im Gegenteil „innerhalb und im Auftrag von einer bestimmten politischen Ordnung“ und kann nicht im Gegensatz zu seiner politischen Gemeinschaft stehen (Galston 1989, S. 90).

Galstons Klassifikation kann durchaus vorgeworfen werden, einen sehr engen Begriff der politischen Bildung zugrunde zu legen. Dennoch macht er auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, nämlich dass es einen möglichen Zusammenstoß zwischen einer rationalen Analyse und Überprüfung einerseits und einer politischen Bildung andererseits geben könnte, wenn die politische Bildung als eine (größtenteils) affirmative (und nicht z. B. als subversive) verstanden wird. Galston führt weiter aus, dass „[l]iberal democracies, in particular, are founded on principles that can survive rational inspection, and their functioning is facilitated (or at least not crucially impaired) by impeded inquiry in every domain“ (Galston 1989, S. 90). Dennoch hält er an der Vorstellung der politischen Bildung als einem (lediglich) affirmativen Engagement für die Gemeinschaft und Gesellschaft fest.

Die Versuchung ist groß, die philosophische Bildung, wie sie von Galston definiert wurde, mit dem Begriff der Bildung (wie er von Humboldt definiert wurde) gleichzusetzen und gleichzeitig die politische Bildung in Gefahr der Manipulation, Indoktrination oder Instrumentalisierung zu sehen. Aber eine solche Vereinfachung widerspricht der Vorstellung von beiden: der Humboldt'schen Bildung wie der Konzeption der politischen Bildung. Bildung als Konzept impliziert als *conditio sine qua non* die Forderung: „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er [der Mensch – T.K.] nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1903, S. 283) und die Fähigkeit, diese Welt mitzugestalten. Die politische Bildung wird ihrerseits von ihren prominenten Vertreter\*innen als „emanzipatorische Bildung“ verstanden, die die Teilnehmer\*innen dazu bewegen soll politische Ordnungen in Frage zu stellen, sie zu verändern oder sogar abzulösen (in einigen extremen Fällen). Die Forderung Kritik zu formulieren, ist ein wichtiger Teil des Konzepts der politischen Bildung selbst. Grundsätzlich ist das gemeinsame Credo politischen Bildung (zumindest im deutschen Kontext) die Überzeugung, dass sie, wie oben bereits erwähnt, zur (politischen) Autonomie und Mündigkeit der Bürger\*innen beitragen soll. Mündigkeit bedeutet in diesem Fall, dass man

sich ein unabhängiges Urteil über politische Fragen bilden kann und über die Möglichkeiten zur eigenen politischen Partizipation Bescheid weiß. Der wichtigste Aspekt der Humboldt'schen Bildungskonzeption ist die Vorstellung, dass sich der Mensch als solcher ohne einen bestimmten (äußerlich definierten) Zweck entwickelt, indem er in einem angemessenen Verhältnis die ihm durch die Natur gegebenen Kräfte stärkt. Während nach Humboldt die Freiheit und die Vielfalt der Situationen die Grundvoraussetzungen für die Bildung sind, kann die vielseitige Entwicklung von menschlichen Qualitäten und Fähigkeiten folglich durch (politische) Beeinflussung, aber auch durch einseitige Kultivierung von bestimmten Qualitäten und Fähigkeiten (oft auf Kosten anderer Fähigkeiten) verhindert werden. Stehen die beiden Konzepte nun in einem Widerspruch zueinander? Kann (wenigstens) ein minimaler Grundkonsensus für die beiden Begriffe definiert werden, der helfen würde, die politische Erwachsenenbildung als Antwort auf gesellschaftliche Migration besser zu verstehen und bewerten zu können? Im Konzept von Amy Gutmann ist die politische Bildung/„civic education“ durch die Anforderungen von „Nichtrepression“ und „Nichtdiskriminierung“ (Gutmann 1989, S. 78 f) begrenzt. Sind diese Grundsätze ausreichend als ein Fundament, um die politische Bildung die Aufgabe der Integration auf der einen Seite bewältigen zu lassen und sie auf der anderen Seite vor einem möglichen Missbrauch/einer möglichen Indoktrination zu schützen?

Klaus-Peter Hufer behauptet zwar: „Nach meinem Verständnis ist politische Bildung immer kritisch, sonst wäre das, was da inszeniert würde, weder ‚politisch‘ noch ‚Bildung‘. Es wäre Schulung, Indoktrination oder Agitation mit dem Ziel, Anpassungsbereitschaft der Teilnehmenden zu erzwingen, es wäre keine Bildung, sondern ihr Gegenteil“ (Hufer, Lange 2016, S. 120). Es stellt sich dennoch die Frage, in welchen Fällen und unter welchen Umständen eine politische Bildung Gefahr laufen kann, sich in Richtung Indoktrination zu entwickeln und wie sie sich dagegen absichern kann? Wahrscheinlich gibt es nur wenige Menschen in der pädagogischen Theorie und Praxis, die eine Indoktrination explizit tolerieren oder gar gutheißen würden. Dennoch wird es wohl verdeckte Formen der Indoktrination oder der Manipulation geben, die hier explizit durch eine systematische Abgrenzung der Bildung von der Indoktrination und Propaganda transparent gemacht werden sollen. Politische Bildung ist nicht per se davor gewappnet keine politische Indoktrination zu sein. Sears und Hyslop-Margison weisen beispielsweise in ihrem Artikel über „The Cult of Citizenship Education“ (Sears, Hyslop-Margison 2006) darauf hin, dass politische Bildung durchaus „übertreiben“ und somit nicht zur Steigerung

der Autonomie beitragen könne. Das Schaffen falscher Krisen, die Benutzung von Slogans, die Überdimensionierung, Vereinfachung oder Dämonisierung von Gegnern usw. (Sears, Hyslop-Margison 2006) beschreiben sie als solche Merkmale des Diskurses über die politische Bildung/„civic education“. Andererseits, wie oben erwähnt, soll eine politische Bildung wirksam sein, um der Aufgabe der Demokratiekonsolidierung und -entwicklung gerecht zu werden. Die politische Bildung kann und sollte die Stärkung der Zugehörigkeit zu und Identifikation mit einer Gemeinschaft fördern und somit die Motivation, sich an den Belangen dieser Gemeinschaft zu beteiligen, erhöhen. Dabei können in der politischen Bildung sowohl rational geführte Diskussionen, als auch emotional konnotierte Mittel als Grundlage dienen.

Die Forderung des amerikanischen Forschers Ajume Wingo ist beispielsweise, dass politische Bildung zur Übernahme grundlegender gesellschaftlicher und demokratischer Werte führen muss. Denn der/die Erwachsene, der/die nicht die grundlegenden bürgerlichen Werte internalisiert hat, ist außer Stande ein autonomes Leben in der Gesellschaft zu führen. Autonomie braucht bekanntlich politische Bildung, aber sie braucht eine wirksame politische Bildung, wenn wir beispielsweise der Argumentation von Wingo folgen. Wingo verbindet also die Fähigkeit der Autonomie (oder Mündigkeit, um diesen Begriff zu verwenden) mit der Verinnerlichung der bürgerlichen und sozialen Werte einer Gesellschaft und weist darauf hin, dass solche gewissen Gruppen von Erwachsenen fehlen können, beispielsweise denjenigen, die den größten Teil ihres Lebens im Gefängnis verbracht haben oder Immigranten, die aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen (Wingo 2003, S. 57). Wingo empfiehlt einen Appell an die vorhandenen Traditionen, die das Aufrechterhalten der freiheitlich-demokratischen Werte begünstigen können: „Appeals to tradition can be thought of as non-coercive tools that, when used in the service of liberalism, can help to instill the values that make liberty and autonomy possible“ (Wingo 2003, S. 59) Die Verwendung von symbolischen und ästhetischen Mitteln, die beispielsweise als Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft oder die beispielsweise dem Teilen bestimmter demokratischer Überzeugungen dienen, kann die „Attraktivität“ bestimmter Prinzipien erhöhen. Es lassen sich jedoch auch zahlreiche historische Beispiele dafür finden, wie sich Staaten durch unzulässige Verwendung von Bildern, Symbolen und Slogans eine beträchtliche Kontrolle über die Prozesse der Meinungsbildung verschaffen und somit eine unzulässige Lenkung der Meinungsbildung vornehmen und infolgedessen die Zustimmung gegenüber der eigenen Politik unter der Bevölkerung sichern.

Wingo bezeichnet Rituale, Traditionen, politisch konnotierte Denkmäler und kulturelle Besonderheiten als „Schleierpolitik“ (Veil politics) und erachtet diese „Schleier“ für notwendige Vermittler der Werte in einer demokratischen Gesellschaft. Dabei stellt er die zu erwartende Frage, welche Arten von Schleiern man überhaupt in einer demokratischen Gesellschaft unterstützen und akzeptieren kann oder, mit anderen Worten, welche Arten von Schleiern mit den freiheitlich-demokratischen Prinzipien im Konflikt stehen? (Wingo 2003, S. 60) Diese „Schleier“ bei Wingo „gloss over historical details or aspects of the political apparatus, offering instead an idealized image of the system or a stylized representation of a civic virtue“ (Wingo 2003, S. 4). Ihre Aufgabe ist es „to enhance perception of the object by setting off its most attractive features“ (Wingo 2003, S. 4) sowie eine breitere Aufmerksamkeit auf bestimmte politische Ideen zu ziehen: „veils can be used to align the political ambitions, aspirations, and goals of citizens in a non-coercive way“ (Wingo 2003, S. 29). Wingo spricht also von der Notwendigkeit der „Schleier“, die eine (liberal-demokratische) Idee umranden, um diese für die Bürger\*innen einladend zu machen. Aber nach Wingo ist die wichtigste Funktion des Schleiers in der liberalen Demokratie „to serve as a means of effectively embedding the polity’s values in the lives of citizens until the values of that polity are second nature to them“ (Wingo 2003, S. 12). Als Beispiele für solche Schleier führt Wingo die „I have a dream“ – Rede von Martin Luther King, Jr. an oder beschreibt die ästhetischen Details des Lincoln Memorials in Washington, DC, die beide durch Appell an bestimmte Emotionen eine (für eine Gesellschaft wichtige) Debatte besonders wirkungsvoll verstärken können. Die Schleier bieten vielfältige Möglichkeiten, um Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen und Interessen anzusprechen, indem sie auf verschiedene Aspekte eines und desselben (politischen) Ideals hindeuten und solche Gefühle wie Solidarität, Stolz und Ehrfurcht zu verstärken. Die Schleier, und das ist die Gefahr, können jedoch undurchsichtig („opacity politics“) sein, sodass ein politisches Regime durch die Benutzung einer solchen Umrandung die eigenen Intentionen „verschleiern“ kann und infolgedessen zu einer unzulässigen Lenkung hinsichtlich der Meinungsbildung greifen kann: „As a highly idealized image of a manipulative regime, imagine a state in which a few individuals (either elected or self-appointed) produce veils for the purpose of hiding from citizens the true nature of political institutions and practices because those institutions and practices are too awful to stand the light of the day“ (Wingo 2003, S. 77). Während Wingo die besondere Fähigkeit der Schleier hervorhebt die Motivation der Menschen zu stärken, bestimmte Inhalte zu durchdenken oder sich für

bestimmte Ideale einzusetzen, räumt er dennoch ein: „Unlike argumentation, however, veils bypass the explicit use of rational faculties, instead appealing to symbols and images that have been invested with meaning and emotional significance to shape the actions, habits, and character of citizens” (Wingo 2003, S. 12).

Wingo betrachtet dabei zwei wichtige Aspekte: die Wirksamkeit der „Schleier“ bei der Vermittlung der Werte und ihre Legitimität und Kompatibilität mit den proklamierten Werten selbst. Die „illegitimen“ Schleier bergen einen prinzipiellen Widerspruch in sich und zwar zwischen dem öffentlich verkündeten Ideal und dem eigentlichen Zweck. Damit die Schleier als legitim betrachtet werden können, schlägt er drei zu überprüfende Kategorien vor:

1. Inhalt der Schleier und deren Effekt auf die Stärkung bzw. Schwächung der Autonomie („Is the veil one that undermines the autonomy of citizens to whom it is directed or in any other way undermines basic liberal values?”);
2. Durchsichtigkeit der Schleier („Is it possible for interested citizens to penetrate the veil, or is it opaque?”);
3. Zustimmung, die prinzipiell erzielt werden könnte („Were the decisions regarding the use of these veils made in a way that reflects the consent of the target population?” [Wingo 2003, S. 62]).

Diese drei Fragen können auch im Allgemeinen zur Vergewisserung dessen dienen, ob die politische Bildung, wohl auch mit „Schleiern“ in Form von Stoffselektion, Fokussierung auf bestimmte Aspekte eines Problems, Hervorhebung bestimmter Perspektiven oder Ähnlichem arbeitend, ihren freiheitlich-demokratischen Werten treu bleibt. Es wäre illusorisch zu glauben, dass man auf die „Schleier“ (im Sinne der Umrahmung eines Themas) in der politischen Bildung verzichten könnte, gleichzeitig muss man sich des Risikos bewusst werden, dass die politische Bildung dabei „übereifrig“ werden und z.B. durch Vereinfachung zu einer unzulässigen Manipulation der Meinungen beitragen könnte. Im Fall von als problematisch zu definierenden Schleiern kann eine Person durch bestimmte von außen gesteuerte Lernprozesse zu bestimmten Überzeugungen und Entscheidungen geführt werden, die sie nie entwickelt hätte, hätte sie die Möglichkeit, kritisch und rational bestimmte Schritte und Prozesse zu durchdenken. Daher darf die Frage der Legitimität der Schleier bei der Forderung nach einer „effektiven politischen Bildung“ nie zu kurz kommen. Ein (politisch) gebildeter Mensch ist nach wie vor ein mündiger Mensch, der



imstande ist, die Scheier zu heben, selbstständig zu denken und auf der Grundlage eigener Urteile begründete Entscheidungen zu treffen und zu handeln. Die Herausforderung für politische Bildung ist in diesem Zusammenhang die Bereitschaft und Fähigkeit eines Bürgers zu stärken, politische „Schleier“ (ob durchschaubar oder nicht) zu erkennen, zu gestalten und bei Bedarf zu verändern. An dieser Aufgabe kann das Erreichen des Hauptziels einer wie auch immer gestalteten politischen Bildung und somit auch ihre Legitimität in einem liberal-demokratischen Staat gemessen werden: die Förderung der Mündigkeit. Auch wenn Bereiche und Kontexte politischer Bildung, also der schulische und außerschulische Bereich sowie die Erwachsenenbildung, hinsichtlich einiger Merkmale unterschieden und differenziert betrachtet werden müssen, so eint sie alle doch eine Gemeinsamkeit: Politische Bildung fördert die Mündigkeit ihrer Teilnehmer\*innen (Hufer, Lange 2016, S. 7). In der Erwachsenenbildung ist auch der Gedanke allgegenwärtig, dass Erwachsene „lernfähig, aber unbelehrbar“ sind: Lernende können (und dürfen) nicht zu einem (pädagogisch definierten) Ziel gesteuert werden. Bildung und Lernen soll durch komplexe Arrangements ermöglicht werden, wobei die Ausrichtung und das Ergebnis der Bildungsprozesse nicht vorherbestimmt werden soll (und kann). Dabei wird die grundsätzliche Freiheit des menschlichen Handelns berücksichtigt – eine absolute Determination von außen kann es nie geben. Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen sind prinzipiell ergebnisoffen und frei. Der Mensch kann nicht Objekt irgendwelcher Visionen von außen sein – sei es gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen – sein. Bildung, wie diese noch Humboldt definierte, ist also ein offener, selbstreflektierender, niemals endender Prozess mit dem Ziel der Selbstentfaltung durch Begegnung mit der noch nicht bekannten Welt. Demzufolge ist die kritische Haltung gegenüber jeder Tendenz der Instrumentalisierung in pädagogischen Konzepten wie in bildungspolitischen Überlegungen zentral. Instrumentalisierendes Denken betrachtet das Lernen primär als Mittel, um „nützliche Ziele“ oder „Ergebnisse“ zu erreichen.

Es gibt kein Recht Menschen nach einem von außen auferlegten Modell zu „bilden“, um eine bestimmte Norm zu befriedigen – so auch der deutsche Denker und einer der wichtigsten Vertreter der kritischen Theorie Theodor Adorno (Adorno 2013 [1971], S. 106). Amy Gutman hat einen ähnlichen Gedanken geäußert: „Even if there were someone wiser than Socrates in our midst, she still could not claim the right to order the souls of all citizens“ (Gutmann 1989, S. 72). Es ist genau die Mündigkeit, das berühmte Diktum Kants, das besagt, dass wir moralisch verpflichtet sind, jedes Individuum immer als ein Ende in

sich zu behandeln, niemals als Mittel. Nur eine mündige Person kann die Demokratie entwickeln und fördern, weil die Demokratie auf der eigenständigen, bewussten Entscheidung eines jeden Einzelnen beruht. Amy Gutman unterstreicht, dass „a good life must be one that a person recognizes as such, lived from the inside, according to one's own best lights” (Gutmann 1989, S. 72). Das bedeutet, jeder Mensch (unterstützt durch lebensgeleitete Bildung und Selbstbildung) hat selbst zu entscheiden und für sich selbst ein Konzept eines guten Lebens in der jeweiligen Gesellschaft zu rechtfertigen. Die Frage eines guten Lebens ist nicht der Entscheidungsbereich des platonischen Philosophenkönigs, der das beste Leben und die beste Gesellschaft für eine gegebene Gruppe zu wählen hat, sondern ein Konzept, das gerechtfertigt werden muss von jedem/r Bürger\*in durch die Annahme es sein eigenes. Bildung ist daher eine gut begründete Balance zwischen der Zustimmung und der Meinungsverschiedenheit, zwischen Anpassung und Widerstand, zwischen der Transformation und der Integration sowie zwischen der Fähigkeit, die gesellschaftlichen Fragen als eigene Angelegenheiten zu betrachten und diese aus der Perspektive des „Fremden” zu kritisieren.

Die Bedenkenlosigkeit der demokratischen Bildung knüpft Amy Gutman folgende Bedingung: „a state of democratic education is minimally objectionable insofar as it leaves maximum room for citizens deliberately to shape their society, not in their own images but in an image that they can legitimately identify with their informed, moral choices” (Gutmann 1989, S. 77). Diese Prämisse impliziert jedoch eine Verpflichtung der politischen Bildung (und angesichts der vorangestellten Überlegungen insbesondere der politischen Bildung in einer heterogenen, von der Migration bewegten Gesellschaft), die Fähigkeit zur rationalen Analyse verschiedener Lebenskonzepte und deren zugrunde liegender Wertevorstellungen zu stärken und zu pflegen. Gutmann argumentiert weiter, dass der freiheitlich-demokratische Staat die Pflicht hat das Bewusstsein der Bürger hinsichtlich der Legitimität unterschiedlicher Lebensformen zu fördern. Die Fähigkeit, Alternativen zu erkennen und zwischen ihnen begründet wählen zu können, setzt die Verfügbarkeit von verschiedenen Optionen und Konzepten voraus. Eine solche Fähigkeit erfordert gleichzeitig mehr als „nur” Toleranz gegenüber dem Anderen. Gutmann beharrt auf einem gegenseitigen Respekt, der mehr als die Haltung „leben und leben lassen” impliziert und der die Bereitschaft und Fähigkeit erfordert, rational begründbare Standpunkte zu respektieren – insbesondere die, die wir für uns selbst als nicht annehmbar betrachten (Gutmann 1989, S. 75).

## Literatur

- Adorno, Theodor (2013 [1971]), *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Galston, William (1989), „Civic Education in the Liberal State“ [in:] Rosenblum, Nancy L. (Hrsg.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, Massachusetts–London, England: Harvard University Press, S. 89–101.
- Gutmann, Amy (1989), „Undemocratic Education“ [in:] Rosenblum, Nancy L. (Hrsg.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, Massachusetts–London, England: Harvard University Press, S. 71–88.
- Hufer, Klaus-Peter, Lange, Dirk (2016), „Einleitung“ [in:] Hufer, Klaus-Peter, Lange, Dirk (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 7–9.
- Humboldt, Wilhelm von (1903), „Theorie der Bildung des Menschen“ [in:] *Werke*, Vol. 1: 1785–1795, hrsg. A. Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag, S. 282–287.
- Negt, Oskar (2004), „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“ [in:] Pohl, Kerstin, Hufer, Klaus-Peter, Scheurich, Imke, *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Budrich, S. 196–213.
- Negt, Oskar (2010), „In dieser Gesellschaft brodeln es“, Spiegel-Gespräch, *Der Spiegel* 32: S. 98–101.
- Sears, Alan, Hyslop-Margison, Emery (2006), „The Cult of Citizenship Education“ [in:] Richardson, George, Blade, David (Hrsg.), *Troubling the Canon of Citizenship*. New York: Peter Lang, S. 13–23.
- Stanley, Jason (2015). *How propaganda works*. Princeton–Oxford: Princeton University Press.
- Wingo, Ajume H. (2003). *Veil Politics in Liberal Democratic States*. Cambridge: Cambridge University Press.