

Alternativen: Eine bessere Schule ist möglich!

Vortrag von Prof. Dr. Anton Hügli

(Universität Basel)

am 31. Januar 2013

Moderation: Prof. Dr. Joachim Hösler

Begrüßung und Einleitung (Prof. Dr. Joachim Hösler)

Einen wunderschönen guten Abend, sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen. Mein Name ist Joachim Hösler, und ich begrüße Sie zur heutigen Veranstaltung unserer Vortragsreihe zum Bildungswesen mit dem Titel „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“ ganz herzlich. Ich darf noch einmal daran erinnern: Diese Vortragsreihe wird nicht nur veranstaltet von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Mitveranstalter sind auch der Allgemeine Studierendenausschuss der Philipps-Universität Marburg, die Kulturelle Aktion Strömungen und der Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, den es immer noch gibt, einstmals gegründet von Wolfgang Abendroth und Werner Hofmann. In diesem Zusammenhang bitte ich auch, etwaige Info-Tische zu beachten.

Heute Abend haben wir den Referenten mit der wohl weitesten Anreise zu Gast. Begrüßen Sie bitte mit mir Herrn Professor Dr. Anton Hügli aus Basel. Herzlich willkommen! (Beifall)

Im bisherigen Verlauf unserer Vortragsreihe haben wir uns – und ich denke: einigermaßen gelungen – konstruktiv-kritisch mit der vorherrschenden Bildungspolitik auseinandergesetzt, mit der Funktionsweise des Bildungswesens, auch mit den Wirkungen dieser Bildungspolitik in den letzten zehn, fünfzehn Jahren, die über unsere Schulen und Hochschulen gekommen sind, oft verbunden mit schillernden Begriffen. In der Diskussion ist immer wieder, auch zu Recht, angemahnt worden, nicht nur zu kritisieren, sondern auch über Alternativen nachzudenken und zu sprechen. Und genau dafür haben wir heute den idealen Referenten und Gesprächspartner, denn Herr Hügli wird seine These vertreten, „Eine bessere Schule ist möglich!“ und versuchen, Alternativen aufzuzeigen.

Herr Hügli ist von Haus aus Philosoph. Er wurde in diesem Fach promoviert und hat sich auch in Philosophie habilitiert. Nach seiner Habilitation 1981 hat er sich – ich darf ihn zitieren – „als frisch gebackener Privatdozent für Philosophie zum Rektor einer Lehrerbildungsanstalt ernennen lassen“, anstatt sich „wie es sich ordentlicherweise gehört hätte, nach einem

Philosophie-Lehrstuhl umzusehen“. Herr Hügli war also zwei Jahrzehnte lang am Pädagogischen Institut Basel hauptverantwortlich für die dortige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen. Er war zu dieser Zeit schon Extraordinarius auch an der Universität und von 2001 bis 2005 dann Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Das heißt also, er hat über eine lange Zeit kontinuierlich immer wieder sich mit Grundfragen dieser beiden Disziplinen Philosophie und Pädagogik beschäftigt, und mein Eindruck ist, dass er das seit seiner Emeritierung 2005 eher noch intensiver tut.

Herr Hügli hat uns dankenswerterweise seine Thesen vorab geschickt und wir haben sie Ihnen vervielfältigt, Sie können also den Vortrag noch besser nachverfolgen. Und nun freuen wir uns auf Ihre Ausführungen, Herr Hügli, Sie haben das Wort.

(Beifall)

Vortrag

Ich danke schön, Herr Kollege, für diese schöne Einführung. Ich danke Ihnen, meine verehrten Damen und Herren, geschätzte Kolleginnen und Kollegen, dass Sie an dieser Veranstaltung teilnehmen.

In den bisherigen Vorträgen, wenn ich dies recht sehe, war vor allem die Rede von der Schule, die wir – oder die meisten von uns hier – nicht wollen: die von dem globalen Kapitalismus vereinnahmte, ökonomistisch getrimmte Schule. Ich möchte das Thema wechseln und heute von der Schule reden, die wir stattdessen haben möchten. Es muss nicht zwingend eine neue Schule sein – vielleicht ist es ja auch eine gute alte – aber eine, da sind wir uns wohl einig, die Zukunft hat. Denn eine Schule, die Zukunft hat – wer möchte das nicht?

Die schöne Einigkeit zerbricht jedoch bald, sobald wir uns zu fragen beginnen, welche Vorstellungen wir von dieser Zukunft haben. Die einen reden von der Zukunft, die unweigerlich kommen wird – oder zumindest jene, die sie kommen sehen. Sie geben nur der Schule Zukunft, die sich auf diese Zukunft auszurichten weiß: auf die aufstrebende asiatische Konkurrenz, den Kollaps der Finanzmärkte, die ökologischen Katastrophen, auf die dramatische Verknappung der Ressourcen, die weltweiten Migrationsströme, den religiösen Fundamentalismus usw. Lautstark fordern sie die Vermittlung neuer Fähigkeiten, deren es zu einem Leben unter diesen Bedingungen angeblich bedürfe, – als ob irgendwer, den so genannten Zukunftsforschern zum Trotz, wissen könnte, was morgen oder übermorgen, wenn unsere Kinder mal groß ein werden, überhaupt sein wird. Woran aber sollen wir uns halten, wenn wir – als vorsichtige Skeptiker – von solchen Zukunftsbeschwörungen wenig halten und von allen pädagogischen Kontroll- und Machbarkeitsillusionen ohnehin nichts? Uns Vorsichtigen bleibt, wie mir scheint, nur eines übrig: Wir fragen gar nicht erst, was wohl kommen wird, sondern was wir hier und jetzt – und was wir insbesondere in unseren Schulen hier und jetzt

- tun müssten, um einen Beitrag zu leisten für eine Zukunft, die wir gut heißen und zu der wir ja sagen können. In der Annahme, dass Sie ebenso wie ich zu diesen skeptisch-vorsichtigen Menschen gehören, erlaube ich mir, die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Schule in diese Richtung zu wenden und alle Prophezeiungen und alle Spekulationen über die wundersamen Fähigkeiten, die Menschen künftig haben müssten, beiseite zu lassen. Wie also, so meine schlichte Frage, müsste eine Schule aussehen, damit wir sie gut heißen können? Oder noch schlichter und wieder einmal mehr: Wann ist eine Schule eine gute Schule?

Mit dieser Frage allerdings geht das übliche Spiel gleich wieder los. Eine Schule ist nur gut, sagt der Wirtschaftsvertreter, wenn sie uns die Arbeitskräfte liefert, die wir für eine konkurrenzfähige Wirtschaft auf einem globalen Markt brauchen, und das Geld wert ist, das wir in sie stecken. Gut kann sie darum nur sein, sekundiert der Bildungspolitiker, wenn die Schülerinnen und Schüler in Zukunft bessere PISA-Resultate erbringen. Nicht PISA ist das Wichtigste, verkündet dagegen der Feuilleton-Redaktor in seinem Leitartikel, die Schule ist nur gut, wenn sie Staatsbürgerinnen und Staatsbürger heranbildet, die sich für das Wohl unseres Landes einzusetzen wissen. Das übliche Politiker- und Intellektuellen-Geschwätz!, kontern aufstiegsbewusste Eltern; Schule kann nur gut sein, wenn sie unseren eigenen Kindern bessere Karrierechancen bietet und sie dazu befähigt, sich im Konkurrenzkampf zu behaupten. So oder ähnlich tönt es in dieser Kakophonie von Stimmen.

Wie soll man daraus etwas Vernünftiges entnehmen können? Geben wir es nicht besser gleich auf – mit der Frage nach der guten Schule? Bevor wir resignieren, rate ich zu einer kleinen philosophischen Besinnung. Die Stimmen gehen vielleicht schlicht darum durcheinander, weil die Redenden mit dem Wort „gut“ höchst Verschiedenes meinen. Ich will Ihnen dies an Hand von ein paar wichtigen Unterscheidungen zeigen.

Das Wort „gut“ verwenden wir ganz allgemein, um Dinge zu empfehlen. Ein guter Film ist ein Film, den zu sehen sich lohnt. Und wir empfehlen Dinge, wenn sie den Ansprüchen genügen, die wir an sie richten. Diese Ansprüche hängen von der Art von Ding ab, mit dem wir es

zu tun haben. Filme beurteilen wir anders als Äpfel. Aber sie hängen nicht nur von dem Ding ab, sondern auch von dem Blickwinkel, unter dem wir Ansprüche stellen. Und je nach Blickwinkel bekommt das Wort „gut“ eine grundlegend andere Bedeutung. Es gibt vor allem drei solcher unterschiedlicher Blickwinkel – darin besteht unter heutigen Philosophen weitgehend Konsens - und diesen entsprechend lassen sich insbesondere drei verschiedene Grundbedeutungen von "gut" unterscheiden:

- a) „Gut“ im funktionalen oder instrumentellen Sinn: Eine Sache ist gut, wenn sie den Zweck erfüllt, für den sie (aus der Sicht des Herstellers) gedacht ist, oder wenn sie – auch wenn sie an sich für einen andern Zweck gedacht wäre - den Interessen oder Bedürfnissen jener dient, die von ihr Gebrauch machen. Gut ist ein Messer, wenn es gut schneidet, aber es ist auch gut, wenn man mit ihm z.B. unter Brüdern Eindruck schinden kann.
- b) „Gut“ im moralischen Sinn: Im moralischen Sinn heißt – eine Tat zumeist, eine Handlung, eine Einstellung - gut, wenn sie dem Verhalten entspricht, das wir wechselseitig voneinander fordern und das wir als notwendige Bedingung für ein (achtungsvolles) Zusammenleben ansehen.
- c) „Gut“ im ethischen (eudämonistischen) Sinn. Gut in dieser Bedeutung meint: gut, soweit es gut ist für mich selbst als Person, für ein gutes, ein lebenswertes Leben, ein nicht verzweifelt zumindest, ein auch im Unglück noch bejahtes. Gut in diesem Sinne wäre insbesondere, was mir bei der Bewältigung der Aufgaben hilft, die uns die “conditio humana” stellt, und bei der Konfrontation mit Fragen, die die universellen Bedingungen der menschlichen Existenz berühren: in Grenzsituationen der Schuld, des Zufalls, des Leidens, des Todes.

Um welche dieser drei Bedeutungen von „gut“ geht es im Kontext von Schule und Bildung? Gut und schlecht sind die wohl am meisten gebrauchten Wörter in Schule und Unterricht.

Das funktional und instrumentell Gute steht dabei auf allen Ebenen im Vordergrund, sogar auf der höchsten; denn soziologisch gesehen besteht der Sinn von Schule in der Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Funktionen, so den immer wieder genannten Hauptfunktionen: der Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion. Die Frage des funktional Guten beherrscht aber auch den schulischen Alltag bis ins Letzte. „Gut“ hat dann zumeist nur die eine Bedeutung: Gut ist, was mich weiter bringt auf der schulischen Karriereleiter: zu der besseren Note, der besseren Position in der Klasse, zum nächsten Abschluss, zur nächst höheren Schule usw., usf.

Dass die Schule auch eine besondere Affinität zum moralisch Guten hat, lässt sich kaum bestreiten. Spätestens wenn Beziehungs-, Drogen-, Gewalt- und Disziplinprobleme sich verstörend bemerkbar machen, dringt auch wieder ins Bewusstsein, dass Schule immer auch eine moralische Anstalt ist: Sie vermittelt Moral – es fragt sich nur welche -, sie lebt Moral und sie wird immer wieder an moralischen Maßstäben (insbesondere an Maßstäben der Gerechtigkeit) gemessen.

Was an vorderster Stelle stehen müsste, steht jedoch weit ab: das Gute im ethischen Sinn. Die Schule – so wird zwar immer wieder gesagt - soll für die Schülerinnen und Schüler gut sein, sie soll ihr Leben besser machen, sie soll zu ihrem Wohle sein. Heute scheint es aber nur noch um eines zu gehen: um die ökonomische Funktionalität, den ökonomischen Nutzen, um Bildung als „Rohstoff“, als Standort- und Wettbewerbsvorteil, als Humankapital, das Gewinn bringend verwertet werden kann. Es ist darum eine der existenziellen Fragen unserer Zeit, ob wir unser persönliches und unser gemeinsames Leben nur beurteilen wollen nach instrumentellen und funktionalen Gesichtspunkten oder ob wir der Frage nach dem ethisch Guten ihren Stellenwert zurückzugeben vermögen.

Schön und gut, können Sie nun sagen. Aber wer kann uns auf diese Frage schon eine Antwort geben? Stellt sich hier nicht dasselbe Problem wie bei der Zukunftsfähigkeit: dass es

allzu viele Antworten gibt? Wir können doch nicht ignorieren, dass wir in einer pluralistischen Gesellschaft leben, in der die Menschen ganz verschiedene Vorstellungen von gutem Leben haben: von der christlichen Vorstellung eines gottgefälligen Lebens (falls diese überhaupt noch eine Rolle spielt) über die liberalistische Ideologie des erfolgreichen unternehmerischen Selbst bis hin zu dem weltweit sich verbreitenden Idol des hedonistischen Augenblicksgenusses. Ist es, angesichts dieses Pluralismus von Lebensanschauungen, nicht Aufgabe einer öffentlichen Schule in einem säkularen Staat, zu all diesen Vorstellungen auf gleiche Distanz zu gehen und sich schlicht jeder Parteinahme und einseitigen Fixierung zu enthalten? Doch wenn es keine allgemein geteilte Auffassung eines guten Lebens gibt, wie soll dann die Idee des guten Lebens zum Maßstab einer guten Schule werden können?

In der Tat: Wenn es darum ginge, eine für alle verbindliche Form des guten Lebens zu vermitteln, wäre die öffentliche Schule der falsche Ort. Das kann man in der Familie tun oder in einer Religionsgemeinschaft, aber nicht in einer Schule, die für alle da sein soll. Aber die Frage als solche, die Frage, wie wir leben sollen, ist damit nicht aus der öffentlichen Welt verschwunden. Sie ist in jeder Überlegung zugegen, in der es um grundsätzliche private, unternehmerische oder politische Entscheidungen geht: etwa darum, wie wir arbeiten, produzieren, konsumieren, Freizeit verbringen, Ressourcen verbrauchen, Landschaft verändern, mit Natur und Leben umgehen wollen. Denn wie immer wir uns in diesen Fragen entscheiden mögen, wir können es nicht tun, ohne ausdrücklich oder stillschweigend zurückzugreifen auf unsere Vorstellungen darüber, was wichtig sein soll in unserem Leben und wofür zu leben sich lohnt, und demzufolge auch, wie wir uns selber verstehen, welche Art von Person wir selber sein und um uns sehen möchten.

Wer solche Entscheidungen ernst nimmt, kann sich darum nicht einfach zurücklehnen und sich mit der Feststellung begnügen, dass ein jeder nun mal seine eigenen Vorstellungen von einem guten Leben hat. Er wird um die Frage nicht herumkommen, ob die Vorstellungen, die er selber hat, tatsächlich auch die richtigen sind. Denn es wäre ja möglich, dass wir uns

grundlegend täuschen und völlig falsche Prioritäten setzen. Oder sollten diese Vorstellungen des Guten alle gleich gültig – im gleichen Maße gültig und ihre Wahl mithin gleichgültig sein?

So wie wir Menschen als Menschen nun einmal geartet sind, fällt es schwer, sich dies vorzustellen. Für jeden gibt es Dinge im Leben, die ihm alles andere als gleichgültig sind, auch wenn ihre Wichtigkeit ihm häufig erst dann bewusst wird, wenn er sie verliert oder zu verlieren droht. Selbst der Nihilist, der nur noch das Nichts will, hält es offenbar für wichtig, eher das Nichts als Etwas zu wollen. Auch er kommt darum um die Frage nicht herum, ob denn wirklich das Nichts oder vielleicht nicht doch etwas von dem, was Menschen sonst für gut halten, das eigentlich Wichtige sei.

Wo aber sollen wir uns hinwenden mit dieser Frage nach dem wahrhaft Wichtigen und dem wahrhaft Guten? An dieser Stelle öffnet sich eine Weggabelung, wie sie nicht fundamentaler sein könnte. Die beiden Wege unterscheiden sich in der Antwort auf die Frage, ob man überhaupt je ein Wissen vom Wahren und Guten haben könne, und wer, falls dies möglich sein sollte, zu diesen Wissenden gehört.

2. These: Ein Scheideweg in der Bestimmung des als gut Geltenden

Nach dem *Weg Nr. 1* ist die gesuchte Einsicht (in das Gute) tatsächlich erreichbar und von einigen wenigen Auserwählten auch schon erreicht. Solche Auserwählten sind Personen, die von Natur oder auf Grund ihrer Herkunft und ihrer Stellung in einer ehrwürdigen Tradition oder ihrer besonderen Nähe zu einem allwissenden und sich ihnen allein offenbarenden Gott einen privilegierten Zugang zur Wahrheit haben. Wenn wir selber Wissen erlangen wollen, müssen wir uns darum gläubigen Herzens an diese Autoritäten wenden.

Nach dem *Weg Nr. 2* gibt es keine solche Wissenden – niemand hat ein besonderes Wissen von dem, was das Gute ist, und darum müssen wir selber immer wieder neu zu bestimmen

versuchen, an was wir uns halten wollen. Ich will den Weg Nr. 1 den autoritären, den Weg Nr. 2 den sokratischen Weg nennen. Sokratisch darum, weil es der Weg ist, den Sokrates gegangen ist, der von sich selber behauptete, dass er nichts wisse und sich darum aufgemacht hat, im Gespräch mit andern zu prüfen, was von alledem, was angeblich Wissende für wahr halten, tatsächlich wahr sein könnte.

Die Differenz zwischen diesen Wegen zeigt sich am deutlichsten in ihrem Staatsverständnis, in der Frage der Regierungsform. Wenn es, wie die Anhänger des autoritären Wegs vermeinen, auserwählt Wissende gibt, dann steht auch fest, wer die Regierenden sein sollen. Jene, die zu den Wissenden gehören. Es wird kein Heil für die Staaten und die Menschen in ihnen geben, so die These des autoritären Platon, wenn nicht die Philosophen, d.h. jene, welche die Einsicht in das Gute besitzen, Könige oder die Könige Philosophen sind.

Philosophen waren es dann allerdings nicht, die im Verlauf der Geschichte die Rolle des wissenden Machthabers übernommen haben, dafür Autokraten jeglicher Couleur. So verschieden deren Vorstellungen vom wahren Heil des Staates waren, so einig waren sie sich in der Frage, worauf es bei der Erziehung ihrer Untertanen ankommt. Die vom Staat betriebene oder vom Staat zugelassene Erziehung kann nur ein Ziel haben: alle – auch jene, die nicht glauben wollen – glauben zu machen, dass das von den Machthabern für gut Befundene das Gute ist. Was immer der Fixierung dieses Glaubens dient, ist willkommen: Märchen, Lügen, Propaganda, Indoktrination, notfalls auch Gehirnwäsche, kurz, alles, was hilft, den Geist zu schließen und kritische Fragen zum Verstummen zu bringen. Ein historisches Beispiel dafür: die von den Jesuiten betriebene Erziehung im absolutistischen Frankreich. Als schwarze Utopie: Georg Orwells „1984“, als düstere Realität: Staatspädagogik unter Hitler und Stalin, ein theokratischer Staat von der Art des heutigen Iran.

Ein Staat und eine Gesellschaft dagegen, die sich dem sokratischen Weg verschrieben haben, kennen – weil die auserwählten Wissenden fehlen - auch keine auserwählten Herrscher. Alle haben das gleiche Recht, zu den Regierenden oder zu den Regierten zu gehören und

dasselbe Recht, darüber zu befinden, wer auf welcher Seite zu stehen hat. Und alle müssen miteinander zu bestimmen versuchen, was sie für gut halten wollen. Wenn wir einen solchen sokratischen Staat suchen, müssen wir nicht weit gehen: Es ist, im Prinzip und der Idee nach – leider nicht unbedingt in der Realität –, der demokratische Staat, in dem wir heute leben – Sie in Deutschland, wir in der Schweiz. Dass der demokratische Staat in der modernen, neuzeitlichen Form überhaupt entstehen konnte, verdanken wir besonderen historischen und spezifisch europäischen Bedingungen. Solchen, die mit der Geschichte unseres jeweiligen Landes zu tun haben, aber auch solchen, die wir mit allen inzwischen entstandenen demokratischen Staaten teilen und die erst in den letzten zwei Jahrhunderten schrittweise geschaffen wurden. Zu diesen allgemeinen Bedingungen gehören

- der Rechts- und Verfassungsstaat, wie er von Denkern des 18. Jahrhunderts konzipiert und im Zug der Moderne realisiert wurde;
- die mit der amerikanischen und französischen Revolution erfolgte Abkoppelung des Staats von der Heilsmacht und Deutungsmacht der Kirche;
- die Einführung der allgemeinen Schulpflicht;
- die Entstehung einer publizistischen Öffentlichkeit, die sich auf die Freiheit der Meinungsäußerung stützen kann;
- die Etablierung von Verfahren, mit deren Hilfe die Bürgerinnen und Bürger ihr Urteil in den politischen Entscheidungsprozess einbringen können;
- ganz allgemein: der Beginn dessen, was wir epochengeschichtlich „Aufklärung“ nennen.

Mit dieser letzten Voraussetzung rückt jener Zug des demokratischen Staats in den Vordergrund, der ihn vollends zu einem sokratischen Staat macht. Ein demokratischer Staat unter den Auspizien der Aufklärung verlangt die Abkehr vom Prinzip des autoritären Staats: Nicht Glaube auf Autorität hin ist gefragt, sondern die Suche nach Wissen, nicht Täuschung und nützliche Irrtümer, sondern Wahrheit, selbst dort, wo dies unbequem ist und schmerzt. Ein Sokratiker will wissen, was Gerechtigkeit bedeutet und wie es mit der Gerechtigkeit in

der Realität der Gesellschaft steht, denn er will, dass tatsächlich Gerechtigkeit herrsche und nicht bloß ihr Schein.¹ Nur Wissen, so seine Devise, kann uns innerlich und äußerlich befreien. Bedingungsloses und umfassendes Erkennen- und Wissen-Wollen muss darum oberstes Ziel des sokratischen Staates sein. Es ist nicht zwingend der Staat, in dem die Philosophen herrschen, aber es ist der Staat, in dem die Wahrheit oder zumindest das Suchen nach der Wahrheit und in dem Sinne die Philosophie herrscht.

Was aber bedeutet dies für die Erziehung seiner Bürgerinnen und Bürger?

Die Grundfrage jeder Staatspädagogik, gleich welcher Machart, lautet: Wer erzieht die Erzieher? Für den autoritären Staat ist die Antwort klar: Erziehen sollen die durch ihr höheres Wissen Autorisierten. Der demokratische Staat dagegen scheint mit dieser Frage seine liebe Not zu haben: Da niemand die Wahrheit hat und niemand als wissend gelten kann, gibt es auch keinen, der die Erzieher erziehen kann. Doch der demokratische Staat macht aus dieser Not seine Tugend: Weil es keinen gibt, der die Erzieher erziehen könnte, bleibt uns nur eines übrig - uns alle miteinander selbst zu erziehen. Ein Hauptzweck dieses Staates besteht daher darin, die Selbsterziehung aller Staatsbürger und Staatsbürgerinnen zu ermöglichen. Diese gemeinsame Selbsterziehung ist, wenn man so will, die staatspädagogisch betriebene sokratische Kunst, wie Nichtwissende andere Nichtwissende voranbringen können auf dem Weg zum Wissen.

Wie aber soll diese Selbsterziehung erfolgen? Konkret in der Welt des Staates wird Selbsterziehung nur, wenn Institutionen geschaffen werden, die diesem Zweck dienen. Die Mutter dieser Institutionen ist die von Platon erfundene: die Akademie, oder, in ihrer heutigen Gestalt: die Universität. Vermutlich allerdings wiederum nicht die real existierende Universität, wohl aber die Idee, welche eine Universität zu verwirklichen hätte (und die in der Neuzeit von Philosophen des deutschen Idealismus wie Schelling, Fichte, Schleiermacher

¹ Vgl. den Schlüsselsatz des Sokrates in *Politeia* 505 d: „Gutes aber genügt niemandem nur scheinbares zu haben, sondern jeder sucht, was gut ist, und den Schein verachtet hierbei schon jeder.“ (Übers. Schleiermacher)

weiter entwickelt und durch Humboldts Universitätsreform in Preußen konkretisiert wurde). Diese Idee der Universität kann als Illustration dienen für Selbsterziehung in ihrer Reinform.

Die Universität der Idee nach hat ein einziges übergreifendes Ziel: Erkenntnis, und zwar umfassende Erkenntnis. Ihre Aufgabe ist es, alles zu prüfen und alles zu erforschen, was es zu erforschen und zu prüfen gibt. Ein solches bedingungsloses und umfassendes Erkennen-Wollen beruht auf einer entscheidenden Voraussetzung: Freiheit. Es darf keine Auflagen geben darüber, was zu erforschen und zu welchem Zwecke es zu erforschen sei, keine parteiischen Vorgaben, keine weltanschaulichen Einschränkungen. Es gilt das Prinzip: Hier darf alles geprüft und untersucht werden, was es zu untersuchen gibt, und Politik hat in der Universität nichts zu suchen, außer als Gegenstand der Untersuchung selbst. Es gibt keine Erwartungen darüber, was als Resultat herauskommen müsste, keine Vorschriften darüber, was in jedem Fall als wahr zu gelten hätte und als wahr zu verkünden wäre, sondern nur dies eine: dass das, was man sagt, tatsächlich auch als wahr gelten kann. Wann aber kann etwas als wahr gelten?

Der einzige Test dafür: Solange niemand zwingend zeigen kann, dass das als wahr Behauptete falsch ist. Wer wissen will, ob das von ihm für wahr Gehaltene auch haltbar sei, muss darum alles daran setzen, seine Behauptungen bekannt, d.h. öffentlich zu machen, um damit allen, die sich mit ihm um Erkenntnis bemühen, die Möglichkeit des Einspruchs zu geben. Dies ist die konkrete Ausgestaltung der Selbsterziehung, von der eben die Rede war und die historisch erstmals und auf exemplarische Weise Platon in seinen sokratischen Dialogen vor Augen führt. Das Gespräch suchen und das Gespräch wollen ist darum das A und O einer der Erkenntnis verpflichteten Universität.

Das Gespräch ist aber nicht nur mit der gegenwärtigen, sondern auch mit der nachrückenden Generation zu führen, denn diese muss ja ihrerseits wieder befähigt werden, das Gespräch fortzusetzen. Sie wird über uns zu Gericht sitzen und am Ende entscheiden müssen, ob das, was wir heute behaupten, auch morgen noch behauptet werden kann.

Auf diesem Grundgedanken beruht die seit Humboldt immer wieder beschworene Einheit von Forschung und Lehre. Lehre ist Teil des Gesprächs, das jeder Forschende mit der nachrückenden Generation suchen muss, und ist für die Studierenden und Nachrückenden wiederum eine Form des Sich-Einübens in dieses Gespräch.

So viel, in aller Kürze, zu der Universität als Institution des sokratischen Staats und als Verkörperung der Idee der gegenseitigen Selbsterziehung in ihrer reinsten Form. Doch bei der Universität kann es nicht bleiben im sokratischen Staat. Nur die wenigsten schließlich können sich voll und ganz dem Geschäft der Forschung verschreiben. Alle jedoch sind aufgerufen, die gemeinsamen – alle betreffenden - Angelegenheiten (z.B. auch die Frage, welche Universitäten wir überhaupt wollen) gemeinsam zu regeln, kurz, an dem zu partizipieren, was man Politik nennt.

Das Gespräch darüber, was für wahr gehalten werden darf, was moralisch gefordert ist und politisch getan werden soll, muss darum auch außerhalb der Universität stattfinden, und es muss demselben Geist der kritischen Prüfung verpflichtet sein (auch wenn diese Prüfung, soweit sie die moralischen, ethischen und politischen Dinge betrifft, wohl anderer Art sein mag als die in den Einzelwissenschaften verwendete).

Der Ort, an dem diese Prüfung stattfindet, ist die Öffentlichkeit, die öffentlich mitgeteilte Meinung, das öffentlich geltend gemachte Argument. Die Medien, sowohl die elektronischen wie die Printmedien, sind die institutionellen Formen, in denen dieses öffentliche Gespräch stattfindet. Öffentlichkeit ist aber auch da, wo Gespräche arrangiert, Diskussionsforen gebildet, Versammlungen einberufen – Ringvorlesungen wie z. B. diese organisiert werden. Dass diese Bereiche vom Staat und vor dem Zugriff der Staatsorgane (außer in strafrechtlich relevanten Bereichen) geschützt werden, ist der Sinn der verschiedenen so genannten Freiheitsrechte, der Versammlungs- und Meinungsfreiheit, der Religionsfreiheit. Doch dies ist nicht unser Thema. Unser Thema sind die personalen Voraussetzungen, die alle zu erfüllen haben, die sich, sei es aktiv oder als Mithörende, am öffentlichen Gespräch

beteiligen. Und diese Voraussetzungen zu schaffen oder zumindest zu ermöglichen, müsste notwendigerweise die Hauptsorge des auf die Selbsterziehung seiner Bürgerinnen und Bürger setzenden demokratischen Staates sein: dadurch, dass er allen – und zwar ausnahmslos allen – die entsprechende Erziehung zukommen lässt. Dazu bedarf es – unterhalb der Universität - wiederum der erforderlichen Institutionen.

Damit sind wir – nach einem Umweg, der aber keiner war - wieder an dem Punkt angelangt, von dem wir ausgegangen sind: der Schule und dem, was dort zu geschehen hätte. Und was zu geschehen hätte, ist uns nunmehr klarer geworden: in den Schülerinnen und Schülern den Willen zu erwecken, sich – zusammen mit andern – selber zu erziehen und sie zu befähigen, dies auch zu tun.

3. These: Bildung als Fähigkeit, sich selbst zu erziehen

Die Grundverfassung einer Person, die den Willen und die Fähigkeit hat, sich selbst zu erziehen, ist das, was man Bildung nennen kann. Ich weiß, „Bildung“ ist ein großes Wort, ein vielfach missbrauchtes und für viele – wegen des scheinbar elitären Anspruchs – abschreckendes Wort. Abschreckend schon darum, weil das Wort für einen erst noch zu erreichenden Endzustand steht und die Versuchung entsprechend groß ist, Bildung idealisierend zu bestimmen als Zustand einer – für die meisten unerreichbaren - seelischen und geistigen Vollkommenheit, ob nun formal verstanden, als Inbegriff eines umfassenden, in die Breite und in die Tiefe gehenden Wissens und Verstehens, oder inhaltlich bestimmt: durch eine - allein schon durch die schiere Masse - abschreckende Auflistung dessen, was man alles wissen müsste, um als gebildet gelten zu können (à la Dieter Schwanitz: *Bildung. Alles, was man wissen muss* – Umfang 700 Seiten). Mit diesem Ansatz wird jedoch der entscheidende Punkt verfehlt: Bildung unter dem Vorzeichen der gemeinsamen Selbsterziehung besteht nicht darin, ein bestimmtes (ideales) Ziel erreicht zu haben, sondern mit anderer Sicht und anderer Haltung auf dem Weg zu sein.

Bildung wurde denn auch zu Recht immer wieder verglichen mit einer Art Umwendung oder Umkehr des Menschen; so bildhaft in Platons Schilderung der plötzlichen gewaltsamen Befreiung und Umwendung (*metanoia*) der in der Höhle Gefesselten: Die an ihre Stühle gefesselten Gefangenen können an der Höhlenwand vor ihnen nur die Schatten der Gegenstände sehen, die von Personen in ihrem Rücken vor einem offenen Feuer vorbei getragen werden. Erst nachdem der Erzieher hinzugetreten ist und die Gefangenen von ihren Fesseln befreit hat, können sie sich umwenden und die Realität selber sehen (die bei Platon dann allerdings wiederum nur eine Nachbildung ist der wahren Realität außerhalb der Höhle). Die wichtigste aktuelle Botschaft dieses Gleichnisses: Bildung fängt damit an, dass man, statt sich etwas vorspielen und vorgaukeln zu lassen, selber hinzusehen, selber zu denken beginnt.

Eine Umkehr verlangt dies insofern, als vom Menschen gefordert wird, die in der Kindheit eingeübte Haltung abzulegen, sich von andern sagen zu lassen, was wahr und richtig ist, und sich nunmehr auch geistig auf seine eigenen Beine zu stellen, d.h. selber zu denken. Die Angst zu fallen ist groß und darum auch der Mangel an Mut. Darum kommt es vor allem auf eines an: sich auf das Wagnis des Selber-Denkens einzulassen. Diesen Mut gefunden zu haben ist das, was später Immanuel Kant „Aufklärung“ nennt und mit dem berühmten Satz umschreibt, Aufklärung sei die Befreiung des Menschen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Wie kaum ein anderer Philosoph war sich Kant aber auch bewusst, dass wir ganz von allein, ohne die richtige Hilfe, schwerlich herauskommen aus der Unmündigkeit. Er hat darum mit Recht immer wieder betont, wie wichtig es für uns ist, dass wir zum Denken angeleitet und in den richtigen Gebrauch unserer Vernunft eingeübt werden.

Die Anleitung, die Kant uns gibt, ist von schlagender Einfachheit.

Allein schon darin liegt ihre Überzeugungskraft. Drei Grundsätze – Kant spricht von Maximen – sind es, die nach seiner Meinung zu beherzigen und zu verinnerlichen sind, wenn man sich auf den Weg der Aufklärung begeben will:

- “1) *Selbstdenken,*
 2) *sich (in der Mittheilung mit Menschen) an die Stelle des Anderen zu denken,*
 3) *jederzeit mit sich einstimmig zu denken.*“

Die erste Maxime richtet sich an mich selbst: dass ich aus mir heraus einen Anfang mache. Die zweite fordert uns auf, die anderen immer schon in unser Denken einzubeziehen, die dritte leitet zu der Disziplinierung an, der wir uns alle zu unterwerfen haben: in unserem Denken konsequent zu sein. Wie die zweite Maxime deutlich zeigt, gibt es für Kant keinen Verstandesgebrauch, der nicht ein gemeinsamer, ein gemeinschaftlicher Gebrauch der Vernunft wäre. Besser ließe sich der Gedanke einer gemeinsamen Selbsterziehung nicht fassen. Und Bildung, so können wir nun sagen, erlangen wir dadurch, dass wir diesen drei Grundsätzen nachzuleben wissen. Dies braucht seine Zeit: Die drei Grundsätze hersagen zu können, ist eines, aber zu begreifen, was sie bedeuten und sich einzuüben in ihren Gebrauch, ist ein Programm für das ganze Leben, ein Programm, das der Einzelne nur durchhält, wenn er ihm schon in Kindheit und Jugend gefolgt ist. Damit hätten wir auch das oberste Kriterium gefunden, an dem jede Schule zu messen ist: ob und inwiefern sie uns voranbringt auf diesem Weg.

Um Ihnen einen Begriff davon zu geben, was die drei Maximen Kants für eine dem Geschäft der Bildung dienende Schule bedeuten, will ich sie noch etwas näher erläutern.

1. Die Maxime des Selbstdenkens

Eine schöne Illustration für die Maxime des Selbstdenkens gibt Seneca in seinen *Briefen an Lucilius* (1. Jh. nach Ch.): Für „einen stetig fortschreitenden Mann“, schreibt Seneca, ist es „eine Schande, seine Weisheit sozusagen dem Kollegheft zu entnehmen: ‚Das hat Zenon gesagt.‘ Und was sagst du? ‚Das sagte Kleanthes.‘ Und Du? Wie lange soll dich ein anderer beflügeln?“ Der Sinn dieser Mahnung ist die Aufforderung an jeden Einzelnen: Löse dich von deinen Autoritäten. Übernimm die Verantwortung für das, was du als wahr behauptest oder

wahr zu machen verlangst. Sage und tue nichts, wenn Du nicht auch bereit bist, Gründe zu geben für dein Meinen und dein Tun. Gib dir Rechenschaft aber auch über die Haltbarkeit deiner Gründe, prüfe, ob du das, was du als Grund angibst, auch morgen und übermorgen noch für einen guten Grund ansehen würdest.

Dies klingt etwas sehr nach moralischer Ermahnung und nach einem – erfahrungsgemäß - wenig förderlichen Appell an den guten Willen des Schülers. Doch zum Selbstdenken animieren können Lehrpersonen bekanntlich auch indirekt, auf längst bekannten Wegen: z.B. erstens durch sokratischen Unterricht in seinen verschiedensten Formen: indem Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden mit Widersprüchen, kognitiven Dissonanzen (im Sinne Piagets), die ihr Denken herausfordern, oder indem man sie vor die Phänomene selbst stellt, die sie sich nun selber erschließen müssen gemäß der Lehrkustdidaktik Wagen-scheins z.B., die ich Ihnen hier in Marburg, dem Wirkungsort von Hans Christoph Berg, wohl nicht weiter vorzustellen brauche. Zweitens und ganz allgemein aber, indem Lehrpersonen standhaft und entschlossen Einhalt gebieten, wenn immer und bei wem auch immer – auch bei sich selbst - der Widersacher des Selbstdenkens sich regt.

Ein guter Name für diesen Widersacher ist das, was man in der englischen Sprache (und hier scheint es in der Tat keinen adäquaten deutschen Ausdruck zu geben) Bullshit nennt. Harry Frankfurt, einer meiner amerikanischen Lieblingsphilosophen, hat vor kurzem einen überaus amüsanten Anlauf zu einer Theorie des Bullshitting unternommen. Bullshit, so seine Quint-essenz, produzieren wir immer dann, wenn wir uns um die Anstrengung futieren, festzustel-len, ob das, was wir von uns geben, nun letztlich wahr oder falsch, brauchbar oder nicht brauchbar, Pfusch oder solide Arbeit ist. Man gibt irgendwelche Meinungen von sich, ohne auch nur einen Gedanken darauf zu verschwenden, ob diese auch haltbar und plausibel sind oder nicht, man redet, nur damit geredet ist. Während der notorische Lügner zumindest noch eine Verbeugung macht vor der Wahrheit und seine Lügen sorgfältig darauf hin auswählt, ob sie in der Tat das Gegenteil des Wahren sind, hat der Bullshitter schlicht kein

Interesse, irgend etwas feststellen oder auswählen zu wollen. Wichtig ist ihm nur, wie er mit dem, was er produziert, bei den anderen ankommt.

Das beste Mittel, andere zum Selbstdenken zu bewegen, so meine These darum, besteht darin, Bullshit zu verhindern. Doch selbst wenn wir dies nach Kräften tun, bringen wir Lernende nicht notwendigerweise schon dazu, dass sie nun auch selber zu forschen und zu suchen beginnen, aber wir helfen ihnen zumindest, sich von den Folgen ihrer Gedankenlosigkeit, von Vorurteilen, Schwärmereien, Phantastereien und dergleichen mehr zu distanzieren.²

Es scheint mir höchst aufschlussreich, dass auch Kant dem Selbstdenken diese negative Bedeutung der Befreiung von Vorurteilen gegeben hat: Er nennt die Maxime des Selbstdenkens darum oft auch Maxime der „vorurteilsfreien Denkungsart“. Und er steht damit in einer alten Tradition, der griechisch-römischen Tradition einer liberalen Erziehung, die im Englischen auch heute noch „liberal education“ heißt. Denn „Studia liberalia“ hießen diese Studien bei den Römern nicht primär darum, weil sie der Erziehung der freien Bürger dienten, sondern, wie wir wiederum bei Seneca nachlesen können, weil ihr Ziel darin bestand, die zu Erziehenden zu befreien – zu befreien von den Fesseln der Gewohnheit, der überkommenen Meinungen und Vorurteile.

2. Die Maxime, an der Stelle des anderen zu denken

Diese Maxime enthält die eigentliche Anleitung, wie die von jedem Selbstdenkenden geforderte Selbstprüfung durchzuführen ist. Sie verlangt den schon erwähnten Wahrheits-test der Mittelbarkeit: Wenn Du wissen willst, ob das von dir als wahr Behauptete wahr sein könnte, teile dein Urteil den andern um Wahrheit Bemühten mit und sieh zu, ob du damit

² Auch hier ist sokratisches Nachfragen noch immer das beste Mittel; direkte Belehrung jedenfalls hilft nichts; denn Belehrung ist immer zweischneidig. Aus verständlichen Gründen. Es wäre ja in der Tat ein Paradox, wenn ich durch die Belehrung eines anderen dazu gebracht werden könnte, selber zu denken – denn entweder denke ich wirklich selber, und dann geschieht es gerade nicht auf Geheiß des Anderen, oder ich tue es auf Geheiß des anderen, aber dann denke ich ja nicht aus mir selbst heraus. Dieses Paradox umgehen wir, wenn wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, Bullshit zu verhindern.

durchkommst. Kant bezeichnet diesen Grundsatz auch „Maxime der erweiterten Denkungsart“. Dieser Name trifft den Kern: Wenn der Selbstdenkende nur bei sich selber bleibt, bei dem, was ihm als Grund einleuchtet und was ihm als evident erscheint, bleibt er gleichsam Gefangener seiner eigenen Welt. Der Ausbruch ist nur dadurch möglich, dass er das Fenster öffnet zu den anderen hin und die Sache, um die es geht, gleichsam mit deren Augen zu sehen versucht, sich, wie die Kurzformel Kants dafür heißt, „in den Standpunkt der anderen“ versetzt. Neue Gesichtspunkte, neue Gründe und Argumente kommen dabei in Sicht. Die Welt des Einzelnen erweitert sich und er sieht nun sein eigenes beschränktes Urteil als ein Urteil unter anderen, das es gegen diese anderen Urteile abzuwägen und, wenn es sich als unhaltbar erweist, ohne jeglichen Vorbehalt aufzugeben gilt.

Diese Art der Erweiterung der Innenwelt müsste wie ein roter Faden durch alles hindurch gehen, was Schule zu vermitteln versucht. Es beginnt schon auf der elementarsten Ebene: Mich in den Standpunkt der andern versetzen kann ich nicht ohne Empathie, wie die Psychologen diese Fähigkeit nennen, die Fähigkeit, wahrzunehmen und anzusprechen, was im anderen vorgeht, selbst wenn mir dieser andere unsympathisch, fremd oder gar unverständlich ist. Übung in Empathie kann schon im Kindergarten beginnen, indem man Kinder auf entsprechende Weise interagieren lässt. Die Einübung des sich „in den Standpunkt anderer versetzen“ setzt sich fort, wenn wir uns um ein tieferes Verständnis dafür bemühen, wie Menschen zu andern Zeiten gelebt haben oder wie sie heute, unter andern Lebensverhältnissen, in andern Kulturen und Ländern leben. Wenn es hoch kommt, werden uns diese Bemühungen dahin bringen, dass wir die jeweils andern – und zugleich uns selbst – nicht nur als Mitglieder einer lokalen Gruppe oder einer bestimmten Gesellschaft sehen, sondern auch als menschliche Wesen mit gleichen Rechten, gleichen Bedürfnissen und gleichem Anspruch auf Achtung, kurz: als Bürgerinnen und Bürger der einen Welt.

Nicht weniger wichtig als der Blick auf die faktischen Verschiedenheiten und Gleichheiten unter den Menschen ist die Kultivierung unserer Vorstellungskraft: der Fähigkeit, an die Grenzen des für Menschen Möglichen zu dringen, indem wir uns in literarische Welten und

Figuren versetzen und mit deren Augen die Welt zu sehen, in deren Weisen des Urteilens und Verstehens einzudringen und deren Sprache zu verstehen versuchen.

Für alle diese Übungen haben wir herkömmliche Namen: Es sind, wie Sie wohl unschwer erkannt haben, Fächer wie Geschichte, Geographie, Sprache und Literatur. Im klassischen Curriculum: die artes liberales. Die Besonderheit dieser Fächer: Sie helfen uns, die jeweils anderen in ihrer Individualität und Verschiedenheit zu sehen und sie aus ihrem Kontext und ihrer Situation heraus zu verstehen.

Prototypisch für das sich Versetzen in den Standpunkt der anderen ist jedoch der Blick, mit dem uns die neuzeitliche Wissenschaft die Welt hat sehen lassen. Es ist der Standpunkt, von dem her wir gemeinsam als erkennende Wesen die Welt zu verstehen versuchen, ein unpersönlicher Blick, den Thomas Nagel nicht zu unrecht als Blick von Nirgendwo bezeichnet hat. Was diesen gemeinsamen Blick ermöglicht, sind die grundlegenden Denkformen der Wissenschaften: die Art und Weise, wie sie mit ihren Fragestellungen, Grundbegriffen, Methoden, Argumentationsweisen und Wahrheitskriterien an die Welt herantreten. Und dies über die ganze Bandbreite der Zugangsweisen hinweg: von den logischen und mathematischen über die naturwissenschaftlichen bis hin zu den historisch-geisteswissenschaftlichen und philosophischen Denkweisen. Diese Denkweisen sind nicht notwendigerweise identisch mit bestimmten wissenschaftlichen Disziplinen, aber immer an Disziplinen gebunden. Die Welt zumindest ansatzweise mit einem solchen unpersönlichen Blick sehen zu lernen, sich mit den Ansprüchen vertraut zu machen, die an wissenschaftlich haltbare Aussagen zu stellen sind, und sich selber exemplarisch einzuüben in die elementarsten wissenschaftlichen Verfahren, dies alles muss darum mit zum schulischen Programm gehören – und ist der eigentliche Sinn der entsprechenden Schulfächer.

Den allen gemeinsamen Standpunkt einzunehmen, wird uns nicht nur abverlangt, wo es um Welterkenntnis geht, sondern auch um Fragen unseres Zusammenlebens, kurz um Moral. Die Grundfrage der Moral lautet: Welches sind die Forderungen an unser Verhalten, die wir

begründeterweise gegenseitig aneinander richten, weil ihre Befolgung für alle gut ist? Diese Frage lässt sich letztlich nur beantworten, wenn wir uns auf einen Standpunkt stellen, der zu allen individuellen Interessen, vor allem auch zu den eigenen, auf denselben Abstand geht: Von diesem Standpunkt her sieht man sich und die andern gleichsam mit unparteiischem Blick, dem unparteiischen Blick eines wohlwollenden Richters. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist deshalb, wie dies Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung paradigmatisch vor Augen führt, auf diese Erweiterung unseres Blicks angelegt, stufenweise fortschreitend von der Wie-du-mir-so-ich-dir-Moral über die nur in der Gruppe und für die Gruppe geltende Moral, der sog. good-boy-good-girl-Moralität, bis hin zur universalen Moral, welche die Interessen aller von unseren Handlungen Betroffenen zu berücksichtigen sucht.³

3. Die Maxime der konsequenten Denkungsart

Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken: Diese Forderung klingt einfach, aber es ist die Maxime, die nach Kant „am schwersten zu erreichen“ ist. Die Forderung hat ihren Ursprung darin, dass jedes Denken in Zusammenhängen steht, dass jedes Urteil, das wir fällen, seine Voraussetzungen hat, auf denen es beruht, und weitere Urteile nach sich zieht, die logisch aus ihm folgen. Mit mir einstimmig bleibe ich deshalb nur, wenn ich mit meinen Voraussetzungen im Einklang bin und nur die Schlüsse ziehe, zu denen ich durch meine bisherigen Annahmen berechtigt bin. Wer einen Satz als wahr behauptet, muss sich daher immer auch bewusst werden, dass er damit die Verpflichtung eingeht, auch alle Voraussetzungen und Konsequenzen zu akzeptieren, die mit diesem Satz verknüpft sind. Kein Denken darum, ohne dass wir immer wieder nach dem Warum, nach den Gründen fragen, aber darüber hinaus auch nach dem Wozu, nach dem, wohin es führt. Weil wir Gründe brauchen, hilft es auch

³ Spätestens an diesem Punkt werden Sie vermutlich einwenden: Ist dieses Programm zur Einübung in die Maxime der erweiterten Denkungsart nicht völlig elitär? Wäre nicht sogar ein Gymnasiast damit überfordert? Zur Entkräftung dieses Einwands erinnere ich nochmals an meinen Begriff von Bildung: Bildung als Umwendung des Blicks. Ein Bewusstsein davon zu entwickeln, dass wir – wenn es um Moral geht - von uns selber Abstand zu nehmen haben und dass wir – wenn es um Erkenntnis der Welt geht - verlässliche Aussagen nur machen können, wenn wir uns vergewissern, wie die natürlichen Phänomene von einem unpersönlichen Standpunkt her sich darstellen, ist das, worauf allein es ankommt. Und die Entwicklung dieses Bewusstseins können wir – im Prinzip - allen zumuten. Es ist das entscheidende Heilmittel gegen jegliche Form des Bullshitismus.

wenig, so genannte Fakten zu wissen (für gedankenlose Leute der Inbegriff von Bildung); denn man muss nicht nur die Fakten, sondern auch die Zusammenhänge kennen, in denen diese Fakten stehen, und das heißt: die Methoden und Verfahren, mit deren Hilfe Wissen erworben, beurteilt, kritisiert und korrigiert werden kann. Kein Wissen darum, ohne ein entsprechendes Wissen von der Art und Weise, wie wir zu unserem Wissen gekommen sind. Das ist die Dimension, die man allgemein als Tiefe des Wissens bezeichnet. Und wenn dieses Wissen des Wissens tief genug geht ins Philosophische hinein, wird man vielleicht sogar einen Begriff davon bekommen, dass Erkennbarkeit nicht alles ist und dass es Dinge gibt, die jenseits der Grenzen unserer Erkenntnis liegen.

Wer aber, so können Sie hier einwenden, ist denn je imstande, alle seine Voraussetzungen zu kennen oder alle Konsequenzen, die aus ihnen folgen? Ist es nicht selbst für logisch Versierte faktisch unmöglich, alle Schlüsse zu antizipieren, die in einer bestimmten Menge von Sätzen enthalten sind? Dies ist zweifellos richtig. Aber die Frage nach den Konsequenzen kann auch noch ganz anders verstanden werden: als die Frage nach dem Wozu. Worauf will ich eigentlich hinaus, wenn ich dies oder jenes sage oder tue? Wozu denn ist es gut? Und diese Frage ist nicht nur jedem zumutbar, sie ist für einen, der sich selbst erziehen will, unabdingbar. Denn es geht letztlich um das Wichtigste im Leben, um das sich der Bullshitter auf so grandiose Weise drückt: herauszufinden, was uns wirklich wichtig ist, welches die Dinge sind, für die zu leben sich lohnt, und denen unsere Leidenschaft oder zumindest unsere Aufmerksamkeit und unsere Sorge gelten müsste – auch wenn uns im Augenblick ganz anderes als wichtig erscheinen mag.

8. These: Herausfinden, was wichtig ist, als Ziel der Selbstprüfung

Woran erkennen wir das wirklich Wichtige? Damit bin ich wieder bei der Ausgangsfrage meines Vortrags, der Frage nach dem Guten als Bezeichnung für dieses in sich Wichtige. Sie erinnern sich an meine Unterscheidungen zwischen dem funktional Guten, dem moralisch Guten, dem ethisch Guten. Wenn wir bei dem, was wir denken und tun, nach dem Wohin

und Wozu fragen, klingt dies nach einer rein funktionalen Bestimmung des Guten, als Mittel zum Zweck: Man tut oder lernt dies und jenes, um etwas anderes damit zu erreichen, eine gute Note zu bekommen z.B. oder die Prüfung zum Wechsel ins Gymnasium zu bestehen. Das Problem mit allen solchen funktionalen Erklärungen liegt darin, dass sie nie an ein Ende kommen oder dann in sich selber kreisen. Bertold Brecht hat uns dies sehr schön veranschaulicht in seinen *Flüchtlingsgesprächen*:

„Herr K. stellte die folgenden Fragen: 'Jeden Morgen macht mein Nachbar Musik auf einem Grammophonkasten. Warum macht er Musik? Ich höre, weil er turnt. Warum turnt er? Weil er Kraft benötigt, höre ich. Wozu benötigt er Kraft? Weil er seine Feinde in der Stadt besiegen muss, sagt er. Warum muss er Feinde besiegen? Weil er essen will, höre ich.' Nachdem Herr K. dies gehört hatte, dass sein Nachbar Musik machte, um zu turnen, turnte, um kräftig zu sein, kräftig sein wollte, um seine Feinde zu erschlagen, seine Feinde erschlug, um zu essen, stellte er seine Frage: ‚Warum isst er?‘“ (Bertolt Brecht (1967) Geschichten vom Herrn Keuner in: B.B. Gesammelte Werke 12, 2, Frankfurt: Suhrkamp Verlag, S. 377).

Wenn das Fragen nicht ins Endlose gehen soll, muss es, wie schon Aristoteles gezeigt hat, Dinge geben, die wir nicht mehr um anderer Dinge willen, sondern um ihrer selbst willen tun. Das moralisch Gute ist von dieser Sorte: Wir können zwar in Bezug auf die einzelne Handlung fragen, ob sie dem guten Zusammenleben dienlich sei, aber die Frage, wozu denn das gute Zusammenleben dienlich sei, macht keinen rechten Sinn. Dies gilt in noch höherem Maße für das ethisch Gute. Bei den Dingen, die ich als gut erachte für mich selber und auf die es mir selber ankommt, endet auch die weitere Frage nach dem Wozu? Denn zu fragen, wozu dies denn eigentlich gut sei, dass etwas für mich gut sei, klingt reichlich absurd.

Damit haben wir zumindest ein Kriterium für das wirklich Wichtige gefunden: Es muss in sich selber gut sein, etwas, das wir um seiner selbst willen tun. Worin genau dieses in sich Gute letztlich besteht, dies allerdings muss jeder mit sich selbst ausmachen.

Indirekt jedoch haben wir eine Teil-Antwort schon gegeben – mit unserem Begriff von Bildung. Es ist dies die Antwort von Sokrates: Nur ein Leben, in dem die gemeinsame Selbsterziehung ihren Platz und ihre Bedeutung hat - Sokrates nennt dies ein geprüftes Leben -, ist ein gutes Leben. Für diese Einsicht war Sokrates bereit, den Schierlingsbecher zu trinken. Dies war der beste Beweis, den er führen konnte. Jeder Versuch jedenfalls, es auf dem Weg der Argumentation zu tun, endet in einem Zirkel. Denn eine (begründete) Meinung darüber gewinnen, ob ein geprüftes Leben ein gutes Leben sei, kann nur, wer sich auf eine Prüfung überhaupt einlässt. Aber damit hat er auch schon akzeptiert, dass es für ihn nur diesen einen Weg zu einem besseren Leben gibt – den der Prüfung. Geprüftes Leben ist schon das gute Leben oder zumindest ein notwendiger Teil des guten Lebens.

Bildung als Prozess lebt von diesem Paradox: Nur wer sich schon auf den Weg der Bildung begeben hat, ist in der Lage, sich Rechenschaft darüber zu geben, warum er dies eigentlich tut. Für uns Lehrende hängt darum alles davon ab, ob es uns gelingt, Schülerinnen und Schüler auf den Weg der Selbstprüfung zu locken; dann erst werden sie vielleicht erfahren, wie befriedigend dieser Weg sein kann – eine Erfahrung, die ihnen nichts bedeuten würde, wenn sie den Weg nicht schon gegangen wären. Wie wichtig hier die Selbst-Erfahrung ist, hat John Stuart Mill auf drastische Weise verdeutlicht: „Es ist besser, ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr. Und wenn der Narr oder das Schwein anderer Ansicht sind, dann deshalb, weil sie nur die eine Seite der Angelegenheit kennen. Die andere Partei hingegen kennt beide Seiten.“⁴

Wer als Lehrperson Schülerinnen und Schüler auf diesen Weg bringen will, muss ihn jedoch auch selber gehen. Und gemäß der Maxime der konsequenten Denkungsart gehen wir diesen Weg nur, wenn wir mit uns einstimmig bleiben. Dies könnte Konsequenzen haben in Bezug auf die Schule, wie sie heute ist - dass sie möglicherweise anders werden müsste, wenn sie besser werden soll.

⁴ *Der Utilitarismus, Reclam Stuttgart 1976, S. 18*

Darum zum Schluss noch ein paar Fragen zur Selbstprüfung – für alle, die Schulverantwortung tragen (oder für Schule sich verantwortlich fühlen).

9. These: Einige Fragen zur Selbstprüfung

Erstens: Zu den Dingen, die wichtig sind. Auf der einen Seite sollen wir nach den Dingen suchen, an die wir uns halten können, auf der andern Seite soll alles permanent der Prüfung unterzogen werden – wie geht das zusammen? Kann denn – außer der ständigen Prüfung selbst – überhaupt noch etwas wichtig sein, wenn doch nie feststeht, was wirklich wichtig ist? Dieser Widerspruch löst sich leicht auf: Es gibt mehr als genug Dinge, die der Prüfung bisher standgehalten haben und die gerade darum für uns von Wichtigkeit sein können, seien es Theorien, Personen, Werke oder Taten. Gemeinsam zu bestimmen, was für uns auch heute noch exemplarisch, maßgeblich und Maßstab setzend sein kann, gehört darum ins Zentrum des Unterrichtsgeschäfts. Entgegen dem heutigen Gerede von Standards und Kompetenzen gilt es darum - Paul Liessmann lässt grüßen – immer wieder daran zu erinnern, dass es gerade die Inhalte sind – auf die es ankommt und an denen wir ablesen können, was Relevanz und Größe hat, Wichtigkeit eben. Und nicht vergessen dürfen wir die Dinge, für die wir keine Gründe brauchen, damit sie uns wichtig werden können: die Liebe oder Freundschaft zu einem andern Menschen z.B., die Leidenschaft für eine bestimmte Art von Tätigkeit, Orgel zu spielen etwa oder zu philosophieren, die Bindung an einen bestimmten Ort oder die Begeisterung für das, was uns als schön anspricht, sei es das Schöne der Natur oder das Schöne der Kunst. Moralische Werte wiederum – obwohl begründungsfähig – haben uns erst erreicht, wenn sie uns derart wichtig geworden sind, dass wir uns selber verachten müssten, wenn wir für sie noch eine Rechtfertigung verlangten. Dass es besser ist, unrecht zu erleiden, als unrecht zu tun, war z.B. ein solcher Satz des Allesprüfers Sokrates.

Kurzum: es gibt ein weites Feld des für Menschen Wichtigen, das – jeder Prüfung standhaltend - zu einem lebenswerten, einem wahrhaft menschlichen Leben gehört. Darum die Frage zur Selbstprüfung: Gibt es in Ihrer Schule dafür Raum? Ist Ihre Schule von der Art, dass

sie selber zeigt, was ihr wichtig ist, und alles dafür tut, ihren Schülerinnen und Schülern wichtige Dinge wichtig werden zu lassen?

Zweitens: Selektion. Wir alle wissen: Es gibt große Differenzen zwischen den Kindern, Differenzen in Bezug auf Können und Wollen, die nicht nur mit dem Alter zu tun haben. Lehrende müssen darum, wenn sie den einzelnen Schülern gerecht werden wollen, Lernangebote machen können, die diesen am besten entsprechen. Darum ist Selektion unumgänglich, Selektion – im Sinne der Zuordnung von Schülern zu bestimmten Lerngruppen, wie man dies exemplarisch in jedem Ski- oder Sprachkurs macht. Selektion erfordert, dass entsprechende Urteile gefällt und Unterschiede gemacht werden wie etwa die zwischen jenen, die etwas schon gelernt oder noch nicht gelernt, gut oder nicht gut verstanden haben. Aber was legitimiert uns zu diesen Urteilen des Besser und Schlechter? Es ist allein der schulische Inhalt selbst. Jede Art von menschlicher Praxis und jede Art von intellektueller oder fachlicher Disziplin, die zu erlernen wir uns anschicken, stellt Ansprüche, die den Maßstab dafür abgeben, wie sie auszuführen ist, wenn sie nach den Regeln der Kunst und ihrem Zweck gemäß, d.h. richtig oder gut ausgeübt sein will. Der Sinn des schulischen Unterrichts ist kein anderer als der, Kinder in diese als wertvoll erachteten Praktiken zu initiieren und ihnen die inhärenten fachlichen Ansprüche wichtig werden zu lassen. Der Wert-Maßstab, an dem sich Lehrpersonen und Schüler immer wieder zu orientieren haben – respektive zu orientieren hätten -, ist der Anspruch, der in dem anzueignenden schulischen Gegenstand selber liegt (z.B. wie man schreiben oder denken muss, wenn man es „richtig“ machen will). Und die für die Selbstprüfung einzig relevante Frage wäre, ob ich, gemessen am Anspruch, den die Sache stellt, heute besser bin als gestern. Aber ist dies die Art der Beurteilung in Ihrer Schule? Herrscht bei Ihnen nicht die übliche Benotung auf Grund des Vergleichs innerhalb der Klasse: ob ein Schüler besser oder schlechter ist, verglichen mit den anderen in seiner Gruppe? Und ist dies nicht der beste Weg, die falschen Dinge wichtig werden zu lassen? Statt besser werden zu wollen in dem, was man tut, wird der Wettbewerb mit den anderen, das Besser-sein-Wollen-als-die-anderen, zum zentralen Motiv, wird die Schule zur Rennbahn, das Studium zum Hürdenlauf. Und das vielfach angemahnte Leistungsethos bekommt

dadurch den üblichen falschen Klang: dass man, statt das Ethos des Handwerkers zu pflegen, der seine Arbeit möglichst gut machen will und keinen Pfusch duldet, den Ehrgeiz des Schnellläufers züchtet, dessen höchstes Ziel es ist, auf dem Siegerpodest zu stehen – und dabei den Neid und die Feindseligkeit all jener hervorzurufen, die dies nicht schaffen.

Drittens: Nochmals Selektion. Bei allem Verständnis für den nahe liegenden Hang von Pädagogen und Schulorganisatoren, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, um den Unterschieden in den Lernvoraussetzungen der Kinder besser Rechnung zu tragen: Rechtfertigt dies die dauernde Separation von Leistungsklassen mit A- und B- und C-Schülern bereits auf der Sekundarstufe I? Wie können wir die gemeinsame Selbsterziehung einüben, wenn die Menschen, die später im Leben zusammenarbeiten und gemeinsame Entscheidungen treffen sollen, sich von der beginnenden Jugendzeit an höchstens noch auf dem Pausenplatz begegnen? Und ist dies nicht wichtiger, als sich die Schulorganisation von Wirtschaft und Gesellschaft diktieren zu lassen, welche die Schülerinnen und Schüler, fein säuberlich nach Zeugnisdeckel sortiert, abgeliefert haben möchte?

Viertens: Schule als Ganzes. Die Einübung in das Geschäft der gemeinsamen Selbsterziehung muss in der Schule beginnen; die Schule muss darum – gemäß von Hentigs schöner Formel - selber zur Polis werden, in der man nicht nur zusammen lernt, sondern auch zusammen lebt und zusammen spielt und den Tag miteinander verbringt. Und eine Polis ist sie nur dann, wenn auch die Regeln, die das gemeinsame Leben bestimmen, nicht von oben verhängt, sondern – soweit der gesetzliche Rahmen es zulässt - von allen Betroffenen, Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulleitung diskutiert und gemeinsam festgelegt werden. Meine Frage zur Selbstprüfung darum: Hat auch in Ihrer Schule dieser sokratische Geist der Demokratie schon Einzug gehalten? Ist es vielleicht sogar eine Schule, die sich als eine just community im Sinne Kohlbergs versteht? Oder ist es eine der typischen Pensenleger-Schulen, die sich nur für die Verabreichung von ein paar 45-Minuten-Lektionen im Tag zuständig fühlt und sich im übrigen brav an die von oben oder von außen gegebenen Vorschriften hält?

Meine Damen und Herren, es würde mich freuen, wenn sich die von mir angedachte demokratische Schule auch mit Ihrer Vision einer besseren Schule decken würde. Und am meisten freuen würde es mich, wenn Sie sich selber schon auf den Weg zur Umsetzung dieser Visionen gemacht haben. Ich wünsche Ihnen jedenfalls viel Glück dabei. Sie werden es brauchen können. Danke schön.

(Beifall)

Diskussion

Moderator: Vielen Dank, Herr Hügli, für diese differenzierte Darlegung eines philosophisch fundierten Orientierungswissens und für Ihr Plädoyer des machtfreien sokratischen Gesprächs, in dem sie sehr schön deutlich gemacht haben die Funktion der Schule als eines ganz wesentlichen Ortes, wo dieses Gespräch stattfinden sollte und wo die personalen Voraussetzungen geschaffen werden sollten für eine Demokratie, die eben nicht nur formal besteht, sondern auch wirklich besteht, in der Partizipation gelebt und praktiziert werden kann.

Es war natürlich ein etwas anderer Vortrag, der uns eine Vorstellung, glaube ich, davon gegeben hat, wie weit wir eigentlich entfernt sind von solchen Idealvorstellungen. Es ist jetzt die Frage, ob jemand das, was Herr Hügli vorgestellt hat, diskutieren und in Frage stellen will; vielleicht wäre es ja auch spannend, dies erst einmal stehen zu lassen und zu gucken, in welcher Beziehung das eigentlich zu dem steht, was wir seit zehn, fünfzehn Jahren in der Bildungspolitik erleben. Denn schließlich leben wir nicht in einem autoritären Staat, wir leben in einer Demokratie. So gesehen scheint doch erst einmal alles bestens zu sein?

Beitrag: *Ich fühle mich gedrängt, hier eine sehr subjektive Stellungnahme zu einem ganz bestimmten Aspekt abzugeben, und das ist der der Vorstellung von der gemeinsamen Selbsterziehung. Ich nehme einmal das Erlebnis vorweg: Bei der Vorstellung, in irgendeinem gesellschaftlichen Ort, seien es die Schule, der Staat insgesamt oder irgendwelche anderen institutionellen und andere gesellschaftliche Lokalitäten, in denen ich mich freiwillig oder mit Notwendigkeit aufhalte, gemeinsame Selbsterziehung zu betreiben, befällt mich eine Gänsehaut. Das hat etwas – und jetzt kommt der subjektiv gefärbte Anteil*

daran – damit zu tun, wie ich den Begriff der Erziehung in meinem Leben erfahren habe. Und ich möchte einfach sagen, es ist einer der frühesten Begriffe, im Lebensalter zwischen fünf und zehn, wo ich mit ihm konfrontiert wurde, und zwar immer dann, wenn ich nicht mit dem Erziehungsplan meiner Eltern, passive Willensäußerungen von mir zu geben, übereingestimmt habe. Und dann hieß es, ich sei schwer erziehbar. Ich sei schwer erziehbar, und deswegen müsse ich dann, wenn ich bei meinen Willensäußerungen nachhaltig bliebe, in die Fürsorgeerziehung überwechseln, da meine Eltern mit ihren Erziehungskünsten am Ende ihrer Weisheit angelangt seien.

Gut. Das sind ja dann die fünfziger Jahre gewesen und eventuell die sechziger Jahre auch noch. Und dann kam Achtundsechzig und die Folgejahre von Achtundsechzig; und so, wie ich das in Erinnerung habe, bis hinein in die Schule für Erziehung, hat damals eine ganz grundlegende Infragestellung nicht nur der herrschenden Erziehungsbegriffe, sondern des Erziehungsverhältnisses überhaupt stattgefunden, von der ich eigentlich vermisse, dass sie in der Gegenwart noch präsent ist.

Nach einem Umweg über die Erwachsenenbildung, einem sehr langen Umweg, weil ich mich – ich bin Lehrer mittlerweile – diesem Erziehungsverhältnis auch von der anderen Seite her nicht als Akteur annähern wollte, schulischerseits, bin ich nun in einem Oberstufengymnasium gelandet. Und ich mache bei meinen Schülern, die ich zum Abitur begleite, die Erfahrung, dass sie mit einer sehr großen Freude die Schule verlassen, und zwar wesentlich dadurch motiviert, endlich aus dem Erziehungsverhältnis herauszukommen. Dass sie irgendwo anders hinkommen, wo sie auf keine besseren Verhältnisse treffen, unter Umständen auf schlechtere Verhältnisse, ändert nichts daran, dass sie das Erziehungsverhältnis, das in meinen Augen ein hierarchisches Verhältnis ist, nicht mehr an sich dulden wollen und eine Vorstellung von individueller Freiheit und individuellen Selbstbefriedigungsmöglichkeiten haben, die so ein hierarchisches Verhältnis ausschließt. Mich zu mir selbst in ein Verhältnis

setzen zu sollen oder mir vorzustellen, mir als Erzieher auch noch gegenüberzutreten - nachdem auch ich, wie andere, die diese Erfahrung gemacht haben, herausgetreten zu sein aus diesem Erziehungsverhältnis - ist mir ein Horror. Die Gesellschaft als eine Form gemeinsamer Selbsterziehung, die die Einflussnahme aufeinander im Sinne eines Erziehungsanspruchs beinhaltet, ebenso. Das wird mir auch nicht schmackhaft dadurch, dass ich, was mir in den letzten Monaten immer wieder begegnet ist, ein erneutes - ich weiß nicht, wievielftes – Zitieren von ihro Majestät untertänigstem Diener in Königsberg, unserem großen Aufklärer, der unter Friedrich II, in Deutschland genannt „der Große“, dem Menschenschlächter und Völkerschlächter, lebte, mir hier anhöre. Ich weiß natürlich, dass damit über Herrn Kants denkwürdige Einfälle nichts ausgesagt ist ...

Hügli: Können Sie bitte sagen, was Ihre Frage ist? Ich hätte gerne eine Frage von Ihnen, nicht einen Lebenslauf! (Beifall) Was also wollen Sie uns sagen? Ist Ihre Frage die, ob es richtig sei, dass man zu gemeinsamer Selbstziehung erzieht, wie ich dies postuliere? Finden Sie das Wort „Erziehung“ falsch, weil in Ihrer Jugend hierarchische Verhältnisse geherrscht haben und Sie mit dem Wort noch immer diese Verhältnisse assoziieren? Oder halten Sie gegenseitige Erziehung grundsätzlich für unmöglich? Geht das auch unter Erwachsenen nicht? Was also ist denn nun eigentlich Ihre Frage?

Beitrag: *Also wie ich Sie verstanden habe, haben Sie die Schule in der Tat reduziert im Wesentlichen auf ein Erziehungsverhältnis ...*

Hügli: Wer hat denn dies behauptet?

Beitrag: *Sie, wenn ich Sie richtig verstanden habe. Wenngleich dieses Erziehungsverhältnis in dieser Form, wie Sie es mit dem Konzept der gemeinsamen Selbst-*

erziehung angedeutet haben, einen partizipatorischen Ansatz verfolgt.

Hügli: Nein! Aber wenn es Sie beruhigt, nehme ich gerne alle Schuld für diese Missverständnisse auf mich.

Beitrag: *Ganz kurz noch zu meinem Vorredner; und ich finde es übrigens auch in Ordnung, wenn man keine Frage hat, sondern eine Kritik oder eine Anregung. (Beifall) Ich finde es schön, dass wir im Deutschen die unterschiedlichen Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ haben und ich stimme auch völlig zu, dass ich den Satz hier auch sehr viel schöner finde, wenn es um gemeinsame Selbstbildung ginge als um Erziehung. Das war der eine Punkt.*

Ich habe gerade, während Sie vorgetragen haben, zu Ihren drei Hauptgrundsätzen, die ich aus Ihren Thesen herauslese, ein bisschen mitgedacht. Einmal in Bezug zu Schule, Demokratie und Staat und dem, was Sie daraus entwickelt haben. Deswegen wollte ich meine Thesen einmal kurz dazustellen. Zum einen: Wer selbst denkt, gibt seine oder ihre Stimme nicht ab – soviel zu unserer angeblichen Demokratie. Zweitens: Wer sich wirklich in andere hineinversetzt, akzeptiert keine Ungleichheit und keine Grenzen – das zu unserem sozialen Schichtsystem, das wir zumindest in Deutschland immer ausgeprägter haben und zu den Grenzen, die beispielsweise Europa aufbaut. Und drittens: Wer konsequent denkt, akzeptiert keine Vormundschaft – und soviel zu Staat, Schule und Erziehung, wo sie eben als solche stattfindet.

Hügli: Es tut mir schrecklich leid, dass ich Ihre Fragen akustisch nicht richtig verstanden habe. Können Sie sie nochmals wiederholen?

Beitrag: *Es waren keine Fragen, es waren Thesen, um die Diskussion anzuregen.*

Moderator: Ich habe die Message so verstanden: Wenn man diese drei Kriterien anlegt, die Herr Hügli erläutert hat, wie man Bildung erwirbt, dann führt das hier zu nichts Gutem ...

Beitrag: ... nein, dann kommt man zu der Erkenntnis, dass zum Beispiel die Demokratie, wie sie hier besteht, nicht ausreicht und dass auch die Schule in einem solchen System eine Herrschaftsfunktion hat und vielleicht mit solch einer befreienden Bildung auch einen ganz anderen Ansatz bekommt.

Beitrag: Ich habe tatsächlich eine Frage und auch eine Anmerkung zu dem ersten Redner von vorhin. Ich glaube, es ging da nicht nur tatsächlich um die gegenseitige Erziehung, sondern vielleicht auch um die Selbsterziehung, also darum, dass man sich persönlich selber erzieht. Das ist vielleicht ein Missverständnis, das da auftreten kann. Und dann wurde mir nicht ganz klar, ob es nun tatsächlich um das Sich-persönlich-selber- oder das Sich-gegenseitig-Erziehen ging; das könnten Sie vielleicht noch einmal ausführen.

Meine Frage ist noch von einer anderen Natur. Wenn ich mir die heutigen Gesetze anschau, die das Schulverhältnis prägen, dann kommt mir, ehrlich gesagt, nicht der Begriff eines „machtfreien sokratischen Gesprächs“ in den Sinn, ganz im Gegenteil. Man könnte das sogar als Zynismus verstehen, wenn man in so eine Situation, die von solchen Gesetzen beherrscht wird, von „Machtfreiheit“ redet. Dann ist das ein Hohn, dann heißt das: Ihr Schüler könnt gerne machtfrei diskutieren, aber wir sagen euch erst mal, wie das funktioniert, nämlich wie unser System funktioniert. Meine Frage also ist: Ist das tatsächlich Zynismus oder meinen Sie das ernst? Meinen Sie, dass man die Gesetze ändern müsse?

Hügli: Die Machtverhältnisse kann man zweifach anfechten. Die Machtverhältnisse kann man sehen als eingeschrieben in die Zwangsinstitution Schule: Kinder

werden unter gesetzlichem Zwang in die Schule geschickt und durch sie hindurchgeschleust. Schule ist in dem Sinne hierarchisch, das wissen wir. Machtverhältnisse liegen aber auch im Erziehungsverhältnis selbst. Dieses ist asymmetrisch, das wissen wir auch. Und das einzige, was diese Asymmetrie rechtfertigen kann (neben all dem, was sonst noch mitläuft und nicht zu rechtfertigen ist), wäre dies: Wenn das Selbst-Denken eine derart disziplinierte Angelegenheit ist, wie ich es dargestellt habe – mit anderen im Gespräch herauszufinden, was wahr und richtig ist –, dann braucht es die Initiation, es braucht die Verlockung dazu, überhaupt diesen Weg gehen zu wollen; in dem Punkt ist auch Erziehung zur Selbsterziehung immer asymmetrisch.

Das Andere, das Sie sagen – und ich hätte mir denken können, dass Sie das sagen werden –, ist natürlich: Die Schule steht ihrerseits wieder unter gesellschaftlichen Zwängen; die Verhältnisse sind nicht so, dass gemeinsame Selbstbestimmung gefragt und tatsächlich erwünscht wäre. Natürlich sind die Verhältnisse nicht so! Natürlich ist Ihre Demokratie, wenn man sie genauer anschaut, keine deliberative Demokratie, sondern eine Konsumdemokratie. Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger ist höchstens alle vier Jahre gefragt, wenn wieder Wahlen anstehen. Im Zentrum steht dann die Frage, welche Politiker sich am besten verkaufen, und wer mit welchen Versprechen und Verheißungen das Wählerpublikum am besten bei Laune halten kann. Argumente sind nicht gefragt und ernsthafte Auseinandersetzungen noch weniger (vielleicht etwas anders in der Schweiz, die immerhin Sachabstimmungen (Referenden) kennt und darum auch die öffentliche Diskussion kontroverser Standpunkte). Doch hier wie dort: Der Konsum, der Politikkonsum herrscht weit herum vor. Aber die interessante Frage ist: Wie kommen wir denn eigentlich dazu, dies zu behaupten (und zu beklagen)? Hat man uns dies auch in der Konsumwelt angedreht, dass dem so ist? Ist also auch diese These einfach nur ideologisches Geschwätz? Oder ist sie das Ergebnis sorgfältiger Prüfung? Würden Sie an ihr im Gespräch mit anderen auch weiterhin

festhalten wollen? Und wären Sie dann nicht auch bereit, Beweise zu führen, aufzuzeigen, dass dem so ist? Aber damit führten Sie bereits einen Diskurs, in dem nicht die Machtverhältnisse zählen, sondern die Argumente. Und wenn Sie sich von diesen leiten lassen, unterwerfen Sie sich einer gemeinsamen Selbsterziehung - im Gespräch mit anderen.

So also geht das zu: Wer immer damit beginnt, etwas über die Realität zu sagen, über die Verhältnisse, wie sie sind, der wird – wenn er es redlich meint –, auch bereit sein müssen, sich der Frage zu stellen, ob denn auch wahr sei, was er sagt. Und wo dieser Diskurs entsteht, sind wir bereits jenseits aller Machtverhältnisse, hier hilft kein Bullshit, keine Drohung oder Versprechung, kein Ich-bin-mächtiger-als-Du. Gefragt sind gute Gründe, stichhaltige Argumente und nicht irgendwelche schönen Töne. Aber wenn Sie zu Gründen und Argumenten kommen wollen, die haltbar sein könnten, müssen sie sich kundig machen und – auf gleicher Augenhöhe - mit jenen reden, die sich ebenfalls kundig machen wollen oder kundig gemacht haben (den Mächtigen zum Trotz, die dies vielleicht zu verhindern suchen). Das zu den Verhältnissen, die nicht so sind, wie sie sein sollten (und dem einzigen Mittel, dies festzustellen: der gemeinsamen Selbsterziehung - verbunden mit dem Wunsch, möglichst viele unter uns – und insbesondere bei den jungen Menschen unter uns - zu finden, die zu dieser Selbsterziehung fähig sind).

Beitrag: *Ich möchte die Diskussion, die sich so ein bisschen abgehoben hat, etwas erden. Die Frage ist: „Alternativen: Eine bessere Schule ist möglich!“ war das Thema. Wir reden also von Möglichkeiten und nicht von der Realität, Sie haben ja gerade schon darauf hingewiesen. Es ist sicher ein Missverständnis, das als eine Beschreibung der jetzigen Schulrealität zu nehmen, was hier gekommen ist. Aber die Frage nach den Möglichkeiten, die Frage nach dem Ziel, nach dem Weg, auf den man sich begibt, um eine gute Schule zu machen, ist ja eigentlich die, die vor uns steht. Vor uns allen jetzt in dieser Situation und*

heute Abend in dieser Diskussion. Die Erfahrung, dass ein Unterricht, der sich an dem Modell Universität orientiert – die Amerikaner nennen so etwas Ähnliches „apprenticeship“ –, gute Ergebnisse bringt, hat wahrscheinlich jeder unserer Lehrerkollegen schon gemacht, nämlich ein Unterricht, wo Lehrer und Schüler sich in unterschiedlichen Rollen gemeinsam auf die Suche nach Erkenntnis machen. Da springt der Funke über. Da kommen Schüler nicht in das illusionäre Gefühl, sondern in das wirkliche Spüren: Hier wird etwas versucht, was uns etwas nützt, was für uns gut ist, was uns voranbringt, was uns der Wahrheit näherbringt, nämlich der Wahrheit: Was ist wichtig für mich? Wenn das ernsthaft versucht wird, nicht durch Motivationstricks vorgespielt, sondern ernsthaft versucht, dann funktioniert das. Solchen Unterricht kennt jeder von uns. Womit es auf gar keinen Fall hinaus, das ist, wenn der Unterricht in der Form von einer Zurichtung auf instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten abläuft. Also das Gegenteil von einem solchen Unterricht als Selbsterziehungsprozess, wo gemeinsam Lehrer und Schüler, die von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen, sich der Wahrheit und der Verbesserung und Veränderung der Realität anzunähern versuchen – das Gegenteil davon ist das, was wir im Moment gerade erleben: diese Orientierung, diese einseitige Orientierung auf benutzbare Kompetenzen. Die braucht man natürlich auch für so einen Selbsterziehungsprozess, die reichen aber natürlich überhaupt nicht aus, sondern sie sind nur Mittel zu einem Zweck. Und der Zweck ist ja eigentlich das Gute, worauf wir hinaus wollen, das, wofür es sich lohnt, Dinge, die ihren Selbstzweck haben. Und deshalb finde ich: So klar wie bisher noch in keiner Vorlesung dieser Reihe habe ich jetzt verstanden, warum das, was uns im Moment als Leitlinie von unseren Kultusministern vorgegeben wird, nämlich Kompetenzorientierung, ein schrecklicher Irrweg ist. (Beifall)

Beitrag: Ich habe die Frage, ob die Anlage Ihres Vortrags nicht der Entwurf eines ethischen Evaluationsprogramms ist. Jahrhundertlang haben die Lehrer die

Schüler geprüft, wir Professoren die Studenten; endlich hat sich das auch umgedreht: Die Schüler evaluieren ihre Lehrer, die Studenten evaluieren die Professoren; jetzt kommt endlich einmal die Sache ins Gleichgewicht, der Spieß wird auch umgedreht. Aber nach welchen Gesichtspunkten? Sie haben uns jetzt gesagt, funktional reicht das nicht; moralisch ist auch nicht hinreichend, denn vielleicht ist das nur eine Bande von Leuten, die sich gegenseitig die Bälle zuschiebt, die Vorteile zuschiebt. Nein, Sie haben gesagt, es braucht ein ethisches Fundament einer solchen Evaluation. Und was Sie uns gebracht haben, finde ich, sind neun Punkte eines solchen Evaluationsbogens, den man in einer Lehrerkonferenz oder in einer Schulkonferenz durchgehen kann und sagen kann: Sind wir eigentlich auf dem richtigen Weg zu einer aufklärerischen Bildung? Fühlen Sie sich so richtig verstanden?

Hügli:

So möchte ich es in der Tat sehen. Also, ich meine, wenn man eine Idee hat, wenn man überhaupt eine hat, dann hat man auch einen Maßstab, an dem man die Realität messen kann - denn eine Idee besteht ja darin, dass man Realität zu fassen sucht und zugleich normativ sagt, wo es hingehen soll mit dieser Realität, das ist klar. Und sobald man normativ wird auf diese Weise, gibt man einen Blueprint vor für die Realität, die man schaffen will. Darum müsste die Realität immer wieder mal zu der Idee in Beziehung gesetzt und die Frage gestellt werden: Entspricht die Realität der Idee? Und eben dies ist die von Ihnen erwähnte Evaluation: Entspricht das, was wir tun, dem, was wir eigentlich tun wollten? Das ist im Übrigen die ganz schlichte Frage, die jeder sich stellen müsste, der etwas tut: Entspricht es dem, was ich eigentlich hatte machen wollen? Vorausgesetzt natürlich, er hat überhaupt gewusst, was er machen wollte. Und das Schlimme ist eben bei dieser Schule, die wir erleben, dass niemand fragt, was man eigentlich macht und dass man darum auch nicht evaluiert, was man gemacht hat, weil niemand so genau weiß, was man eigentlich machen wollte. Weil dies niemand weiß, kommen dann eben

andere, die uns sagen, was wir zu machen haben und die uns nach ihren Maßstäben evaluieren. Evaluation ist darum für uns ein schlimmes Wort geworden, weil wir wissen, was dahinter steht heute. Aber eigentlich heißt evaluieren nichts anderes als prüfen, ob das, was ich tue, wirklich mit dem zu tun hat, was ich will. Und nicht mehr.

Beitrag: *Ich wollte auch noch einmal auf den Realitätscheck hinausgehen. Wenn Schule die Legitimität dadurch bekommt, dass sie zum Selbst-Denken anregt oder dies erzeugt oder ausprägt, entwickelt, dann muss ich sagen: Ich habe am Ende meiner schulischen Laufbahn ein Zeugnis bekommen, das mir bescheinigt, dass ich ziemlich gut war in dieser Schule. Aber ich behaupte jetzt mal, dass das nicht bescheinigt wurde und dass das auch nicht Ziel meiner Bildung war. Es war in Ansätzen vorhanden, muss ich sagen, klar, auf jeden Fall, auch gerade mit dem Mathematischen, Naturwissenschaftlichen usw., auch mit dem Sich-in-andere-Reindenken über Kunst und Literatur usw. Das ist in Ansätzen vorhanden. Aber es war nicht das Ziel meiner Bildung, und ich will mal ketzerisch behaupten, dass sich Selbst-Denken trotz dieser schulischen Laufbahn bei mir entwickelt hat. (Beifall)*

Hügli: Da kann ich Ihnen nur zustimmen! Vieles, was in der Schule geschieht, läuft gerade nicht in der Richtung, die ich mir vorstelle. Und zum Glück gibt's ja, wie ich von Ihnen höre, Menschen, die trotzdem zu Selbstdenkern geworden sind. Vielleicht gibt's auch außerhalb der Universitäten, wenn diese ihren Zweck verfehlen, immer wieder einen Kreis, der sich um einen Sokrates schart und herauszufinden versucht, wie man die Wahrheit findet. Und Menschen, denen so das Glück zuteil wird, irgendwo einen Zipfel dieser anderen, besseren Welt zu erwischen. Dann sind Sie schon auf gutem Weg, trotz Schule, trotz der Schule, die Sie erlebt haben.

Beitrag: *Ich möchte gern an Christoph Bergs Frage anknüpfen und zwar im Zusammenhang mit Ihrer These „Eine bessere Schule ist möglich!“ Ich bin zwar mit einer anderen Erwartungshaltung an das Thema hierher gekommen, aber ich fühlte mich beim Zuhören stärker an Musils Möglichkeitssinn und Wirklichkeitssinn orientiert, was Sie dort entwickelt haben. Meine Frage geht in die Richtung: Sie haben sehr stark das sokratische Element eingearbeitet und dann im Zusammenhang mit „Gut“ den Begriff des Schierlingsbechers am Ende von Sokrates gebracht. Für wen ist denn aus Ihrer Sicht dieser Schierlingsbecher, wenn er diesen Weg auch geht, der ja so stark im Vordergrund bei Ihrem Referat stand, für wen ist der denn dann gedacht – für den Schüler, für die Lehrer, für die Lehrerausbilder? Ist das dann das Ergebnis von der guten, besseren Schule oder habe ich Sie mit Ihrer These missverstanden? (Gelächter)*

Hügli: Ich will Ihnen das ganz kurz erklären. Die ökonomistische Betrachtungsweise ist die Betrachtungsweise, der es – in Rousseaus Begriffen ausgedrückt – nur um den Bourgeois und um die Erziehung des Bourgeois geht. Daneben aber gibt es die Erziehung des Citoyen für die res publica, die uns in der Tat Opfer abverlangt – um die geht es mir. Wenn Sie nach Alternativen zu dem heutigen ökonomistischen Trend fragen, ist die Alternative die res publica! Und diese hat die andere Ordnung, die ökonomische, in die Schranken zu weisen! Und was ich mit Bildung in Verbindung gebracht habe, ist die Verfassung, die es braucht für Menschen, die als Citoyen auftreten wollen – wenn sie die nicht wollen, gut, dann können sie weiter auf dem alten Weg gehen. Aber das ist meine Alternativvorstellung von dem, worum es geht, und diese verbinde ich mit dem Weg des geprüften Lebens. Das ist alles. (Beifall)

Beitrag: *Ich beziehe mich auf meinen ersten Beitrag. Am Schluss meiner Auslassungen haben Sie mich gefragt, worum es mir geht. Das subjektive Beispiel sollte dafür stehen, den Erziehungsbegriff zu problematisieren, weil der Begriff*

„Erziehung“ in meinen Augen notwendigerweise ein Ausschlussbegriff ist, ein Begriff, der Exklusion mit sich bringt. Das habe ich an dem subjektiv gefärbten Beispiel mit der Schwererziehbarkeit demonstrieren wollen. Was ist denn mit denen, die nicht willens, weil nicht fähig sind, am sokratischen Dialog teilzunehmen, die sich dem verweigern? Wo ist denn deren Ort? Wo bleiben die? Was ist für diejenigen denn vorgesehen? Wie hoch ist der Prozentsatz der augenblicklichen Bevölkerung, für die dieses gilt, nicht willens, nicht fähig zu sein, daran teilzunehmen? Und ich denke, dass auch Ihr Begriff von Erziehung, soweit wie Sie ihn hier explizieren konnten, da nicht davonkommt, dass er ein Ausschlussbegriff ist. Und es gibt eben diejenigen, die nicht erzogen sind, die im Sinne eines Erziehungssystems als „nicht erziehbar“ erscheinen. Was ist denn mit denen dann? Was haben wir für die übrig? Darauf hätte ich gerne eine Antwort.

Hügli:

Ja, jede Erziehung ist problematisch. Demokratische Erziehung müsste alle einschließen, aber es bleibt das Problem, dass diejenigen, die sich selber exkludieren oder durch besondere biografische Umstände exkludiert werden, die sich nicht mehr inkludieren können, draußen stehen. Wie gehen wir mit diesem Problem um? Mit dem Problem z.B., dass es Menschen gibt - wir kennen das in Bezug auf die Politik -, die nicht an politischen Entscheidungen teilnehmen. Man kann sagen: Gut, die finden ihr gutes Leben darin, das nicht zu tun, sie überlassen es anderen und nehmen wahrscheinlich an - oder nehmen gar nichts an -, dass diese anderen schon einen Weg finden werden, damit es in der Politik richtig läuft, denn sonst müssten sie ja selber was tun.

So auch mit allen, die sich in Bezug auf Selbsterziehung selbst exkludieren - da kann man nichts machen, weil es um Freiheit geht. Meine Vorstellung von Erziehung, die vielleicht nicht „Erziehung“ genannt werden sollte, sondern „Selbstbildung“ meinetwegen, setzt auf Freiheit! Entweder Sie machen mit oder Sie machen nicht mit. Mit gut Glück werden sie, auch wenn sie

anfänglich nicht wollen, vielleicht dennoch verlockt zum Mitmachen, indem Sie es mal auf diesem Weg probieren. Doch die, die nicht mitmachen, die sind dann eben draußen. Nicht, weil andere sie ausschließen. Nehmen wir wieder die demokratische Entscheidung. Jene, die nicht abstimmen, die haben Sie ja nicht ausgeschlossen, indem Sie selber abstimmen, sondern die haben sich selber ausgeschlossen, nämlich durch ihre eigene Entscheidung (ihre selbst verschuldete Unmündigkeit) und nicht auf Grund einer von anderen betriebenen Exklusion. Das ist der entscheidende Punkt. Natürlich können Sie ganz viele Entschuldigungsgründe finden für diesen Selbst-Ausschluss und mögliche Ursachen, die in den anderen (und in den Verhältnissen) liegen, aber wenn es nicht Menschen sind, die psychopathologisch sind, krank oder wie auch immer, sondern Menschen, die mit uns verkehren und sprechen können, ist deren Exklusion selbst verschuldet, irgendwo - am Ende. So hart muss man es vielleicht auch sagen: Sie ist selbst verschuldet.

(vereinzelter Beifall)

Beitrag: *Zu Ihrer Definition von Bullshitter, jemand, der unbekümmert und unüberlegt seine Behauptung in die Welt setzt. Das ist ja ein sehr normativer Anspruch an Realität. Ich habe wiederum das Gefühl, dass mir in der Diskussion um die Bildungsstandards tagtäglich die Bullshitter begegnen. Meine Frage ist: Haben Sie nicht den Eindruck, dass diese Grundhaltung, die Sie vertreten, ein bisschen altmodisch ist?*

Hügli: Sehr altmodisch! Geht bis auf Plato zurück! (Gelächter) Entsetzlich altmodisch! Ich weiß natürlich, es provoziert Kritik, wenn man solche altmodischen Auffassungen vertritt. Aber vielleicht gehört die Zukunft denen, die ganz alte Ideen vertreten! Oder glauben Sie, wenn Sie jetzt neomodisch sind, dass Sie auf der rechten Seite stehen, nur weil das neomodisch ist?

(Beifall)

Beitrag: *Ich kann da, glaube ich, direkt anschließen. Sie haben in ihrem sehr philosophischen Vortrag eine Grundhaltung beschrieben, die Lehrkräfte und alle in Schule Arbeitende haben müssten in einer besseren Schule, die möglich wäre. Und Sie haben – und das haben Sie leider am Schluss nicht gemacht, aber die meisten werden es gelesen haben – in Ihrer neunten These eigentlich – und da habe ich auch den Bezug zu unserer von der Gewerkschaft organisierten Veranstaltung noch einmal gesehen – Sie haben in diesem zweitletzten Punkt und in den anderen drei von der These 9 geschrieben:*

„Gibt es in Ihrer Schule (auf der Sekundarstufe I) die landesübliche Separierung der Kinder nach Leistungszügen, oder ist es eine Schule, die alle einschließt und die Interaktion zwischen allen ermöglicht?“

Und zu der Schule, die Sie da beschrieben haben, zu einer Schule, die so aussieht, die aber von der Strukturvorgabe her in unseren Ländern hier in der Bundesrepublik größtenteils nicht möglich ist, passt diese Grundhaltung, die, auch wenn sie altmodisch ist, von mir selber auch angestrebt wird, um eine bessere Schule haben zu können. Und damit müssen wir einiges von dem über Bord werfen, was unsere Vorrednerin gerade gesagt hat, was uns oktroyiert wird.

(Beifall)

Beitrag: *Ich halte die Unterscheidung von „wahr“ und „falsch“, um es mal so zu sagen, oder die von Gut und Schlecht für sich, streng genommen, nicht für normativ. Normativ wird es, glaube ich, erst, wenn ich versuche, anderen Leuten beizubringen, dieses und jenes ist gut, dieses und jenes ist schlecht, mach´ das nicht. Also man muss aufpassen, die Beurteilung nicht zu verwechseln mit der Vorgabe zum Handeln.*

Über das, was meine Vorrednerin gesagt hat, möchte ich inhaltlich gar nicht urteilen; das ist so ein Phänomen von Bildungsdiskussion in Deutschland. Immer wenn man über Schule redet, muss es erst einmal um Widrigkeiten und gehen. Das langweilt mich, ehrlich gesagt. Ich halte das für viel interessanter,

auf diese Frage nach der Selbstständigkeit der Beteiligten einzugehen. Das ist mir persönlich wichtig, dass also Lehrer erst mal für sich selber herausfinden, was gut ist, und das dann vielleicht auch möglicherweise vermitteln, dass sie das vielleicht auch unbeeindruckt von irgendwelchen wie auch immer herrschenden Gewaltsystemen tun. Das finde ich persönlich wichtig.

Und ich glaube, Herr Hügli spricht eigentlich für ein eher freiwilliges System. Das System, das jetzt praktiziert wird, ist ja bar jeder Freiwilligkeit, um es mal auf den Punkt zu bringen. Das geht ja nur schematisch vor sich: Ab 07.45 Uhr passiert alle 45 Minuten dieses und jenes, montags ab 07.45 Uhr haben wir Englisch usw. Genau, auf Ihrer Schule läuft das anders, die zehn Prozent Gewaltopfer pro Jahr passieren auch nicht auf Ihrer Schule, nein, es sind immer die „Problemschulen“ – das kennen wir ja alles. Keine Widrigkeiten und Begehrlichkeiten diskutieren! Mal darüber nachdenken, was man den Leuten damit antut, dass man ihnen solch ein System einfach aufs Auge drückt und ihnen sagt, wenn sie das anders machen, ist das falsch. Das ist normativ, das ist wirklich normativ! Und das ist, glaube ich, auch das, was die Frau im blauen Pullover kritisiert hatte.

Beitrag: *Jetzt will ich aber ganz kurz noch eine Anmerkung zu dem Kollegen machen. Natürlich ist in unseren Systemen ansatzweise einiges von dem, was Sie an Grundhaltungen dargestellt haben, möglich. Aber das Optimale wird wirklich erst möglich in einer Schule, in der wir nicht mehr Kinder einsortieren müssen.*

Hügli: *Dürfte ich noch etwas dazu sagen? In einer Schule, wie wir sie kennen, nicht mehr sortieren zu müssen: Haben Sie etwas getan, damit diese Schule verhindert oder geändert wird? Dies gilt für alle, die in Schulen sitzen, von denen sie denken, diese funktionierten eigentlich nicht so, wie eine Schule funktionieren sollte – haben sie je Zeichen des Widerstandes gezeigt, als die Bürokratie von*

oben diese Schulen so gestaltet hat? Wenn Sie das mit Ja beantworten können, dann sind Sie auf der richtigen Seite, würde ich sagen. (Beifall)

Beitrag: *Ich möchte gerne zu dem Formulierungsvorschlag von Ihnen, Andrea Gergen, eine Alternative vorschlagen. Alle zehn Jahre, seit 1980, sind die Bände über die Klassiker der Pädagogik neu aufgebracht worden. Dabei hat sich immer die Frage gestellt: Was ist das denn eigentlich - klassisch? Ich würde vorschlagen – und ich glaube, diese Definition trifft auf Ihren Vortrag, auf die Zielrichtung zu: Klassisch heißt das, aber unveraltet.* (Beifall)

Hügli: So sind wir nun auch noch klassisch geworden.

Moderator: Dann bleibt mir nur noch der Hinweis, dass unsere nächste und letzte Veranstaltung bereits nächste Woche stattfindet. Dann kommt Prof. Dr. Oskar Negt, also wirklich *der* Prof. Dr. Oskar Negt, und wird sprechen zum Thema „Emanzipation statt Anpassung“. Wohlgemerkt, *nächsten* Donnerstag bereits um die gleiche Zeit am gleichen Ort!

Kommen Sie gut nach Hause. Auf Wiederschauen!

(Beifall)

Anhang

Prof Dr. Anton Hügli
Universität Basel

Philipps-Universität Marburg, 31. Januar 2013
Vortragsreihe „Ökonomisierung oder Demokratisierung?“

Alternativen: Eine bessere Schule ist möglich (Thesen zum Vortrag)

Von Anton Hügli

1. These: Worauf es ankäme

Eine Schule hat Zukunft, wenn sie gut ist, gut nicht zu irgendwelchen vorgegebenen Zwecken, sondern gut insofern, als sie Schülerinnen und Schülern hilft, ein lebenswertes Leben zu führen.

2. These: Ein Scheideweg in der Bestimmung des als gut Geltenden

Autoritäre Staaten erheben den Anspruch zu wissen, worin das gute Leben für ihre Bürger besteht, und setzen alles daran, Kinder und Jugendliche auf den staatlich verordneten Weg des Glücks zu lenken. In einem demokratischen Staat gibt es kein solches Wissensmonopol. Was als gut gelten kann, muss im öffentlichen (sokratischen) Gespräch immer wieder neu bestimmt werden.

Weil es in einer Demokratie keine durch höhere Instanz autorisierten Lehrer des Guten gibt, können öffentliche Schulen nur eines tun: dafür sorgen, dass die künftigen Bürgerinnen und Bürger sich gemeinsam selbst erziehen können.

3. These: Bildung als Fähigkeit, sich selbst zu erziehen

Bildung ist die Verfassung eines Menschen, der zu gemeinsamer Selbsterziehung fähig ist. Sie besteht nicht in einem abrufbaren Wissen, sondern in der Fähigkeit zu einer Umwendung des Blicks: sich zu befreien von der eigenen, subjektiven und interessegeleiteten Perspektive, um die Welt und sich selbst aus objektiver Distanz zu sehen.

4. These: Wie man Bildung erwirbt

Der Wechsel des Blicks wird erlangt durch Einübung in eine Haltung, die drei Grundsätzen folgt.

Immanuel Kant hat diese prägnant formuliert:

- 1) Selbst denken
- 2) Sich an die Stelle des andern denken
- 3) Konsequenz denken

5. These: Selbstdenken

Selbstdenken heißt: Ein eigenes Urteil bilden und bereit sein, öffentlich (und mit Gründen) für sein Urteil einzutreten – im Gegensatz zum Bullshitter, der unbekümmert um wahr oder falsch seine Behauptungen in die Welt setzt.

6. These: Sich an die Stelle des anderen denken

Der Grundsatz, sich an die Stelle des andern zu denken, erfordert auf elementarster Ebene Empathie, die Fähigkeit, andere in ihrer Verschiedenheit von uns wahrzunehmen, auf höchster Ebene, soweit es um Erkenntnis der Dinge geht, den allen Erkennenden gemeinsamen unpersönlichen Blick – den Blick von Nirgendwo -, der Charakteristikum ist der neuzeitlichen Wissenschaften und der eingeübt werden kann in den entsprechenden schulischen Disziplinen.

Auf der höchsten Steigerungsstufe der Moral wiederum wird uns abverlangt, unsere eigenen Interessen gleichsam aus der Warte eines wohlwollenden und unparteiischen Richters gegen die Interessen der von unseren Handlungen Betroffenen abwägen und entsprechend handeln zu können.

7. These: Konsequenz denken

Der Grundsatz, konsequent zu denken, ergibt sich aus dem Umstand, dass alle unsere Behauptungen auf Voraussetzungen beruhen und Folgesätze nach sich ziehen. Darum die ständige Frage nach den Gründen, nach dem Warum, aber ebenso auch die Frage nach den Konsequenzen, nach dem Wohin. Nach den Konsequenzen fragen bedeutet insbesondere und vor allem auch, nach dem Sinn fragen: Wozu das, was wir sagen oder tun, überhaupt gut und für uns selbst wichtig ist (und mit Recht als wichtig gelten kann).

8. These: Herausfinden, was wichtig ist, als Ziel der Selbstprüfung

Nach dem zu suchen, was wichtig ist, ist das eigentliche Ziel eines auf Selbstprüfung angelegten Lebens. Und diese Selbstprüfung ist selber schon Teil des in sich Wichtigen. Ein ungeprüftes Leben, so die sokratische These, ist kein lebenswertes Leben.

9. These: Einige Fragen zur Selbstprüfung für alle, die Schulverantwortung tragen

- * Ist es Ihnen tatsächlich wichtig, Ihren Schülern und Schülerinnen zu helfen, das für sie Wichtige zu finden – und sie auch die Wichtigkeit von Dingen entdecken zu lassen, deren Wert man nicht weiter begründen kann: den Wert von Freundschaft, Solidarität, Schönheit etwa?
- * Geht es Ihnen bei der Beurteilung Ihrer Schülerinnen und Schüler darum, die Schnellläufermentalität des Besser-sein-Wollens als die andern zu züchten oder eher das Ethos des guten Handwerkers zu pflegen: kein Bullshitter zu sein, sondern besser zu werden in dem, was man tut?
- * Gibt es in Ihrer Schule (auf der Sekundarstufe I) die landesübliche Separierung der Kinder nach Leistungszügen, oder ist es eine Schule, die alle einschließt und die Interaktion zwischen allen ermöglicht?
- * Ist Ihre Schule ein Ort, in dem man leben und als Schülerin oder Lehrer an der Gestaltung des gemeinsamen Lebens mitwirken kann, oder ist sie eher eine der üblichen Lektions-Verabreichungs-Anstalten?