

Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu
– Gewalt in und an der Schule,
– demokratischer Erziehung,
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich

Band 3



IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009
Redaktion: Erwin Rauscher
Lektorat: Günter Glantschnig
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Eric Hultsch

Schule als Lernort von Demokratie

Überlegungen zu einigen Aspekten einer machbaren Veränderung der Schulwelt

Drei Problembereiche machen es der Schule schwer, ein ‚Lernort für Demokratie‘ zu sein: Das Fehlen einer Schulabschlusspflicht, das es ermöglicht, auch ohne Erfolg die Schulpflicht zu absolvieren; die zunehmende Verweigerung zivilisatorischer und kultureller Grundtechniken und Verhaltensweisen in der ‚Spaßgesellschaft‘; der Verlust von ‚societas‘ und die Gesellschaft der ‚Einzelnen‘, die Ansprüche erheben und deren Ansprüche bedient werden sollen. Diese drei Problembereiche führen nicht nur zur These, sondern bilden auch den Ausgangspunkt der inhaltlichen Überlegungen zu den Aspekten ‚Schule als Lernort von Demokratie‘, ‚Familie als problematischer Erziehungsort‘ und ‚Rückgewinnung der Gemeinschaft‘. Den Abschluss bilden konkrete Vorschläge für die Bereiche ‚Schule‘ und ‚Lehrerbildung‘.

Die These: Da Österreich eine Demokratie und Demokratie eine Form des Zusammenlebens ist, muss es auch einen Ort geben, an dem junge Menschen diese Form des Zusammenlebens erlernen und die gemeinsam geteilte Erfahrung üben – und dieser Ort ist auf unterschiedlichen Ebenen die Schule.

1 Pas d’chance oder: aussichtslos?

1.1 Das Problem der nicht existierenden Schulabschlusspflicht

„Pas d’chance“ sagt der Franzose – und er sagt es meist schulterzuckend – wenn er zum Ausdruck bringen will, dass er einer Sache kaum Möglichkeiten der Verwirklichung einräumt, kaum etwas zutraut. Dasselbe möchte man von der österreichischen Schule sagen, und zwar von allen ihren Formen – insbesondere aber von den allgemeinbildenden höheren und berufsbildenden Schulen, denen ihre Vertreter/innen allerdings zugleich am meisten Innovationsgeist zutrauen. Warum? Es muss behauptet werden, dass gerade diese Schularten auf einer Basis beruhen, die in nahezu jeder Hinsicht ‚ein-‘ ist: einarmig, einbeinig, einseitig. Worauf beruht ihre Einseitigkeit? Auf der vielgerühmten allgemeinen Schulpflicht der Kaiserin Maria Theresia (1717–1780). Wie in vielen anderen Ländern auch, legt sie zwar die verpflichtende Dauer des Schulbesuches fest, nicht aber die Verpflichtung zu einem positiven Schulabschluss. Sie ist also positiv ausgedrückt genau genommen so etwas wie ein ‚Wunschbild‘, basierend auf der Idee eines Wilhelm von Humboldt (1767–1835), dass Bildung sich gleichsam von selbst

vervollkommene, ihre Erfüllung selbst herbeiführe. Maria Theresia, in dieser Hinsicht realistisch denkend, war schon zufrieden, wenn die Kinder auf diese Weise ein wenig schreiben, lesen und rechnen lernten; und ihr Sohn Josef II. (1741–1790) meinte gar, Schule sei nötig, damit aus den Menschen „nützliche Bürger“ und nebstbei natürlich auch „gute Christen“ würden.¹ Doch eben dies tut sie nicht, hat sie nie getan und wird sie wahrscheinlich auch niemals tun, wir müssten schon in einer echten ‚brave new world‘ leben. Was Bildung als solche wohl schon immer konnte und immer können wird, ist, jene zu faszinieren, die sich von ihr so faszinieren lassen wie andere von Drogen, Geschwindigkeit oder Bungee Jumping. Bildung fasziniert nicht von allein und schon gar nicht alle: und das bedeutet, dass ihr Erwerb nicht gleichsam von allein erfolgt. Dass er aber ebenso wenig erzwungen werden kann, diese Erfahrung haben Lehrer/innen schon immer gemacht und werden sie auch immer wieder machen. Schulsysteme sind jedoch allemal so aufgebaut, dass sie dieses „Ziel des Bildungserwerbs“ anbieten und Bildungssysteme sind so aufgebaut, dass sie Bildungsschicht auf Bildungsschicht türmen und für jede dieser Schichten die passende Sorte von Lehrenden ausbilden. Das ging halbwegs gut und konnte halbwegs gut gehen, solange es auch in der Gesellschaft so war, dass sich Schicht auf Schicht türmte, jede immer kleiner an Zahl und größer an Vermögen, jede der an Zahl größeren mit weniger selbstverständlichem Bildungsgute ausgestattet und jede der an Zahl kleineren mit mehr Anspruch gefordert; und es mag nach wie vor einige Menschen in den postindustriellen Gesellschaften geben – von denen im Übrigen allein hier gesprochen werden soll – die eine eben solche Gesellschaftsform für sinnvoll und realistisch halten, die Mehrzahl aber der geistig und materiell Vermögenden weiß sehr wohl, dass diese Zeiten lange vorbei sind. Der „clash of civilizations“² ist stets zugleich auch ein „clash of intellectual capacities“, denn an ihnen, an ihrer Weiterentwicklung, an der Rasanz der Innovation und der Fähigkeit, einen Vorsprung einzuhalten, der nur dort aufgegeben wird, wo er nutzlos geworden ist – auf jeden Fall aber kontrolliert – entscheidet darüber, ob der vorhandene Vorsprung gewahrt werden kann.

1.2 Das Problem des individualistischen Neandertalers

Die Neandertaler, die bekanntermaßen eine der jüngeren Formen des ‚homo erectus‘ darstellen und vor etwa 120 000 bis 30 000 Jahren lebten, kannten etwas, das sie insofern anderen Hominiden voraus hatten und das bis in die Sage von Prometheus Furore gemacht hat: das Feuer. Ob sie es auf die in der griechischen Sage beschriebene Weise oder nicht doch um einiges profaner kennen gelernt und sich erhalten haben, mag hier dahingestellt bleiben, da es nichts zur Sache beiträgt. Wichtiger aber ist, dass diese Kenntnis ihnen für die weltgeschichtlich kurze Zeit ihrer Existenz³ einen erheblichen Vorteil gegenüber ihren Mitbewerbern verschaffte: Sie konnten die teils erlegten, teils größeren Jägern entwendeten Beutetiere braten und anschließend verzehren, was sie – will man der archäologischen Kenntnis glauben – mittels der Finger taten. Doch sie waren keine Individualisten, denn dann hätten sie nicht lange gelebt, sie waren Gruppenwesen, die ihr Überleben dem Zusammenhalt der Gruppe verdankten. Was sie jedoch mit vielen Menschen der bezeichneten Menschengruppe gemeinsam haben, ist ihre Vorliebe, ihre Nahrung mithilfe der Finger einzunehmen. Warum denn gehen dieser Tage so viele Menschen, insbesondere auch jüngere und wiederum auffallend viele der gerade zuvor beschriebenen Gruppe der Schüler/innen gerne und häufig in Lokale, in denen sie mit Nahrung versorgt werden, zu deren Verzehr sie überwiegend ihre Finger benutzen und auf umständliche Werkzeuge der Zivilisation oder Kultur verzichten können? Ist es nur die Freude am schnellen, unkomplizierten Verzehr schneller, unkomplizierter Nahrung oder

ist es nicht vielleicht doch die individualistische Freude an der animalischen, um nicht zu sagen: brutalen Nahrungsaufnahme in einem als ‚in‘ und ‚happy‘ geltenden Umfeld, in dem man zugleich Teil einer gesichtslosen, kulturverweigernden Masse sein kann und Einzelner als Jäger einer stets gleichbleibend sicheren Beute? Hätten wir es bei Jugendlichen nur mit Individualisten zu tun, die sich dem Verhaltenszwang einer älteren Generation verweigern wollen, wäre das alles nicht weiter bedenklich, denn man könnte es als altersgebundene ‚Torheit‘ bezeichnen und darüber hinweg zur Tagesordnung übergehen. Aber es steckt mehr dahinter, denn es handelt sich gerade bei dieser Gruppe vielfach um Menschen, die alles, was in ihren Augen nicht ‚fun‘ ist, verachten und sich angesichts einer um Geld und Gut raufenden Generation von Erwachsenen nach einem kollektiven Individualismus sehnen, den sie mit dem Begriff des ‚Lebens‘ gleichsetzen. Was hier nämlich von Bedeutung wird, ist die Frage nach der Universalisierbarkeit von Grundsätzen und der sich daraus zwangsläufig ergebenden Notwendigkeit eines Handelns, das über die Interessen des Einzelnen hinausgeht. Peter Singer beschreibt diesen Konflikt als einen ethischen Grundsatzkonflikt: *„... die Universalisierbarkeit ethischer Urteile (verlangt) von uns, über ein Denken hinauszugehen, das bloß unseren eigenen Interessen gilt.“*⁴ Es ist aber ein sozusagen gegenläufiges Prinzip der ‚Fun-Gesellschaft‘, niemals einen Grundsatz anzuerkennen, der als Begründung mehr hat als die Feststellung: *„Weil’s mir Spaß macht!“*. Und wenn es eben Spaß macht, sich einer Gruppe Gleichgesinnter anzuschließen, gleich ob das McDonald’s-Anhänger oder Mitglieder einer so genannten ‚Wehrsportgruppe‘ sind, dann reicht das als Begründung aus. Was jedoch dem ‚Individualismus‘ – und in diesem Zusammenhang kommt es tatsächlich zur Perversion der Begriffe – zutiefst widerspricht, ist, sich einer ‚Konvention‘, gleich ob einer kulturellen, politischen oder modischen, zu unterwerfen. Nur solange etwas als Spaß verstanden und gesehen werden kann, darf es auch als Begründung herangezogen werden. Man ist, technisch und nach seinen Vorlieben und Abhängigkeiten gesehen, von einer hochkomplizierten Zivilisation Welten vom Neandertaler entfernt und ihm, einstellungsmäßig gesehen dennoch unglaublich nahe, denn alles, was nach Kultur-, nicht nach Gruppenzwang, auch nur von ferne riecht, muss als ‚unerträglich ernsthaft‘ empfunden werden. Und was könnte mehr so sein als ‚Schule‘?

1.3 Das Problem des Verlustes der ‚societas‘

Wenn man behauptet, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der Individualismus ein besonders hoher Wert ist, wird wahrscheinlich kaum jemand widersprechen. Doch genau dieser Individualismus ist nicht nur eine gleichsam lobenswerte Einstellung der einzelnen Mitglieder unserer Gesellschaften – und zwar nahezu aller Altersstufen – sondern er ist auch ein Prinzip europäischer postindustrieller Gesellschaften. Ausgefeilte Sozial- und Gesundheitssysteme wachen über und unterstützen die Menschen in nahezu jedem Alter und nahezu jeder Lebenssituation. In diese Systeme werden nicht nur große Geldbeträge investiert, für sie wird auch viel intellektuelles Kapital geschaffen, denn beispielsweise Gesundheitssysteme, die auf einem hohen medizinischen Level arbeiten, benötigen eine große Zahl gut ausgebildeter Mitarbeiter/innen, vom Nachwuchs ganz zu schweigen. Nun scheint es daran – betrachtet man die Inskriptionsquoten und notwendigen Auslesesysteme an Medizinischen Universitäten – nicht gerade zu mangeln, winken doch den Betreffenden ein hohes Sozialprestige und ebenso gute materielle Einkünfte. Tatsache ist, dass für die Behebung von physischen und wohl auch psychischen Defekten einzelner Personen große Mittel eingesetzt und von der Gesamtheit der Gesellschaft aufgebracht werden, wobei die jeweils zuständigen Politiker

sich dies zudem hoch anrechnen. Die Frage muss allerdings gestellt werden, ob wir denn tatsächlich noch eine Gesellschaft im eigentlichen Sinne, eine ‚societas‘ sind. Politische Parteien sind mehr als nur bereit, dieses komplexe System sozialer, medizinischer und anderer Maßnahmen zu stützen, lässt sich doch aus den Darstellungen der Leistungen, die dadurch für Einzelne erbracht werden, entsprechendes politisches Kapital bei Wahlen schlagen; schließlich kann man immer argumentieren, genau der geförderte Zustand könne ja jeden treffen. Worum es dabei geht, ist nicht so sehr die Rechtfertigung eines guten Gesundheitssystems, sondern die Tatsache, dass wir alle nur zu bereit sind, hohe Aufwendungen der Gesellschaft zu unterstützen, sofern sie uns selbst unter Umständen zugutekommen könnten. Hier wird nach dem Motto investiert: Was du willst, das man dir tu, das f5g auch allen andern zu!⁵

In vieler Hinsicht ist unsere Gesellschaft keine ‚societas‘, sondern eine ‚social group‘ – eine Vereinigung von Einzelnen zur Erlangung, Befriedigung und Erhaltung gemeinsamer Ziele und Inhalte. Erst zu ganz speziellen Zeiten und unter besonderen Bedingungen wird diese ‚society‘ oder ‚social group‘ als ‚res publica‘, als ‚public society‘ wahrgenommen. Dann ganz sicher, wenn sie in Gefahr gesehen wird oder tatsächlich in Gefahr ist, wobei Ersteres weit häufiger der Fall ist als Letzteres. Aber hat nicht die Res publica auch ihre speziellen Bedürfnisse, ihre Krankheiten und Defekte wohl auch, die gestillt und behoben werden müssen? Eine der – um im Wortlaut des Gesundheitsbildes zu bleiben – koronaren Fähigkeiten der Gesellschaft ist es, eine demokratische Gesellschaft zu sein und als solche gesund zu leben und zu funktionieren. Koronare Defekte, deren Behebung beim Einzelnen viel Mittel und Mühe kosten aber von kaum jemandem infrage gestellt werden, beginnen mit einer Verringerung der Funktionsfähigkeit.

1.4 Worum es geht

Auch Gesellschaften erkranken, man merkt es nur langsamer; auch Gesellschaften verlieren ihre Funktionsfähigkeit. Und eine der Grundfunktionen, der koronaren Funktionen einer Gesellschaft – sowohl als Res Publica wie als Society – ist die Funktion als demokratische Gesellschaft. Man kann das natürlich infrage stellen und behaupten, dies sei keine sinnvolle koronare Funktion einer Gesellschaft, einer Res Publica. Diesen Schritt wollen wir jedoch hier nicht tun. Wir wollen vielmehr auf dem Boden zweier Überlegungen, die gut gesichert sind, bleiben und sie zur Hauptthese dieses Beitrages zusammenfassen:

- ❖ Österreich ist eine Demokratie.⁶
- ❖ *„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.“⁷*

Die These lautet also: *Da Österreich eine Demokratie und Demokratie eine Form des Zusammenlebens ist, muss es auch einen Ort geben, an dem junge Menschen diese Form des Zusammenlebens erlernen und die gemeinsam geteilte Erfahrung üben – und dieser Ort ist auf unterschiedlichen Ebenen die Schule.*

2 Making new

Alexis de Tocqueville⁸ *„warnte vor einer Gesellschaft völlig gleicher Individuen, die er für die Verführungen eines Diktators für besonders anfällig hielt, und appellierte dagegen an die Eigenverantwortung des Bürgers“⁹* – und er tat dies schon 1856. Damit sah er eine

Entwicklung voraus, die sich tatsächlich nach dem Erstarren des individuellen Bürgertums in allen seinen Facetten vollziehen sollte. Und in vieler Hinsicht war die zumindest zeitlich verpflichtende Schule ein ideales Instrument für Diktaturen aller Art, ihre Botschaften zu transportieren. Nun sind seit geraumer Zeit zwar die Diktaturen in Europa vorüber, aber die Schule hat ihren eigenen Weg zwischen der Abhängigkeit von der staatlich gesicherten und der Abhängigkeit von der privat geförderten Form noch lange nicht gefunden. Sie wird ihn wohl auch so lange nicht finden, solange sie sich selbst nicht wirklich als ein Instrument der Demokratie in der Gesellschaft, ja als das Instrument der Demokratie schlechthin begreift. Und deshalb geht es auch nicht so sehr darum, ‚die Schule neu zu denken‘¹⁰, sondern vielmehr in die Schule das hineinzudenken, was ihr die Möglichkeit gibt, das Erleben von Demokratie möglich zu machen.

2.1 Demokratie in der Schule – so oft gesagt, so oft versagt

Das ist jetzt hier so leicht dahingeschrieben, meint aber etwas wohl ziemlich Ungeheuerliches, denn es meint nicht irgendein besonderes Experiment, irgendeinen ‚Modellversuch‘, den man dann leicht ein wenig am Rande und quasi zum ‚Nicht-Ernst-Nehmen‘ ansiedeln kann, sondern es meint einen Eingriff in die Schulwirklichkeit, den Schulalltag. Und es meint damit natürlich auch einen Eingriff in die Lehrer/innenbildung. Wenn John Dewey meinte, Schule sei der genuine Ort, an dem Demokratie erlebt werden könne, dann beschrieb er damit etwas, das schon Martin Luther 1524 vertrat¹¹ und das man mit anderen Worten sowohl bei Helmuth Plessner¹² als auch bei Wilhelm Dantine¹³ findet: die Erfahrung von ‚Geschichtlichkeit‘. Damit jetzt ja keine Missverständnisse aufkommen: Geschichtlichkeit ist mehr als ‚Geschichte‘ und etwas ganz anderes als ‚Historie‘. Auch wenn Leopold von Ranke in der Vorrede zu seiner ‚Deutschen Geschichte im Zeitalter der Reformation‘ (1839-1847) schrieb, er wolle darstellen, wie es ‚eigentlich‘ gewesen ist, so wusste doch er und weiß heutzutage jeder, dass eben das nicht möglich ist.¹⁴ Geschichte kann man nicht ‚wissen‘, aber man kann sich selbst als Teil der Geschichte erfahren, als Teil eines Prozesses von Geschehnissen. Doch das wiederum auch nur, wenn man erleben kann, dass solche Prozesse geschehen. Sonst geht es einem so wie dem wissbegierigen General Stumm von Bordwehr aus Robert Musils ‚Mann ohne Eigenschaften‘, der nach einem ausführlichen Besuch der Nationalbibliothek in Wiens Zentrum und der erstaunlichen Einsicht in die ungeheure Ordnung sowohl einer solchen Bibliothek als auch der K.u.K.-Militärmaschinerie zu der Erkenntnis gelangt: *„Irgendwie geht Ordnung in das Bedürfnis nach Totschlag über.“*¹⁵ Was nur allzu häufig in Schulen gelehrt wird, das ist Geschichte in diesem totsclägerischen Sinne. Es könnte nun eingewandt werden, das sei ja als sozusagen philosophischer Gedanke ganz schön und gut – aber eben nicht auf die Schule und schon gar nicht auf die Wissenschaft anzuwenden. Doch dem soll mit ein paar Gedanken des Nobelpreisträgers für Medizin (Hirnforschung) aus dem Jahr 2000, Eric Kandel, widersprochen werden. Kandel sagt: *„Ich weiß heute, dass das Leben eine Reihe von Vertrauensvorsüssen ist. Wir müssen einen Sinn für richtige Entscheidungen entwickeln und bereit sein, unbekanntes Terrain zu betreten.“*¹⁶ Kandel verweist weiter auf Gedanken seines französischen Kollegen Francois Jacob, der zwischen den ‚Tageswissenschaften‘ und den ‚Nachtwissenschaften‘ unterscheidet. Die Ersteren umfassen die Laborversuche, die Auswertungen und Diskussionen, allgemein gesagt, den Bereich des Erkennbaren und Wissbaren. Die Letzteren umfassen die Ideen, Gedanken und wohl auch Fantasien der Wissenschaftler.¹⁷ Und von ihnen sagt Eric Kandel, sie seien wesentlich wichtiger, wenn auch nicht allein wichtig für den Fortschritt der Wissenschaft.¹⁸ Überträgt man diese Gedanken

nun auf die Wirklichkeit der Schule, dann bedeutet das, dass die Schule als ‚Tagwissenschaft‘ die Vermittlung von Inhalten, Fakten und klaren Zusammenhängen darstellt, ebenso jedoch das Üben und Verbessern der Anwendungsfähigkeit des Gelernten durch Schüler/innen. Die Schule als ‚Nachtwissenschaft‘ aber ist jener Bereich, in dem Schüler/innen gemeinsam mit Lehrerinnen/Lehrern an der Entwicklung sozialer Ideen arbeiten und die schulische Situation, so etwas wie eine soziale Gruppe im Versuchsstadium sein zu können, nutzen.

2.2 Warum Familie so schlecht zur Erziehung taugt – besonders heute

Warum, so könnte man jetzt einwenden, kann diese Fähigkeit, sich als geschichtliches Wesen wahrzunehmen, nicht in der Familie erworben werden? Die Familie ist im Unterschied zur Schule eine Gemeinschaft und obendrein eine solche nicht einmal potentiell Gleicher und keine Gesellschaft. Sozusagen erst außerhalb der Familie aber wird der Mensch zum ‚zoon politikón‘, zum gesellschaftlichen Wesen¹⁹. Erst wenn das Individuum die Möglichkeit erhält, den Platz an der Spitze der sozialen Ordnung selbst einzunehmen, erhält es auch die Chance, diesen Platz aus eigener Entscheidung wieder zu räumen und ihn dem gesellschaftlichen Prozess zu überlassen. Gelingt dieser Schritt jedoch nicht und ‚behauptet‘ das Individuum den Platz an der Spitze der sozialen Ordnung im wahrsten Sinne des Wortes ‚eigensinnig‘ selbst, wird es zum ‚homo privatus‘, zum Räuber an der Gesellschaft. Gelingt jedoch der Rückzug aus eigener Einsicht, dann wird nicht nur der demokratische Gedanke als solcher verstanden, sondern auch die ‚communio familiaris‘ relativiert.²⁰ Unter dieser Voraussetzung wird man Hartmut von Hentig sicherlich auch zustimmen, wenn er meint, dass die Familie als solche kein ‚Wert‘ sei, kann doch ein Wert nur sein, was unabhängig von konkreten Personen, Orten und Verhältnissen gedacht werden kann – eben eine Antizipation oder Vorwegnahme. Insofern haben ‚Werte‘ zwar eine gewisse Ähnlichkeit mit ethischen Urteilen, sind aber letztlich nicht dasselbe, denn sie beanspruchen keine Universalisierbarkeit. Familiäre Erziehung wird schon deshalb niemals das leisten können, was ihr so oft abverlangt wird. Einerseits erziehen Eltern ihre Kinder häufig nach den Grundsätzen, die sie selbst von ihren Eltern übernommen haben – oder eben nach den Gegenteilen ebendieser Grundsätze – also letztlich nach denjenigen ihrer Großeltern, und andererseits beschränkt sich familiäre Erziehung, weil sie eben nicht demokratisch im eigentlich Sinne sein kann, denn innerhalb der Familie gibt es keine ‚Gleichen‘, auf die Vermittlung äußerer Verhaltensformen. Und über diese schreibt Martin Luther schon 1524: *„Ja, sprichst du, ein jeglicher mag seine Töchter und Söhne wohl selber lehren oder ziehen mit Zucht. Antwort: Ja, man siehet wohl, wie sich’s lehret und zieht. Und wenn die Zucht aufs höchste getrieben wird und wohl gerät, so kommt’s nicht ferner, denn dass ein wenig eine eingezwungene und ehrbare Gebärde da ist, sonst bleiben’s gleichwohl eitel Holzböcke, die weder hiervon noch davon wissen zu sagen, niemand weder raten noch helfen können.“* Und er fährt fort: *„Wo man sie aber lehrte und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, da die Sprachen und andere Künste und Historien lehrten, da würden sie hören die Geschichte und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten so in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Ungelingen für sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie dann ihren Sinn schicken und sich in der Welt richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben, und andern auch darnach raten und regieren.“* Im Gegensatz dazu ist sein Urteil über die familiäre Erziehung vernichtend: *„Die Zucht aber,*

die man daheim und ohne solche Schulen vornimmt, die will uns weise machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal tot und haben unser Leben lang alles unbedacht gehandelt: denn zu eigener Erfahrung gehört viel Zeit.¹⁹²¹

Im Zuge der oben beschriebenen Entwicklung – also der Entscheidung letztlich für die Relativierung der Familie – viele verschiedene Aspekte der psychischen und kognitiven Entwicklung sind von anderen Wissenschaften geschrieben worden²² – muss es jedoch auch zu einem Verlust, der allerdings stets auch ein Gewinn ist, kommen. Verliert das Kind den Glauben an die ‚absolute‘ Autorität konkreter Menschen,²³ verliert es wohl auch den Glauben an die absolute Vollkommenheit personifiziert vorgestellter Götter²⁴. Zugleich aber gewinnt es den Zugang aus einer Hügellandschaft des vorgesellschaftlichen Lebens in die weite und komplexe Welt der gesellschaftlichen Bezüge. In Mittel- und Westeuropa hat man diesen Vorgang häufig mit Immanuel Kant als Ausgang aus der „*unverschuldeten Unmündigkeit*“ oder mit Georg Wilhelm Friedrich Hegel als Ausgang aus der Gebundenheit und Gewinn der Anerkenntnis beschrieben. Es ist dies aber stets zumindest in den europäischen Gesellschaften seit der Französischen Revolution auch der Eintritt in die ‚Welt des Politischen‘.²⁵

An dieser Stelle müsste nun eigentlich ein längerer Exkurs zur europäischen Rechtsgeschichte, insbesondere derjenigen des deutschsprachigen Raumes, erfolgen. Da dies aus Raumgründen nicht möglich ist, sei hier nur auf die umfassende Darstellung von Uwe Wesel verwiesen.²⁶ Worauf aber nicht verzichtet werden kann, das ist ein Hinweis darauf, welche besonderen Schwierigkeiten sich daraus ergeben, dass immer mehr Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern in Mitteleuropa leben und hier selbstverständlich auch zur Schule gehen, zu deren sozialer Tradition es eben nicht gehört, sich auf eine emanzipative Art und Weise von ihrer Herkunftsfamilie zu trennen, sondern bei denen diese Trennung entweder erst durch den Tod der Eltern überhaupt möglich ist oder durch soziale Mechanismen vorgeformt erfolgt, die tatsächlich keinen wirklichen Übergang einer Generation in die Welt einer anderen zulassen. Daher wird die Frage, wie die Schule, die Lehrer/innen und auch die Mitschüler/innen mit diesen Schülerinnen/Schülern und ihren Eltern umgehen in Zukunft eine immer größere Rolle spielen, wenn es auch nur annähernd gelingen soll, Parallelgesellschaften oder negative Ghettoisierungen zu vermeiden. Über die zunehmende Radikalisierung innerhalb der österreichischen Gesellschaft, von der immer neue, häufig bewusst marktschreierische Meldungen in Zeitungen und anderen Medien zeugen, soll hier ganz bewusst nicht gesprochen werden. Schon allein die Tatsache, dass diese Familien noch weit weniger als die im österreichischen Kontext beheimateten in der Lage sind, eine demokratische Erziehung zu geben und schon gar nicht dazu, sie zu garantieren – nicht zuletzt weil sie das vielfach nicht wollen – sollte noch weit stärker darauf aufmerksam machen, wie wesentlich diese Aufgabe für eine Schule des 21. Jahrhunderts ist. Und dies – das sei ein letztes Argument – auch schon deshalb, weil so etwas wie eine abgeschlossene fachliche Ausbildung, der in späteren Jahren wenig oder gar nichts hinzugefügt werden müsste, nicht mehr möglich ist. Wo lebenslanges Lernen im Bereich der Wissens- und Fachvermittlung angesagt ist, muss die Schule die dadurch entstehenden Freiräume nutzen dürfen. Und diese Freiräume entstehen eben dadurch, dass die Schule lediglich die Grundlagen vermitteln kann, alle Spezialisierung aber einem gesamten weiteren beruflich-fachlichen Leben überlassen muss. Dies reguliert sich jedoch von selbst durch den Berufsdruck. Was sich nicht von selbst reguliert, ist die Fähigkeit zur Partizipation an der Demokratie als Lebensform.

2.3 Pólis – was für ein Ort?

Wenn gesagt wird, der heranwachsende junge Mensch trete in die Welt des ‚Politischen‘ ein, so mag das verwundern. Die Verwunderung entsteht jedoch vor allem daraus, dass es im Zuge der allgemeinen und zunehmenden Spezialisierung von Lebens- und Tätigkeitsbereichen in modernen Gesellschaften seit dem Niedergang des Handwerks im 18. und 19. Jahrhundert zur Wiederentdeckung eines zuvor in Mitteleuropa lange Zeit verloren gegangenen Berufes kam, nämlich desjenigen des Politikers. Es muss hier nicht der gesellschafts-geschichtliche Hintergrund dargestellt werden, der dazu geführt hat, dass aus Vertretern von Ständepri- vilegien und Klassenansprüchen im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert der Typus des Politikers entstand, wie wir ihn kennen. Es müssen hier auch nicht die sicher notwendigen Nuancen erörtert und differenziert werden. Zentral aber ist, dass der ‚Beruf des Politikers‘ entstand, der es sozusagen automatisch nahelegte, anzunehmen, das Politische, die Poli- tik, ja die ‚politeia‘, also die Regelung der Belange der Gesellschaft, seien Angelegenheit von ‚Spezialisten‘. Und wenn das auch bis zu einem bestimmten Grade zutreffen mag, so sind doch alle Politiker zumindest in einer demokratisch verfassten Gesellschaft – also ei- ner Republik – letztlich Beauftragte des eigentlichen Inhabers der Rechte aller öffentlichen Angelegenheiten (res publicae). Und diese Inhaber der Rechte sind die einzelnen Menschen eines demokratischen Staatswesens in unterschiedlichem Ausmaß.

Wenn man also von Demokratie spricht, so sind zwei Verstehensweisen zu trennen: die, in welcher Demokratie die Art und Weise der grundsätzlichen Machtstruktur eines Gemeinwesens bezeichnet, mithin tatsächlich eine Staatsform ist, und jene, in welcher Demokratie die Art und Weise der Wahrnehmung politischer Aufgaben durch den Einzelnen bezeichnet, mithin im eigentlichen Sinne eine Lebensform darstellt. Eine Staatsform nun kann man erläutern, verstehen, wohl auch annehmen oder ablehnen, für gut oder weniger gut halten. Was je- doch ist mit einer Lebensform? Reicht es, sie zu erklären, sie zu verstehen; kann man eine Lebensform einfach annehmen oder ablehnen, für gut oder weniger gut halten und es ist damit getan? Einer Staatsform kann man seine Zustimmung erteilen oder verweigern – wie ist das bei einer Lebensform? Würde nicht jeder, dem man mitteilt, dass man die Lebensform ‚X‘ für gut und richtig hält, auch automatisch annehmen, dass man dann danach lebt? Dass man genau genommen nur dann nicht danach lebt, wenn die eigenen Fähigkeiten dazu nicht ausreichen? Wenn man einer Staatsform die Zustimmung verweigert, wird man doch entweder alles daran setzen, sie zu verändern oder diesen Staat verlassen – sofern man dazu nicht ohnehin genötigt wird.²⁷ Wenn man aber einer Lebensform die Zustimmung verweigert, so ist man weder gezwungen, sie zu verwirklichen, noch sie zu bekämpfen, was jedoch nichts daran ändert, dass jeder von uns in einer bestimmten Form leben muss – da er ja nun ein- mal nicht formlos leben kann. Verweigert man einer Staatsform die Zustimmung, so kann einen im Extremfall das Schicksal des Jugendfreundes des Prinzen von Homburg treffen.²⁸ Was aber ist, wenn man jedweder Lebensform die Zustimmung verweigert? Betrachtet man diese Frage theoretisch, so erscheint die Antwort, dass ein Leben ohne Form unmöglich sei, zwingend, betrachtet man sie jedoch praktisch, so scheint es ebenso gut möglich, wie Hamburger mit den Fingern zu essen, zugleich in Österreich und in einer patriarchalen Welt zu leben oder die Schule zu besuchen, ohne die Absicht zu haben, sie jemals zu beenden.

2.4 Demokratie für Ethik – Ethik für Demokratie

In einer Demokratie zu leben, ohne demokratisch zu leben, bedeutet also nicht, irgendwel-

che schwerwiegenden Konsequenzen fürchten zu müssen, wenn es auch bedeutet, politisch gleichsam nicht zu leben. Damit ist aber zugleich offensichtlich, dass die demokratische Lebensform nicht zu jenen gehört, welche man besitzt und ausübt, ohne sie erlernen zu müssen, und auch nicht zu jenen, deren Ausübung man zumindest perfektionieren muss. Sie gehört vielmehr zu jenen, die man von Grund auf erlernen und einüben und im Laufe des Lebens stets verbessern muss. Damit teilt sie das Schicksal der Tugenden, denn würden Kinder von klein auf gut und tugendhaft handeln, so wären sie gute und tugendhafte Kinder – was sie jedoch schon nach der Meinung des Aristoteles nicht sind.²⁹ Würden Kinder von klein auf demokratisch handeln und denken, so wären sie demokratische Kinder, was sie nach der Meinung des Lawrence Kohlberg nicht sind.³⁰ Was also hat Moral mit Demokratie, was Demokratie mit Moral zu tun? Zunächst einmal ist klar: Beides sind Lebensformen und keine vom Leben unabhängig existierenden theoretischen Gebilde. Moral – so zumindest hat es Robert Musil dichterisch formuliert – „*ist die Zuordnung jedes Augenblickszustandes unseres Lebens zu einem Dauerzustand.*“³¹ John Dewey beschreibt so etwas wie eine Demokratie im Urzustand als: „... die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, dass jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat ...“³² Er zieht daraus – man möchte fast sagen überaus – optimistische Schlussfolgerungen, die ihm auch ganz und gar logisch erscheinen. Und doch ist weder Moral tatsächlich so etwas wie ein Dauerzustand, sondern vielmehr die Anwendung des Urteils auf die Sache und Demokratie ist auch nicht die notwendige Folge des Zusammenlebens vieler in einer Gemeinschaft. Es ist der „*phantasielose Widerstand der Wirklichkeit*“, der uns in beiderlei Hinsicht zu schaffen macht.³³

Moral als das Urteil des Einzelnen über eine fremde Handlung oder als die Begründung einer eigenen Handlung bedarf, um sich im Konzert des Erwerbs brauchbarer und zugleich korrekter Urteile zu bewähren, des Gedankens der Universalisierbarkeit. Dass dieser Gedanke nicht ausgezogen, nicht nachgewiesen und schon gar nicht bewiesen werden muss oder kann, ist unter den Ethikern heutzutage eine weit verbreitete Ansicht. Doch den Anspruch der Universalisierbarkeit muss ein Urteil, wenn es ethisch und nicht nur moralisch sein will, zumindest erheben können. Der Unterschied besteht einfach ausgedrückt darin, dass ein moralisches Urteil oder eine moralische Handlungsbegründung mit Fug und Recht solipsistisch sein darf oder sich an ein bestehendes System ohne weitere Überprüfung anschließen kann. Bei einem ethischen Urteil oder einer ethischen Begründung wird man dergleichen jedoch nicht akzeptieren können.

Demokratie ist als Lebensform nicht einfach die notwendigerweise und natürlich folgende Form des Interessensausgleiches vieler in einer Gesellschaft, bei der niemand gleichsam „überfahren“ wird. Sie zu leben bedeutet vielmehr eine Anstrengung, die von vorneherein voraussetzt, die Interessen aller innerhalb einer Gemeinschaft als mindestens ebenso wichtig zu erachten wie die eigenen.³⁴ Dies hat – es muss wohl kaum noch besonders erwähnt werden – Lawrence Kohlberg in seinen Studien nachgewiesen. Ann Higgins hat mit dem Modell der ‚just community school‘ den lebendigen Beweis für die Machbarkeit an ausgewählten Beispielen in den USA angetreten.³⁵ Fritz Oser und Wolfgang Althof haben gezeigt, woran solche Modelle in Deutschland gelingen und scheitern können.³⁶ Ähnlich wird es wohl auch in Österreich sein, wenn man versucht, das Konzept der Just Community School zu übertragen, da die rechtliche Situation der österreichischen Schulen Freiräume, wie sie dafür notwendig wären, kaum zulässt.

Nichtsdestoweniger gibt es Hoffnungen, die sich einerseits auf die im Gang befindliche Diskussion um eine bundesweite Vereinheitlichung des Schulsystems stützen, die aber andererseits ihre Gründe auch in der zunehmenden Erfahrung der zu Beginn geschilderten drei Problembereiche haben. Die nicht existierende Schulabschlusspflicht hat einen zunehmenden Druck sowohl der Wirtschaft und Industrie als auch der Arbeitsmarktverwaltung zur Folge, da die – auffallend hohe – Zahl der arbeitslosen Jugendlichen nicht zuletzt eben darauf zurückgeht, dass so viele Jugendliche – gleich ob sie nun Österreicher/innen oder nichtösterreichischer Herkunft sind – keinen Schulabschluss und damit auch keine wirkliche Qualifikation für eine Berufsausbildung besitzen. Die individualistische Tendenz zur Verhaltensweise des Neandertalers, der sich unter Umständen mit der sprichwörtlichen Keule nimmt, was er sonst nicht bekommen kann, aber meint, haben zu müssen, und der andererseits auch nur angedeutete ‚Zwänge‘ von Zivilisation – von ‚Kultur‘ mag man ja schon gar nicht reden – unterstützt von einer ‚Spaßgesellschaft‘ aufs heftigste ablehnt oder negiert, ist längst in die Schulen eingezogen und macht Lehrerinnen/Lehrern ebenso wie Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden Probleme, da die ihnen normal zur Verfügung stehenden Maßnahmen einfach nicht mehr greifen. Und schließlich gibt es die gesellschaftliche Tendenz zur ‚social group‘, die sich wiederum in etliche Parallelgesellschaften teilt, die zwar von den politischen Parteien mal mehr, mal weniger heftig umworben oder bekämpft werden, die aber als solche keinen wirklichen Ausgangspunkt für schulische Integration bieten. Auf die zunehmende Unfähigkeit der Familie, die Aufgaben wahrzunehmen, die ihr traditionell zukommen, für die ihr aber im immer schneller sich drehenden Karussell der ‚Trends‘ sowohl Verständnis als auch Zeit fehlen, ist schon hingewiesen worden.

2.5 Aussichten schaffen

Einige wenige Vorschläge, die sich nicht an idealen Zielen orientieren und auch keine vollständige Reorganisation der Schule und der Lehrerbildung erfordern, die aber als durchaus realistisch angesehen werden können:

- ❖ Lehrerbildung kann ohne große Mühe auf allen Ebenen eine ethische Ausbildung enthalten, die junge Lehrkräfte befähigt, einerseits zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und praktischer Anwendung und andererseits zwischen eigenen Urteilsbildungen und allgemeinen ethischen Grundlagen zu unterscheiden und die solcherart erworbenen Kompetenzen auch niveaudifferenziert anzuwenden.
- ❖ Schule kann ohne weiteres ‚Moralerziehung‘ im Sinne des regelmäßigen Diskurses auf unterschiedlichen Niveauebenen etwa über durchaus zur Verfügung stehende ‚Dilemmageschichten‘ im Sinn von Lawrence Kohlberg leisten.³⁷
- ❖ Schule kann aber ebenso ohne besonders großen Aufwand auch ethische Erziehung im Sinne des Gespräches – auch über Geschichten und Beispiele – des Diskurses und der quasi institutionalisierten Diskussion über Fragen der Rechtmäßigkeit, Beliebigkeit und Angemessenheit von Verhaltensweisen bieten, ohne wiederum Ethikunterricht als Instruieren und Moralisieren zu verstehen.
- ❖ Lehrerbildung und Schule können im Sinne einer Konzentration von Abschlussarbeiten (Bachelorarbeiten) Fragen der ethischen Schulung von Schülerinnen/Schülern und Eltern ebenso stärker akzentuieren als auch Forschungsprojekte zur Erhebung des Ist-Standes initiieren.
- ❖ Lehrerfortbildung schließlich kann sich entweder regional oder temporär auf Schwerpunkte

der weiterführenden Schulung insbesondere von Lehrkräften im Bereich der Ethik und Demokratieverziehung konzentrieren.

- ❖ Auf allen diesen Ebenen sollten nicht nur die Ethiker – also die Philosophen –, sondern auch alle anderen traditionell daran beteiligten Gruppen eingebunden werden. Dabei ist ein solches Programm nicht als eine Sonderaktion zu verstehen, die kurzfristig und womöglich mit einem hohen Mittelaufwand geplant und durchgeführt wird, sondern vielmehr als ein über mehrere Jahre angelegtes Programm, an dem je nach Maßgabe der Möglichkeiten und Interessen sowie Kapazitäten besonders die Pädagogischen Hochschulen beteiligt werden sollten.
- ❖ Lehrer/innen müssen keine Tugendbolde sein oder werden, aber sie sollen sich der besonderen Problematik ihres Berufes bewusst sein und seine speziellen Verpflichtungsaspekte: „*Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit*“³⁸ wahrnehmen und tragen können ohne darunter zusammenzubrechen.

Nur im Zusammenwirken verschiedener Aspekte und unter Wahrung der besonderen Würde aller Beteiligten wird es gelingen können, die alte Schule und die junge Demokratie miteinander zu verbinden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Eric Hultsch: Zur Bildung guter Christen und nützlicher Bürger. Ein Beitrag zur Geschichte des evangelischen Schulwesens zwischen 1781 und 1861 in Wien, in: Jahrbuch für die Geschichte des Protestantismus in Österreich, Bd.96 (1980), Heft 1–3, S.235–262.
- 2 Vgl. Samuel P. Huntington: Clash of Civilizations, in: Foreign Affairs, vol. 72, no.3, 1993, S.22–49. (dt.: Kampf der Kulturen, 1993).
- 3 Sie mag deshalb auch namentlich mit einer unscheinbaren Grotte bei Düsseldorf sinnvoll verbunden sein. Vgl. Margit Mersch: „Neandertaler.“ Microsoft® Encarta® 2007 [DVD]. Microsoft Corporation, 2006.
- 4 Peter Singer: Warum moralisch handeln?, in: Praktische Ethik, Stuttgart 1984, S.275.
- 5 Man kann Indizien dafür beispielsweise aus einer CATI-Umfrage vom 7. bis 9. 7. 2009 über Erfolgsfaktoren bei Unternehmen und Parteien ablesen, wie sie im Standard vom 22. 7. 2009, S.6, publiziert worden ist.
- 6 Vgl. dazu: Klecatsky-Marscher: Die Bundesverfassungsgesetze B-VG, Manz'sche Verlagsbuchhandlung, Wien, ³1997, (Stand vom 1.10.1997).
- 7 John Dewey: Demokratie und Erziehung (1916), hg. von Jürgen Oelkers (dt. 1993), Weinheim 1993, S.121.
- 8 Eigentlich Charles Alexis Henri Clérel de Tocqueville, 1805–1859, untersuchte zunächst das Strafrechtssystem der Vereinigten Staaten, wandte sich später gegen die Erneuerung des Kaisertums unter Napoleon III. und setzte sich vor allem in seinem zweiten Hauptwerk „L'Ancien Régime et la Révolution“ (1856) dt. Der alte Staat und die Revolution (Hamburg, 1959) mit der Frage nach dem Verhältnis von Individualismus und Demokratie auseinander.
- 9 Artikel ‚Tocqueville‘ Microsoft® Encarta® 2007 © 1993-2006.
- 10 Vgl. dazu: Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, München 1993.
- 11 Martin Luther: An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie Schulen aufrichten und halten sollen, 1524, in: Hermann Lorenzen: Martin Luther – pädagogische Schriften, Paderborn, ²1969, S. 66ff.
- 12 Helmuth Plessner, 1852–1985. Vgl. bes. *Conditio Humana*, 1964.
- 13 Wilhelm Dantine, 1911–1981. Vgl. bes. *Hoffen – Handeln – Leiden. Christliche Lebensperspektiven*, hg. von Eric Hultsch, Freiburg 1976.
- 14 Leopold von Ranke, Historiker, 1795–1886.
- 15 Robert Musil: *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek bei Hamburg 1968 (Ausgabe in einem Band), S.465.
- 16 Eric Kandel, zitiert nach „Die Zeit“ Magazin Nr. 33, vom 16. 7. 2009, S.35.
- 17 Francois Jacob, * 1920, Nobelpreis für Physiologie und Medizin gemeinsam mit André Lwoff und Jacques Monod.
- 18 Eric Kandel, a.a.O., S.35.
- 19 Hierbei verschmelzen im Wesentlichen die für die mitteleuropäische Tradition maßgeblichen Vorstellungen der griechisch-antiken individualistischen Denktradition, die es dem Einzelnen zur Aufgabe macht, das jeweils Beste zu suchen und es auch dann – sobald es erkannt ist – zu tun, wenn es den Vorstellungen der Gesellschaft wi-

- derspricht, und der römisch-antiken Sozialtradition, nach der stets das Interesse der Gemeinschaft demjenigen des Einzelnen vorzuordnen ist. Die Gemeinschaft ist nicht alles, und der Einzelne hat hinter ihren Interessen auf jeden Fall zurückzustehen, die Erkenntnis des Richtigen durch den Einzelnen hat aber auch nicht das Recht, sich der Gemeinschaft qua ‚Einsicht‘ vorzuordnen.
- 20 Leider ist hier nicht der Ort, an dieser Stelle die besonderen Probleme zu diskutieren, die daraus entstehen, dass besonders in den mitteleuropäischen Gesellschaften durch die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sozialtraditionen Spannungen entstehen, die ‚neue Ghettoisierungen‘ hervorrufen können.
 - 21 Martin Luther, a.a.O., S.75f.
 - 22 Vgl. dazu die einschlägigen Arbeiten von Erik H. Erikson und Jean Piaget sowie ihrer Nachfolger.
 - 23 Vgl. dazu Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main 1996, S.123–146 und 160–174.
 - 24 Vgl. dazu die besonders farbige Darstellung in Gottfried Keller: ‚Der grüne Heinrich‘.
 - 25 Vgl. dazu auch: Thomas Assheuser: Der Vorwärtsverteidiger. Jürgen Habermas zum 80. Geburtstag, in: Die Zeit Nr.25 vom 10. 6. 2009.
 - 26 Uwe Wesel: Geschichte des Rechts. München 1997.
 - 27 Das 20. Jahrhundert enthält ausreichend Beispiele genau dafür.
 - 28 Vgl. dazu Heinrich von Kleist: Prinz Friedrich von Homburg, 1809–1811. In diesem Drama schildert Kleist übrigens auch eine ‚Freundschaft‘, die politische Folgen hat, ähnlich wie Friedrich von Schiller (1749–1832) im Don Carlos. Dieser Gedanke der ins Politische reichenden Freundschaft wird übrigens derzeit aus Anlass des 250. Geburtstages von Schiller in einem neuen Buch des Philosophen Rüdiger Safranski diskutiert: Rüdiger Safranski: Goethe & Schiller. Geschichte einer Freundschaft, München 2009.
 - 29 Vgl. Aristoteles: Metaphysik, übers. von Hermann Bonitz, Hamburg 1966.
 - 30 Vgl. Lawrence Kohlberg: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung, in: Georg Lind/Jürgen Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg, Beltz, Weinheim 1987, S.25–43.
 - 31 Robert Musil, a.a.O., S.869.
 - 32 John Dewey, a.a.O., S.121.
 - 33 Der Ausdruck „phantasieloser Widerstand der Wirklichkeit, (der) Achtsamkeit auf die Widersprüche in das Gedicht Mensch (bringt)“ stammt natürlich wieder von Robert Musil, a.a.O., S.614.
 - 34 Vgl. John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 1975; Jürgen Habermas: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 2006; Ders.: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main 1991.
 - 35 Ann Higgins: Moralische Erziehung in der ‚Gerechte-Gemeinschaft-Schule‘ – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA, in: Georg Lind/Jürgen Raschert, a.a.O., S.54–72.
 - 36 Fritz Oser/Wolfgang Althof: Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim 2001, S.235–252 und 262–265.
 - 37 Vgl. Christoph Sterba-Philipp: Dilemma-Geschichten zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit einer Förder- und Hauptschulklasse einer Schule für Körperbehinderte, Staatsexamensarbeit, Uni Leipzig, 2003. Vgl. natürlich auch: Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1996, S.495–498.
 - 38 Vgl. Fritz Oser: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

*Eric Hultsch, Mag. Dr., Prof.,
Studium und Assistent an der Universität Wien; 1990 bis
1997 Pfarrer in Ramsau und Graz; Lehrbeauftragter an der
Universität für Musik und Darstellende Kunst, Graz; **Profes-**
sor für Religionspädagogik und Ethik sowie stv. Leiter des
Instituts 1 (Forschung, Wissenstransfer & Innovation) an
der PH Steiermark*