

Denken erwünscht

Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule

Was demokratische Bildung sein könnte, darüber muss immer wieder neu nachgedacht werden, auch – oder gerade – weil sie in der Realität noch lange nicht erreicht ist. Anton Hügli und Linda Stibler haben das in einem Workshop am Demokratiekongress des Denketzes in einem Gespräch getan.¹ Statt von Bildung direkt zu sprechen, setzen sie an bei der allgemein geteilten Forderung, dass Schule gut sein müsse. Von Anton Hügli und Linda Stibler

Was ist eine gute Schule? Alle wollen sie. Aber es verstehen nicht alle dasselbe unter «gut»? Das Wort «gut» kann in der Tat höchst Verschiedenes bedeuten. Gut kann im funktionalen oder instrumentalen Sinne verstanden werden, als dienlich zum Beispiel im Hinblick auf das Berufsleben. Gut kann aber auch im moralischen Sinn gemeint sein. Dann ist «gut» gleichbedeutend mit dem, was den gegenseitigen Verhaltensanforderungen entspricht, die für ein gelingendes Zusammenleben in der Gemeinschaft nötig sind. «Gut» kann schliesslich auch im ethischen Sinn verwendet werden: gut für mich selbst, gut für ein sinnvolles, ein gelingendes oder zumindest nicht misslingendes Leben.

Wenn man von einer guten Schule redet, müsste eigentlich an erster Stelle das Gute

im ethischen Sinn stehen: Denn wie kann eine Schule gut sein, die nicht gut ist für unsere Kinder? Doch in der Realität dient diese Frage höchstens der Feiertagsrhetorik. Das Funktionale überwuchert alles. Eine Schule soll vorwiegend im ersten, im nutzenorientierten Sinne «gut» sein. Das instrumentell Gute ist der Massstab, nach dem alles bemessen wird, was in der Schule geschieht: Die Schule ist gut, wenn sie den gesellschaftlich und politisch vorgegebenen Zwecken dient, wenn sie die Heranwachsenden den gesellschaftlichen Erwartungen gemäss qualifiziert, sozialisiert und selektioniert. Doch die Frage, wozu dies alles gut sein soll – gut im ethisch-moralischen Sinn –, dieses Leben nach vorgegebenen Zwecken, lässt sich nicht abweisen. Nur – wer kann

uns sagen, worin dieses umfassende, dies wahrhaft Gute besteht? In dieser Frage zeigt sich der Unterschied zwischen dem demokratischen und dem autoritären Prinzip, und am Klarsten zeigt dieser sich im Politischen.

Autoritär oder demokratisch?

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



Wenn es in einem demokratischen Staat ein übergreifendes Ziel für die staatlich verordnete gemeinsame Erziehung der Heranwachsenden gibt, dann wohl dies: dafür zu sorgen, dass die künftigen Bürgerinnen und Bürger sich gemeinsam selbst erziehen können. In der Lage zu sein, sich selber zu erziehen, dies und nur dies ist es, was man als Bildung bezeichnen kann.

Bildung in diesem Sinn steht darum auch im Gegensatz zur blossen Ausbildung, bei der es gerade nicht um Selbstbestimmung geht, sondern darum, das tun zu können, was man zur Erfüllung bestimmter Aufgaben können muss. Ohne Ausbildung, kein Zweifel, geht es nicht. Die nötigen Kulturtechniken und die für das Funktionieren in der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, dies gehört mit zum schulischen Auftrag. Eine verzweckte Schule aber, eine Schule, die ausschliesslich im Dienst des instrumentell Guten steht, wird zu einer Schule der Unbildung.

Gemeinsame Selbsterziehung

Doch so gut sie klingt, diese Formel von Bildung als Erziehung zur Selbsterziehung, so unklar ist, was sie besagt für Schule und Unterricht. Es ist in der Tat schwierig, dies in Kürze begreiflich zu machen. Den noch immer besten Anknüpfungspunkt bietet Kants Formel, Aufklärung sei Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, aus dem Zustand also, in dem wir fraglos das tun und das denken, was auch andere tun und denken. Aufklärung, so Kants weitere Erläuterung, sei Mut zum Selbstdenken. Aber was heisst selbst denken und wie kommt man dazu?

Wer sich auf diesen Weg begeben wolle, müsse, so Kants Anleitung, in seinem Denken drei Grundsätze befolgen:

1. Selbst denken
2. Sich an die Stelle des andern denken
3. Konsequenter denken

Der Sinn dieser Grundsätze ist kein geringerer als der, eine Handlungsänderung, eine Art Umkehr einzuleiten: statt in Vorurteilen und subjektiver Beschränktheit zu verharren, innezuhalten, von sich selbst zurückzutreten, sich und die Welt von einem umfassenderen Standpunkt her zu sehen. Diese umfassende Sicht ist das, was Kant «erweiterte Denkungsart» nennt.

Dies klingt auf den ersten Anhieb reichlich abstrakt und man fragt sich, was diese Grundsätze mit Schule und Unterricht zu tun haben. Wo findet hier diese Umwendung statt? Wenn man in Kants Grundsätze tiefer eindringt, wird zunehmend deutlich, in welchem Ausmass sie nicht nur das, was zu lernen ist, sondern insbesondere auch das Wie dieses Lernens zu erhellen vermögen und sich insofern tatsächlich als Leitfaden zur gemeinsamen Selbsterziehung eignen.

Was heisst das konkret? Weil es in demokratischen Strukturen keine durch eine höhere Instanz autorisierten Lehrer des «Wahren» gibt, müssen die Menschen – die Beteiligten und die Betroffenen – letztlich selbst bestimmen können, was gut für sie ist. Und sie können dies nur tun, indem sie, im Hin und Her von Gründen und Gegengründen, miteinander zu bestimmen versuchen, was als gut gelten kann. Dieser Prozess der permanenten Auseinandersetzung bedeutet: jeder und jede erzieht sich letztlich selbst, gemeinsam mit allen andern. Demokratisches Regieren ist gemeinsame Selbsterziehung. Und diese ist nie vollendet.

Denn Demokratie kennt keine abschliessende Wahrheit. Was als wahr gelten kann, muss immer wieder neu gesucht und neu geprüft werden. Wem es ernst ist mit dem demokratischen Prinzip, der will nicht Täuschung und Lüge, in welcher Form auch immer. Er will wissen, was Realität ist, er will wissen, wie es tatsächlich mit der Gerechtigkeit in der Gesellschaft steht: Denn er will, dass tatsächlich Gerechtigkeit herrscht. Wissen wollen, wie die Dinge sind, und wissen wollen, was nun wirklich gilt: dies ist der Kern des demokratischen Geistes. Der Anspruch, den diese Lebensform an uns stellt, ist hoch. Damit sind wir wiederum bei der Schule.

1. Selbst denken

Das eigene Denken beginnt dort, wo ich nicht einfach behaupte, sondern mein Urteil zu begründen versuche, Rede und Antwort stehe für das, was ich tue und sage. Oder anders formuliert:

Selbstdenken heisst: 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.

Begründungen zu verlangen und auf solchen zu bestehen, ist darum ein guter Anfang, um Schüler und Schülerinnen zum Selbstdenken zu bewegen. Ein anderer, noch Erfolg versprechenderer Weg ist es, sie mit Phänomenen zu konfrontieren, die ihr Denken herausfordern, oder sie vor offensichtliche Widersprüche zu stellen, die nach einer Auflösung verlangen.

2. Sich an die Stelle des andern denken

Der tiefere Sinn dieses Grundsatzes: Um zu prüfen, was gilt und was wahr ist, muss ich meine Überzeugungen anderen mitteilen – um zu sehen, ob sie mich widerlegen können. Nur dies befreit mich aus meiner eigenen subjektiven, bornierten Welt. Lasse ich mich jedoch auf Mitteilung und das Gespräch ein, bin ich gezwungen, Gründe zu finden, die der andere mit mir teilen kann. Und dies wiederum verlangt, dass ich, wenn ich etwas mitzuteilen habe, mir vorstellen können muss, wie der andere es verstehen könnte, und seine Einwände zu den meinen mache.

In die Schuhe der anderen zu schlüpfen, kann bereits im Kindergarten beginnen – mit der Frage etwa: Wie wäre es für dich, wenn der andere täte, was du jetzt mit ihm tust? Wir üben diese Haltung ein, wenn wir Geschichten lesen, welche uns die Innenwelt anderer öffnen, und wir kultivieren sie, wenn wir Geschichte oder Geografie betreiben – kurz, die Einübung in diese Haltung ist wie ein roter Faden, der sich durch die klassischen Schulfächer zieht, insbesondere auch durch die naturwissenschaftlichen. In naturwissenschaftlichen Fächern kann man in beispielhafter Weise lernen, was es heisst, begründete Urteile zu fällen, vor allem aber auch, was Erweiterung des Denkens bedeutet. Sie nötigen mich zwar nicht, in den Schuhen des individuellen Anderen und Fremden zu gehen. Die Naturwissenschaften sind jedoch das beste Vehikel, um die Umwendung zu erwecken: weg von allem Subjektiven und hin zu einem Standpunkt, auf dem wir uns alle begegnen können und von dem aus wir den distanzierten, unpersönlichen Blick auf uns und die Welt gewinnen können – «the view from no-where», wie ein amerikanischer Philosoph dies genannt hat.

Unerlässlich ist diese Distanzierung von uns selbst aber auch, wenn es um die moralische Dimension geht. Die Grundfrage der Moral lautet: Welches sind die Forderungen an unser Verhalten, die wir begründeterweise gegenseitig an einander richten, weil ihre Befolgung für alle gut ist? Diese Frage lässt sich letztlich nur beantworten, wenn wir uns auf einen Standpunkt stellen, der von allen individuellen Interessen, vor allem auch von den eigenen, gleich weit entfernt ist. Von

«Je mehr eine Schule Anlass gibt, aktuelle politische Kontroversen und [...] Ereignisse aufzugreifen und kontrovers diskutieren zu lassen, desto eher könnte auf Dauer auch das politische Interesse geweckt werden.»

einem solchen Standpunkt aus 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.

3. Konsequenz denken

Statt konsequent denken, sagt Kant auch: mit sich selbst einstimmig denken. Was ich jetzt sage, sollte übereinstimmen mit dem, was ich gestern noch – bei gleicher Gelegenheit – gesagt habe, ausser ich hätte explizit meine Meinung geändert. Es sollte auch übereinstimmen mit dem, was ich aus der Sicht des andern sagen müsste. Dies ist gleichsam das Minimum. Ebenso wichtig aber ist ein anderer Punkt: Wenn ich denke, stehe ich immer in Zusammenhängen. Jedes Urteil, das wir fällen, hat seine Voraussetzungen, auf denen es beruht, und zieht weitere Urteile nach sich, 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.

Diesen letzten Punkt kann man nicht genug unterstreichen: die Frage nach dem Wozu, nach dem Sinn. Schon als Lehrperson, durch meine Auswahl der Unterrichtsinhalte und durch die Art und Weise, wie ich mit ihnen umgehe, zeige ich vor, was mir selber wichtig ist. Und vielleicht gelingt es mir auch, Unterschiede deutlich zu machen, Unterschiede im Grad der Wichtigkeit: dass

es Dinge gibt, die grossartig sind und andere, die unwesentlich und banal sind, dass etwas Tiefe hat und nicht nur Oberfläche, bedeutsam ist und nicht gleichgültig.

Summa summarum also: Ein von den Kantischen Grundsätzen des Selbstdenkens durchdrungener Unterricht ist die beste Anleitung für eine Erziehung zur gemeinsamen Selbsterziehung und die beste Einübung in die demo-

kratische Lebensform

Zu diesen Überlegungen war unter den Workshop-Teilnehmern und -Teilnehmerinnen viel Zustimmung auszumachen. Deutlich spürbar war aber auch eine gewisse Enttäuschung darüber, dass für den Weg von der Theorie zur Praxis – zur Veränderung der Verhältnisse – keine eigentlichen Rezepte gegeben werden, sondern vielmehr ein anderes Verständnis von Bildung und Schule, gleichsam eine Haltungsänderung postuliert wird.

Schule demokratisch umgestalten

Was es für eine Schule bedeuten würde, mit diesem Verständnis von demokratischer Selbsterziehung Ernst zu machen, zeigte dann im zweiten Teil des Workshops das Referat von Fritz Oser. Es kann nicht nur darum gehen, sich für den Weg der demokratischen Selbsterziehung vorzubereiten, ebenso wichtig ist, mit ihm auch zu beginnen – durch Demokratie in der Schule. Doch ist dies überhaupt möglich? Und welche Folgen hat es, wenn man versucht, Schule demokratisch umzugestalten? Antworten auf diese Fragen ergeben sich, wenn man Fritz Osers Ansatz von seinem wissenschaftlichen Hintergrund her beleuchtet.²

Einer, der in grossem Massstab mit Demokratie in der Schule Ernst zu machen versuchte, war der amerikanische Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (1927-1987) mit seinem Konzept der gerechten Schulgemeinschaft, der «Just Community». Was dem von Durkheim und Dewey inspi-

rierten Kohlberg vor Augen steht, ist nichts Geringeres als die Verwandlung von Schule in eine gelebte, partizipatorische Demokratie. Die Schule soll zu einer «gerechten und fürsorglichen Gemeinschaft» werden, in der wichtige Geschäfte des Zusammenlebens unter Teilnahme aller Betroffenen, Schülerinnen sowohl wie Lehrer und Schulleiterinnen, beraten, Lösungsvorschläge erarbeitet, zur Abstimmung gebracht und am Ende auch durchgesetzt werden. Der Vorrang der Demokratie in dieser Schule hat, wie Kohlberg hervorhebt, auch philosophische Gründe: «In einer demokratischen Schule treten Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren aber nicht oder verkünden Werte auf der Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sich nur durch, wenn sie – was üblicherweise der Fall ist – die Stimme ... der Vernunft repräsentieren.»³

Selbsterziehung zur Demokratie war jedoch nicht Kohlbergs Hauptanliegen bei der Konzeption des «Just-Community-Approach». Sie war für ihn primär Mittel hin zu dem Erziehungsziel, das er von seinen ersten, an Piaget orientierten Anfängen an verfolgt hatte: die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Kindern und bei Jugendlichen. Mit Piaget geht Kohlberg davon aus, dass die moralische Urteilsfähigkeit sich stufenweise entwickelt von der Wie-du-mir-so-ich-dir-Moral über die nur in der Gruppe und für die Gruppe geltende Moral bis hin zur universalen Moral, welche die Interessen aller von einer Handlung Betroffenen zu berücksichtigen sucht. Wie Piaget ist Kohlberg davon überzeugt, dass die Erreichung höherer Entwicklungsstufen abhängig ist von Lern-Erfahrungen im Umgang mit dilemmatischen moralischen Problemen. Mit Schülerinnen und Schülern Diskussionen zu führen über hypothetische Dilemmata, war darum der von ihm anfänglich propagierte Königsweg zur Förderung des moralischen Urteils. Zunehmend erkannte er aber die Schwächen dieses Ansatzes: die Gefahr, Reflexionsvirtuosen zu züchten, die zwar gut zu argumentieren wissen, aber weit davon entfernt sind, ihrem Urteil auch ein entsprechendes Handeln folgen zu lassen. Mit dem Just-Community-Approach suchte er diesen Schwächen seines ersten, auf reine Reflexionsförderung beschränkten Ansatzes zu begegnen. Im Vordergrund stehen nun nicht mehr hypothetische Dilemmata, sondern die realen Probleme im Lebensraum der Schule, Probleme wie Diebstahl, Absentismus, Vandalismus oder Drogen-Missbrauch. Durch gemeinsame Festlegung der von allen zu befolgenden Regeln wird eine der Hauptschwächen des ursprünglichen Ansatzes korrigiert: Es geht nicht bloss um Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, sondern immer auch um klare inhaltliche Antworten

auf die Frage, was zu tun sei. Die Verantwortung dafür, nicht nur Regeln aufzustellen, sondern ihnen gemeinsam auch Geltung zu verschaffen, wirkt dem notorischen Problem entgegen, dass dem proklamierten Urteil nicht immer ein entsprechendes Handeln folgt. Alle werden nun gleichsam von allen in die Pflicht genommen und Regeln bekommen dadurch auch für jeden einzelnen präskriptive Kraft.

Gelebter Gemeinschaftssinn

Wohl am wichtigsten aber ist, dass mit der Just Community der zentrale Punkt kollektiver Autonomie in den Mittelpunkt gerückt wird: Gemeinschaftlichkeit und Solidarität. Es geht, wie Kohlberg schreibt, nicht nur um das Nachdenken über Fairness, sondern auch um das «Gefühl der Fürsorge füreinander und ... den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, die stolz auf sich sein will – wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn».⁴ Die gelebte Moral wird damit zu einer Form des guten Lebens, zu dem Lehrpersonen sowohl wie Schülerinnen und Schüler von Grund auf ja sagen können und zu dem sie selber beitragen durch ihr persönliches Engagement und ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Allein dies ist schon nicht wenig.

Fritz Oser hat das Seine getan, dass Just-Community-Schulen auch in Europa Fuss fassen konnten – durch seine Publikationen und nicht zuletzt durch seine Mitwirkung an der wissenschaftlichen Begleitung von Schulen in ihrem Transformationsprozess zu gerechten Schulgemeinschaften, erst in Nordrhein-Westfalen und dann auch in der Schweiz. Die Auswirkungen dieser Schulversuche sind beeindruckend. Die Kinder in den Projektschulen schnitten in Bezug auf praktisch alle untersuchten Dimensionen (Gefühl der Zugehörigkeit, soziale und moralische Orientierung, Haltung zur Schule und zum Lernen usw.) signifikant besser ab als die Kinder der Vergleichsschulen.

Teil- und Pseudopartizipation

Fritz Oser hat aber zunehmend auch die Grenzen dieses Modells gesehen, Grenzen gemessen an der Erwartung, dass man mit Hilfe solcher Partizipationsmodelle auch eigentliches politisches Interesse wecken und späteres politisches Engagement fördern könne. Eine Reihe von Studien zeigen auf, dass diese Erwartungen nicht zu erfüllen sind: Engagement und Partizipation in so-

zialen Gruppen oder zivilgesellschaftlichen Bewegungen wie Demonstrationen oder Streiks führen keineswegs auch schon zu einem über die Gruppe oder den Anlass hinausgehenden politischen Engagement. Fritz Oser und seine Mitarbeiter zogen daraus den Schluss, dass der Partizipationsbegriff differenziert werden muss nach hierarchisch abgestuften Bedeutungsvarianten: von vollkommener Partizipation, welche die volle Verantwortung für alle Bereiche einschliesst, über bereichsspezifische Partizipation und Teilpartizipation in Handlungsinself bis hin zu indirekter Partizipation (durch selbstständige Ausführung eines vorgegebenen Auftrags) und zu Pseudopartizipation in Form blosser Mitgliedschaft. Es versteht sich von selbst, dass eine Schule – zumindest eine Regelschule – ihren Grundauftrag und den gesetzlichen Rahmen, in dem sie sich bewegt, nicht zur Debatte stellen kann. Die von einer gerechten Schulgemeinschaft zu vereinbarenden Regeln müssen darum immer wieder daraufhin geprüft werden, ob sie dem geltenden Recht und dem durch die kommunale Gemeinschaft geschaffenen Gesetz nicht widersprechen. Partizipation in der Schule kann naturgemäss nicht vollkommen – und das heisst auch nicht politisch im strengen Sinn – sein. Wie aber kann man Schülerinnen und Schüler dennoch näher zum Politischen hinführen?

Oser und seine Mitarbeitenden glauben, dass eine Antwort auf diese Frage nur gefunden werden kann, wenn man eine entscheidende Bedingung nicht ausser acht lässt: die Tatsache, dass geistige Entwicklung nicht als solche und schlechthin gefördert werden kann, sondern dass sie immer bereichsspezifisch erfolgt. Es gibt domänenspezifische Kernbereiche wie den mathematischen, geographischen oder physikalischen. Es gibt aber auch, neben dem Bereich des Moralischen, den sozialen, religiösen und politischen Kernbereich. Jeder Kernbereich hat seine eigene Begrifflichkeit. Im moralischen Bereich sind es Begriffe wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, im sozialen Bereich Empathie, Freundschaft und Vertrauen, im politischen Macht und Ohnmacht, Freiheit und Unfreiheit, Staatlichkeit und Privatheit, Ordnung und Anarchie, Mehrheit und Minderheit, Krieg und Frieden etc. Der Lern-Transfer von einem Bereich in den andern scheitert darum schon an dieser grundsätzlichen begrifflichen Unterschiedlichkeit.

Für die Entwicklung der politischen Urteilsfähigkeit bedeutet dies nach Oser: Um politische Urteilsfähigkeit erfassen und fördern zu können, bedarf es spezifisch politischer Dilemma-Diskussionen. Zu fragen wäre dann etwa, was Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unter politischen Begriffen wie Macht, Autorität, Partizipation etc. verstehen. Entsprechende erste Studien zeigen unter anderem, dass sich auch Partizipation als politischer Begriff den Kohlberg'schen Entwicklungsstufen gemäss entwickelt: von Führertum und Gehorsam über repräsentative Partizipation bis hin zu der von allen kontrollierten Vertretungspartizipation.

Wirksam gefördert werden kann jedoch auch diese Stufenentwicklung nur, wenn ein Situationsbezug geschaffen wird durch lebensnahe Dilemmata-Situationen. Die Hoffnung darum: Je mehr eine Schule Anlass gibt, aktuelle politische Kontroversen und unerwartete oder skandalöse politische Ereignisse aufzugreifen und kontrovers diskutieren zu lassen, desto eher könnte auf Dauer auch das politische Interesse geweckt werden. Da aber auch Lehrkräfte nicht politische Eunuchen sind – und, um glaubwürdig zu bleiben, auch nicht sein dürfen –, kann eine Schule dabei bald auch unter Druck geraten von Seiten politischer Gruppierungen, die solche Aktivitäten als unzulässige politische Indoktrination ansehen. Angesichts der Schwierigkeit, «wirkliche» politische Partizipationsangebote zu finden, wird dem Transfer der Partizipationsbereitschaft in die reale Politik auch aus diesem Grund eine kaum zu überwindende Hürde gesetzt. Einrichtungen wie Kinder- und Jugendparlamente bieten hier zwar mögliche, aber doch sehr begrenzte und immer nur wenigen zugängliche Erfahrungsräume. Am Ende, so die ernüchternde Bilanz, kann die Schule wohl nicht mehr als Einübung sein in die Vorformen politischer Prozesse. Umso entscheidender aber ist es, dass dies auch geschieht: z.B. durch vermehrte Einrichtung von Just-Community-Schulen. ■

Anton Hügli ist emeritierter Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Philosophie der Erziehung sowie Lehrerbildung. **Linda Stibler**, Journalistin, war in der Erwachsenenbildung tätig und engagiert sich seit langem bildungspolitisch, u.a. in der Bildungsgruppe des Denznetzes.

¹ In dieses Gespräch eingegangen sind Überlegungen, die Anton Hügli schon in einigen seiner früheren Publikationen dargelegt hat, so z.B. in den Artikeln: Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen, in: *Studia Philosophica* Vol. 1/2012, S. 155-180; Vom kritischen Denken in der Pädagogik, oder: Was Demokratie mit Bildung zu tun hat, in: *Denznetz Jahrbuch* 2014, S. 127-135.

² Hauptetappen der Entwicklung von Fritz Osers Ansatz lassen sich etwa anhand der folgenden Publikationen nachverfolgen: Oser, F. und Althof, W.: Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: Edelstein, W., Oser, F. und Schuster, P. (Hg.): *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, Weinheim 2001, S. 233-268; Oser, F.: *Toward a Theory of*

the Just Community Approach. Effects of Collective Moral, Civic, and Social Education, in: *Handbook of Moral and Character Education*, 2nd Edition, ed. Nucci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T., New York 2014, S. 198-222; Biedermann, H., Oser, F.: Erziehung zu politischer Partizipation: Ein unmögliches Unterfangen?, in: *VSH-Bulletin*, 42/2017, S. 30-38.

³ Kohlberg, L.: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G. und Raschert J. (Hg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*, Weinheim und Basel 1987, S. 25-43, zit. 39.

⁴ a.O. S. 40.