

## Bildung und Demokratie als Lebensform

Jürgen Oelkers

### Zusammenfassung

*In den USA war die Frage, wie Bildung organisiert werden kann, von Beginn an mit dem Konzept der Demokratie verknüpft. Sowohl John Dewey als auch Georg Herbert Mead verstanden Demokratie nicht in erster Linie als politischen Mechanismus der Machtteilung, sondern als Lebensform, die auch in den Schulen gelebt werden soll. Ziel ist die Partizipation, d. h. die Fähigkeit, sich am Prozess des wechselseitigen Abstimmens beteiligen zu können. Voraussetzungen dafür sind die Bereitschaft zur Kooperation, aber auch das Ermöglichen von Beteiligung bei Entscheiden. Wenn „Gesellschaft“ nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein.*

### Demokratie und Zivilgesellschaft

Die nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaute deutsche Demokratie versteht sich selbst als *Staatsform*. Alle Macht geht vom Volke aus. Dass Demokratie auch eine *Lebensform* sein könnte, ist sowohl dem deutschen Staatsrecht als auch der Staatsphilosophie fremd. Auch deutsche Erziehungstheorien gehen in aller Regel davon aus, dass die Erziehung für Staat und Gesellschaft stattfindet. Die „staatsbürgerliche Erziehung“ entstand als Konzept bereits vor dem Ersten Weltkrieg und ist seinerzeit mit dem Nutzen für den Staat begründet worden. Der bekannteste Autor ist der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner, der wohl künftige Bürgerinnen und Bürger, im Unterschied zu Untertanen, vor Augen hatte, aber nicht eine demokratische Lebensform.

Begründungen der Erziehung und Bildung, die sich auf Demokratie beziehen, sind in der gesamten europäischen Pädagogik vor 1914 eher seltene Größen. Einige Erziehungstheorien im deutschen Vormärz und im Umfeld der Revolution der Jahre 1848/49 gehen in diese Richtung, sind aber anschließend nicht weiter verfolgt wor-

den. Europäische Sozialisten und Anarchisten diskutieren Konzepte demokratischer Erziehung, aber dies ist im Vergleich mit der Gesamtzahl pädagogischer Autorinnen und Autoren eine randständige Erscheinung. Bezugsgrößen für die Theorien waren immer Staat und Gesellschaft. Schon der Ausdruck „öffentliche Bildung“ ist der deutschen Pädagogik wenig geläufig oder wird fast immer mit staatlichen Schulen gleichgesetzt.

Das Konzept der Demokratie als Lebensform hat sich denn auch in den Vereinigten Staaten entwickelt, wo nach der Unabhängigkeitserklärung 1776 ein komplett neues Bildungssystem aufgebaut werden musste. Dieses System hatte wohl zu Beginn europäische Vorbilder, ist dann aber eigenständig entwickelt worden. Schon vor dem Bürgerkrieg lagen Begründungen vor, die die öffentliche Bildung an die Demokratie binden wollten. Das gilt nicht nur für die Gründungsväter der amerikanischen Verfassung wie Thomas Jefferson, sondern für zahlreiche Autoren, die seit den Zwanzigerjahren des 19. Jahrhunderts im Bereich von Bildung und Erziehung publiziert haben. Es ist also nicht zutreffend, den Philosophen John Dewey als „Erfinder“ dieses Konzepts hinzustellen (Oelkers 2009).

Dewey hat 1916 in seinem pädagogischen Hauptwerk *Democracy and Education* einfach eine jahrzehntelange Diskussion auf ihren philosophischen Punkt gebracht. Das gilt auch für seine berühmte Unterscheidung zwischen „Staatsform“ und „Lebensform“, die von verschiedenen Autoren längst vor ihm benutzt worden ist. Es ist auch nicht so, dass die Idee der demokratischen Lebensform die spezielle Philosophie des Pragmatismus voraussetzt. Die beiden Gründer, Charles Sanders Peirce und William James, waren eher intellektuelle Aristokraten, die sich nie zur demokratischen Lebensform bekannt haben. Die Verbindung von Pragmatismus und Demokratie entstand erst an der Universität von Chicago im Umfeld von John Dewey.

Mit deutschen Augen gelesen, kann Deweys Buch leicht als eine Anomalie oder sogar als ein Irrweg erscheinen, weil in ihm weder Fragen der demokratischen Herrschaft noch der Machtausübung angesprochen werden. Was somit in Deutschland als „Staat“ thematisiert wird, ist bei Dewey eine ausgeschlossene Größe. Vor allem dieser Tatbestand hat den Zugang zu Deweys Theorie der Demokratie als Lebensform erschwert. Sie scheint naiv zu sein, weil der Kampf um die Macht nicht vorkommt. Aber kann eine Theorie „naiv“ genannt werden, nur weil sie nicht zum deutschen Parteienstaat passt?

Auf der anderen Seite ist auch in der neueren deutschen Diskussion ständig von der „Zivilgesellschaft“ die Rede, ein Ausdruck, der auf die politische Philosophie der englischen Aufklärung zurückgeht. Gemeint ist damit meistens eine öffentliche Reflexion und ein Raum für argumentativen Austausch, aus dem sich soziales oder politisches Engagement ergeben kann, ohne dass staatliche Vorschriften greifen. Es ist letztlich das, was Jürgen Habermas 1962 als „Sphäre der Öffentlichkeit“ bezeichnet hat, in der frei von behördlicher Kontrolle ein diskursiver Austausch stattfinden kann.

Im Bildungsbereich werden seit kurzem sogenannte „Bildungslandschaften“ entwickelt, die auf dem Prinzip der Kommunalisierung basieren und zivilgesellschaftliche Ziele verfolgen. Implizit wird dabei immer vorausgesetzt, dass Demokratie mehr

sein muss als lediglich eine Staatsform. Die Ausweitung des Demokratiebegriffs kann sich dann aber nur auf die Lebensform beziehen, also auf eine gelebte und unmittelbar zugängliche Erfahrung, die nicht an der Wahlurne endet. Zivilgesellschaft ist nicht per se politisch, aber wäre ohne demokratische Lebensformen nicht zu realisieren.

Demokratie als Lebensform setzt auch direkte politische Beteiligung voraus. Auch dieser Aspekt ist im deutschen Staatsverständnis traditionell fremd, was vor allem mit der Theorie des regulierenden Staates zu tun hat, der von seinen Bürgerinnen und Bürgern wenig abverlangt, sieht man einmal von den Wahlen zu Gemeinden und Parlamenten ab. Ansonsten wird politisches Engagement gefordert, aber nur in Grenzen auch ermöglicht. Oder aber das Engagement wird mit der Mitgliedschaft in Parteien gleichgesetzt. Andere Formen sind mehr oder weniger nur solche des Protestes gegen bereits gefällte staatliche Entscheidungen.

Auf der anderen Seite werden Forderungen nach direkter Beteiligung immer lauter und auf Länder- und Gemeindeebene werden zusehends Entscheide mit Formen direkter Demokratie gefällt. Das jüngste Beispiel ist der Entscheid über die Primarschule in Hamburg, und nicht zufällig ist auch die Konfliktlösung in Sachen „Stuttgart 21“ mit einer Volksabstimmung in Verbindung gebracht worden. Die deutsche Skepsis gegenüber direkten Formen der Demokratie erklärt sich historisch, aber das kann kein Hindernis sein, über Partizipation im Rahmen demokratischer Lebensformen neu nachzudenken.

### **Demokratie als Prozess der wechselseitigen Abstimmung: John Dewey**

Deweys Theorie der Demokratie bezieht sich auf das Ideal einer gemeinsamen Lebensform, die fortlaufend zu klugen Entscheidungen und intelligenten Formen der Anpassung nötigt, ohne den Effekt jeweils vorwegnehmen zu können. Den tieferen soziologischen Grund nennt Dewey Jahrzehnte später in einem Brief an die Schriftstellerin Evelyn Scott vom 4. Januar 1940: „Gesellschaft“ ist kein Kollektiv, „except in the sense of containing a quite a lot of people“. Die Steuerung einer Gesellschaft, die aus vielen Kulturen und sozialen Milieus besteht, ist nicht durch Pläne möglich, sondern verlangt unaufhörlich Abstimmung und damit verbunden auch wechselseitige Anerkennung.

Die berühmte Definition für Demokratie von 1916 lautet: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“ (Dewey 1993, S. 121).

Demokratie ist so nicht lediglich eine Regierungsform und aber auch mehr als die formalen Verfahren von Wahlen und Abstimmungen. Sie ist geteilte Erfahrung, die fortlaufend balanciert und justiert werden muss.

Das wird allgemein so begründet: „Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, dass jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, auf den sie verteilt sind, bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und

nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen“ (ebd.)

Die Ausdehnung des sozialen Raumes, die Verdichtung der Besiedlung und die zunehmende Mobilität der Bevölkerung haben unmittelbare Folgen für das soziale Zusammenleben, das sich ständig neu organisieren muss, weil immer neu Probleme auftreten, die auf friedliche Weise nur gemeinsam gelöst werden können. Lösungen lassen sich nicht wie im Feudalstaat verordnen, sondern müssen vor Ort sozial abgestimmt sein, wenn sie wirksam werden sollen, und sie verlangen Intelligenz.

„Diese zahlreicheren und mannigfaltigeren Berührungspunkte bedeuten eine größere Mannigfaltigkeit der Reize, auf die ein Individuum zu antworten hat, und setzen daher einen Preis auf die größere Mannigfaltigkeit seines Handelns. Sie bewirken eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden“ (ebd.).

Idealistische oder romantische Theorien der Erziehung und Bildung haben immer einen letzten Bezugspunkt und so eine höchste Sicherung gesucht. Sie übersehen nach Dewey die beiden entscheidenden Kriterien für die moderne Demokratie, soweit sie nicht einfach als Regierungsform verstanden wird,

- „die Ausweitung des Gebietes gemeinsamer Interessen
- und die Entbindung einer größeren Mannigfaltigkeit persönlicher Fähigkeiten“ (ebd.).

Unterschiedliche soziale Gruppen haben nicht bloß verschiedene, sondern zugleich gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent sein sollen.

Gleichzeitig wird eine Diversität persönlicher Fähigkeiten freigesetzt, die für diesen Zweck genutzt werden muss. Die Individuen sind nicht mehr einfach an ihre sozialen Gruppen und Stämme gebunden, vielmehr überschreitet ihr Lernen je die Grenzen der sozialen Abstammung, weil und soweit Wissen nicht nur frei zugänglich, sondern selbst dynamisch ist. Die Wissenstradierung ist nicht mehr der Elitenkommunikation überlassen, sie übersteigt kanonische Erwartungen, und das muss Konsequenzen für die Schule haben, soweit sie einen öffentlichen Auftrag erfüllen soll.

Die Theorie der Demokratie wird von Dewey dann wie folgt auf den Punkt gebracht:

„Die beiden Gesichtspunkte, von denen aus der Wert einer bestimmten sozialen Lebensform beurteilt werden muss, sind einmal: das Ausmaß, in dem alle Glieder einer Gruppe an den Interessen derselben teilhaben, zum anderen: die Fülle und Freiheit des Zusammenwirkens dieser Gruppe mit anderen Gruppen. Eine unerwünschte ‚Gesellschaft‘ mit anderen Worten ist eine solche, die durch Schranken, die sie innerhalb ihrer selbst und um sich herum aufrichtete, den freien Verkehr und den Austausch der Erfahrungen hemmt.“ (ebd., S. 136).

Demokratie setzt freie und ungebundene Kommunikation voraus, die Abwesenheit jeglicher Form von Zensur sowie die Möglichkeit, am Leben Anderer teilzunehmen

men. Dafür formuliert Dewey zwei zentrale Konzepte: die politische Partizipation der Bürger und ständige Neuanpassung der sozialen Institutionen.

„Eine Gesellschaft dagegen, die für die *gleichmäßige Teilnahme* aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer *erneute biegsame Anpassungen* ihrer Einrichtungen durch Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt, ist insoweit *demokratisch*. Eine solche Gesellschaft braucht eine Form der Erziehung, die in den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppe weckt und diejenigen geistigen Gewöhnungen schafft, die soziale Umgestaltung sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (ebd.; Hervorhebungen J. O.).

Diese Theorie der Demokratie hat einen evolutionistischen Ausgangspunkt, der von zunehmender Differenzierung ausgeht. Dewey konstatiert den sozialen Wandel seit Mitte des 18. Jahrhunderts, und er sieht, dass es ausgeschlossen ist, *eine* Erziehung für *alle* zu entwerfen, wenn unter „Erziehung“ – wie etwa bei Pestalozzi oder Fröbel – die Verinnerlichung und strikte Befolgung bestimmter Werte verstanden werden soll. Diese Erziehung wird zunehmend unmöglich, weil und soweit die Grenzen und Barrieren zwischen den Gruppen gefallen sind oder wenigstens gelockert wurden, so dass keine Gruppe für sich mehr über eine absolute Kontrollmacht verfügt.

### **Demokratie als Selbstentwicklung durch Kooperation: George Herbert Mead**

Die Theorie der demokratischen Erziehung ist auch und besonders nachhaltig von George Herbert Mead, dem Freund Deweys, geprägt worden, was lange Zeit wenig bekannt war. Mehr noch als für Dewey muss für Mead in Rechnung gestellt werden, dass seine Ansichten über Erziehung aus praktischen Erfahrungen gewonnen und parallel dazu theoretisiert wurden. Mead hat sich vor dem Ersten Weltkrieg häufig zu Problemen der Schulreform geäußert, besonders solchen der Berufsbildung und der Qualifizierung der Industriearbeiterschaft.

Theorie und Praxis der Erziehung sind keine Gegensätze, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Vielmehr greift auch hier, was Mead (1938, S. 50 ff.) allgemein als wissenschaftliche Haltung oder entdeckendes Lernen bezeichnet hat. Soziale oder pädagogische Reform ist für Mead abhängig von Arbeitshypothesen, die mit der Erfahrung getestet werden, also gelingen oder scheitern können. Es gibt weder ein allgemeines Gesetz der Reform noch ein optimales Milieu, jede Reform ist nichts als ein Versuch, mit Arbeitshypothesen die Erfahrung neu zu gestalten. Den Erfolg des Lernens kann keine Philosophie sichern, aber soziale Systeme sind auch nicht einfach nur kontingent.

Soziales Lernen ist zu einem Teil Imitation, in der Hauptsache jedoch, wie Mead sagte, „meeting of minds“ (ebd., S. 52) oder *universe of discourse*, in dem die Interrelation und so kollektive Intelligenz je neu bestimmt werden (Mead 1934, S. 284). Gesellschaft ist so Beziehung und Interaktion, nicht Inklusion durch Herkunft und Abstammung. Letztlich gehört *jeder* zum „universe of discourse“, mit dem die Intelligenz der sozialen Beziehungen organisiert wird. Das setzt Wechselseitigkeit und

Rückwirkung voraus: „Die Verfeinerung der Intelligenz der Wirbeltiere in der menschlichen Gesellschaft hängt also von der Entwicklung dieser Formen der gesellschaftlichen Reaktion ab, in denen der Einzelne sich selbst so wie andere beeinflussen kann“ (Mead 1968, S. 290).

Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form, anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht Lernen grundlegend, das sich nicht mehr auf einmal gegebene Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen nur für die Aspiration, nicht für die Wirklichkeit. Dass dabei *Demokratie* die politische Form sein soll, ist die Folge der vorausgesetzten Evolutionstheorie, die auch bei Mead von zunehmender Differenzierung ausgeht (Mead 1934, S. 281 ff.).

Wenn „Gesellschaft“ nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein. Die beste Form dafür ist Demokratie, die nicht einfach Wettbewerb (competition) zwischen Gruppen voraussetzt, sondern als universelle soziale Form oder „universal society“ zu verstehen ist (ebd., S. 282). Für die Probleme der modernen Gesellschaft ist Demokratie die beste Lösung, weil sie zu keinen definitiven Resultaten führt und im Prinzip jeden beteiligen kann.

Die Schwäche der klassischen Gesellschaftstheorie war die Bindung der grundlegenden Vorstellungen an *statische* Einheiten, oft solchen, die mit organischen oder juristischen Metaphern wie „Gemeinschaft“, „Körper“ oder „Institution“ veranschaulicht wurden. Versteht man unter „Gesellschaft“ einfach sozialen Austausch und so transitorische Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen, dann wird Lernen und die Abstimmung des Handelns unter je neuen Umständen zur grundlegenden Aufgabe, vorausgesetzt, dass die soziale Welt das umschließt, was problematisch ist (surrounding the problematic) (Mead 1938, S. 55).

In der Erziehung geht es dann aber nicht einfach um die Einpassung in eine Gemeinschaft, die das Kind passiv lässt, sondern um „effective adjustment“ (Mead 1934, S. 368), ohne die das Kind sich nicht entwickeln könnte. Dabei muss keine „Dialektik“ zwischen Individuum und Gemeinschaft angenommen werden. Indem das Kind auf Andere reagieren lernt, lernt es zugleich, auf sich selbst zu reagieren, und dies in fortlaufender Differenzierung seiner Fähigkeiten (ebd., S. 371).

- Dabei verwendet Mead eine berühmt gewordene Metapher: „The child has become, through his own impulses, a parent to himself“ (ebd., S. 369).
- Die „moderne Erziehung“, so Mead, betone nicht zufällig die zentrale Rolle des Spiels (ebd., S. 159/160), also der sozialen Wechselwirkung.

Das Spiel ist gleichsam das Modell des sozialen Lebens: „Was sich im Wettkampf abspielt, spielt sich im Leben des Kindes ständig ab. Es nimmt ständig die Haltung der es umgebenden Personen ein, insbesondere die Rolle jener, die es beeinflussen oder von denen es abhängig ist. Zuerst erfasst es die Funktion des Prozesses in abstrakter

Form. Es wechselt vom Spiel zum eigentlichen Wettkampf über. Es muss mit den anderen mitmachen. Die Moral des Wettkampfes durchdringt das Kind tiefer als die umfassendere Moral der ganzen Gemeinschaft. Der Wettkampf, in den das Kind eintritt, drückt eine gesellschaftliche Situation aus, in die es ganz eintauchen kann; seine Moral kann sich stärker auswirken als die der Familie oder der Gemeinschaft, in der das Kind lebt“ (Mead 1968, S. 202).

Das Kind muss sich auf die Gruppe einstellen können, der es während der Erziehung angehört, sein „Selbst“ antwortet unaufhörlich auf die sozialen Antworten (social responses), die die Gemeinschaft bereitstellt und mit denen das Kind fragend umgeht (Mead 1934, S. 160). Das Selbst, anders gesagt, entsteht durch Kooperation (ebd., S. 317), „it is made possible through the identical reaction of the self and the others“ (ebd.). Das soziale Selbst ist so nicht das Objekt der Erziehung, die wie von Außen auf das Kind einwirken würde. Vielmehr nutzt das Kind die Qualität der sozialen Erfahrung, um sich selbst aufzubauen.

Gerade für die Erfahrung von Kindern gilt:

- „The Self exists only in relationship with other selves and cannot be reached except through other selves“ (Mead 1982, S. 155).
- Die Lebensform Demokratie ist zugleich der Modus der Sozialisation.

### Der demokratische Habitus

Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe *an* und den Einfluss *auf* die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die in Deutschland immer noch umstrittene direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmäßigen Versammlung aller Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stößt. Aber das Modell der antiken Polis ist irreführend; mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation bezeichnet werden.

Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, das hat schon Rousseau gewusst; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich auf die Bürger beziehen und auf das Volk einlassen. Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden,

also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben.

Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen. Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol de facto verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernraums.

Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die – so weit es geht – für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen und hat dabei immer nur *eine* Chance, weil sich keine Schulkarriere wiederholen lässt.

Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schüler, Eltern und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders *gesucht* und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Aber die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage der „Achtundvierziger“ nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; wie gesagt, es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heißt, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Das wäre die Sonnenseite des Problems. Es gibt aber natürlich auch die andere Seite: Wer die Demokratie als Regierungs- wie als Lebensform mit zu hohen gesellschaftlichen Diskrepanzen belastet, gefährdet sie, weil Teilnahme an öffentlichen Geschäften nur nahe liegt, wenn die persönliche Situation dies auch zulässt. Sinn und Erfolg der Demokratie werden daran abgelesen; ihr Seismograph ist nicht allein die Beteiligung, sondern auch die Lebensnot. Die Kinderarmut, anders gesagt, ist ebenso wenig demokratisch wie ein wachsendes Prekariat oder Schulen in einem zerfallenden Stadtteil. Und das ist eine Bedrohung *und* eine Aufgabe.



## Literatur

- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1993
- Dewey, J.: The Correspondence of John Dewey, 1871-1952. Vol. I-III. Ed. by Larry A. Hickman et. al. Carbondale: The Center for Dewey Studies 2005. (Dritte Ausgabe der DVD, May 2005)
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1968
- Mead, G. H.: Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1934. (17<sup>th</sup> Impr. 1970)
- Mead, G. H.: The Philosophy of the Act. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938
- Mead, G. H.: The Individual and the Social Self. Unpublished Work of George Herbert Mead. Ed. by D. L. Miller. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982
- Oelkers J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009