



Vom kritischen Denken in der Pädagogik oder: Was Demokratie mit Bildung zu tun hat

Die Demokratiekritiker und ihr Ruf nach der Herrschaft der Wissenden

Der Ausgang von Volksabstimmungen in jüngster Zeit, der Minarett-Verbots- und der Masseneinwanderungsinitiative etwa, liess – nicht nur im Ausland – die Stimmen jener wieder laut werden, die vor allzu viel Demokratie warnen. Wie in allen Bereichen der Gesellschaft – den Schulen, den Universitäten, der Wirtschaft –, so müssten auch im politischen Bereich, dort also, wo es um die gemeinsame Regelung gemeinsamer Angelegenheiten geht, die Experten, die Urteilsfähigen, kurz die Wissenden das letzte Wort haben. Man ist zwar so lange noch demokratisch – indirekt-demokratisch eben –, als man die Wissenden in den vom Volk gewählten Parlamenten und Regierungen zu sehen glaubt. Spätestens mit der Desavouierung auch dieser Gremien aber – Stichwort: abgehobene Politikerkaste, Schwatzbudendemokratie –, kann auch schon bald wieder der Ruf ergehen nach dem starken Mann, der uns sagt, wo es lang geht. Auch dies ist Kritik, auch sie zeichnet sich aus durch das Merkmal aller Kritik, das Unterscheiden-Können. Und kein Unterschied könnte tiefer greifen als der in dieser Debatte hochgezogene: der zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden, zwischen jenen, die wissen, was wahr ist und gut für uns, und jenen, die dies nicht wissen. Eine Politik, gegründet auf diese Differenz, hat denn auch Folgen, einschneidende Folgen. Sie ist der Weg zum Despotismus. Und nirgends werden diese Folgen deutlicher als in der Pädagogik. Für eine solche Politik kann Erziehung, in der letzten Konsequenz, nur ein Ziel haben: alle – auch jene, die nicht

glauben wollen – glauben zu machen, dass das von den Wissenden für wahr und gut Befundene auch das Wahre und 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

Prof. Dr. Anton Hügli

1939. war bis 2005 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Sein Artikel ist eine Grundlagenarbeit für die Fachgruppe Bildung des Denknetzes, die sich in Spuren auch schon niedergeschlagen hat im Manifest ›Bildung – zum Glück! Plädoyer für eine Schule der Demokratie‹.



Fragen zum Verstummen zu bringen. Ein historisches Beispiel: die von den Jesuiten betriebene Erziehung im absolutistischen Frankreich; als schwarze Utopie: George Orwells ›1984‹ als düstere Realität; Staatspädagogik unter Hitler und Stalin; ein theokratischer Staat von der Art des heutigen Iran.

Solche schwarzen Visionen, so mag es scheinen, haben mit unserer europäischen Realität wenig zu tun. Doch der Schein trügt. Sie rücken uns schlagartig näher, wenn wir ein entscheidendes Moment mit in den Blick nehmen: Auch die angeblich Wissenden müssen sich, wenn ihre Macht nicht auf Terror, nicht auf der nackten Gewalt der Bajonette und Kanonen beruhen soll, zur Legitimation ihrer Herrschaft selber wieder auf zustimmungsheischende Instanzen berufen können: sei es – Max Webers Idealtypen zufolge – auf Gott, auf fraglos akzeptierte Traditionen oder auf die Rationalität ihres Wirkens. Die Berufung auf Gottes Wort oder auf gemeinsame Herkunft mag zwar in der politischen Debatte einer säkularen, pluralistischen Gesellschaft nur noch eine randständige (allerdings nicht zu unterschätzende) Rolle spielen, die Berufung auf die Rationalität des Wirkens dagegen ist die Beschwörungsformel schlechthin in der neuzeitlichen Moderne.

Nur – was heisst Rationalität des Wirkens? Rationalität hat viele Gesichter. Unbestreitbar ist die Zweckrationalität: die Wahl der effizientesten und effektivsten Mittel zu einem gegebenen Zweck. Hier eröffnet sich das Tummelfeld der Experten, der Techniker und der Technokraten, die ja das Modell schlechthin abgeben für die den Nicht-Wissenden gegenüberstehenden Wissenden. Wer aber gibt uns die Zwecke vor? Und was garantiert deren Rationalität? Rational könnten Zwecke nur sein, wenn sie uns zu dem führen, was seit je schon als Ziel menschlichen Strebens gegolten hat: unser Glück respektive unser Heil.

Von der Weisheit Gottes zur Weisheit des Marktes und der ihr dienenden Pädagogik

Wer kennt die gesuchten höchsten Zwecke, wenn kein Gott uns mehr sagt, was zu unserem Heile ist, und kein Gott uns, wenn wir das Richtige richtig tun, mit gütiger Hand zu unserem Heile führt? Der Siegeszug des okzidentalen Rationalismus beginnt unter anderem damit, dass er – spätestens mit Adam Smith – für dieses Problem die uns alle entlastende Formel gefunden hat: Was das anzustrebende Gute ist, weiss jeder schon selbst, es ist das, was er sich wünscht und was seine Präferenzen enthüllen. Wenn wir einen freien Markt einrichten für alle, wird ein jeder, wenn er das von ihm weniger Präferierte einzutauschen bereit ist, auch bekommen, was er stattdessen haben möchte: Der Bäcker mein



Geld, das er seinem Brot, ich sein Brot, das ich meinem Geld vorziehe. Dies auch auf lange Sicht. Sofern wir uns dem Markt ergeben, werden am Ende alle mehr haben; die unsichtbare (aber weise) Hand des Marktes wird – ohne unser weiteres Zutun – zu dem grösstmöglichen Glück aller führen. Mit dieser Verheissung beginnt der Siegeszug des kapitalistischen Marktes und seiner Ideologie¹ – mit einer Endlos-Kette von Krisen und immer neuen Therapien im Gefolge, bis hin zu dem – 1989 – endgültig gescheiterten Grossversuch einer Radikaltherapie, der Transformation der freien Marktwirtschaft in eine staatlich gelenkte Planwirtschaft unter der Ägide einer mit der Einsicht in den Totalplan der Geschichte gesegneten Elite (den modernen Heilswissern). Seit diesem Debakel ist die Ideologie des freien Marktes auf dem besten Weg, endgültig die Weltherrschaft zu erobern. Die Einzigsten, die noch stören, sind jene, die noch immer nicht an die segensreiche Wirkung des globalisierten Marktes zu glauben vermögen und dem Markt weiterhin mit staats-interventionistischen Ideen nachhelfen wollen. Darum – so der Ruf der demokratiekritischen Globalisierer und ihrer intellektuellen Zudiener (*Bendas clerics*) – müssen endlich jene die Macht ergreifen, die wissen, was gut ist für den Markt und die – weit wichtiger noch – auch wissen, dass es nur ein Gutes gibt: jenes, das der Markt uns beschert. Dies sind die wahrhaft Wissenden, denen uns anzuvertrauen und denen zur Macht zu verhelfen wir aufgerufen sind.² Nennen wir sie die neuen Wissenden.

Der Pädagogik haben die neuen Wissenden sich mit Erfolg schon bemächtigt – respektive dessen, was von ihr noch übrig bleibt; denn wenn uns die Weisheit des Marktes von selbst zum Guten führt, brauchen wir uns um unser Woher und Wohin nicht mehr weiter zu kümmern. Hier braucht es kein weiteres Denken und Verstehen und darum auch keine Pädagogik mehr. Was zählt, ist nur noch eines: marktförmig zu werden, die Kompetenzen zu erwerben, mit denen man als »unternehmerisches Selbst« auf dem kompetitiven Markt am erfolgreichsten operieren kann.

Kompetenzen haben ihren Marktwert, und können, wie alles auf dem Markt, gemessen und verglichen werden. Die OECD hat mit ihren PISA-Studien mit dem Vermessen in grossem Stil den Anfang gemacht und den beteiligten Staaten vor Augen geführt, wie es mit ihrer Wettbewerbsfähigkeit auf dem Bildungsmarkt steht. Aufgescheucht durch PISA, versuchen sich die Staaten seither gegenseitig zu überbieten im Wettbewerb um Kompetenz-Maximierung – im Lehrplan 21 bescheiden Kompetenz-Orientierung genannt –, während die neuen Wissenden längst schon wissen, dass dieses Unternehmen nur dann zum Ziel führen



kann, wenn es gelingt, endlich auch die Bildung dem freien Markt zu überlassen.³ Sie scheuen daher keinen Aufwand, um mit Lobbying und ›Soft-governance‹, das heisst mit Mitteln der Propaganda und anderer Formen indirekter Einflussnahme, ihren Vorstellungen einer ›zeitgemässen‹ Bildung zum Durchbruch zu verhelfen.⁴

Von der Not und der aus der Not geborenen Pädagogik der Kritiker aller Demokratie-Kritiker

Was haben jene anzubieten, die diesen globalen Machenschaften der Demokratie-Kritiker kritisch gegenüber stehen? Zunächst nur eines: Die Erinnerung daran, dass die Frage, wohin es mit uns als staatlicher Gemeinschaft gehen soll und wie wir, gerade angesichts dessen, was der globalisierte Markt anrichtet, in Zukunft leben wollen, nicht aus der Welt verschwunden ist. 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 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 welche Art von Personen wir um uns herum sehen möchten.

Wer aber gibt uns eine Antwort auf solche Fragen, wenn wir der Marktideologie misstrauen und keine Instanzen mehr da sind, kein Gott und keine Tradition, keine schon Wissenden also, die uns belehren könnten? Wenn also – ausserhalb rein fachlich-technischer Angelegenheiten – die fundamentale Differenz zwischen angeblich Wissenden und Nicht-Wissenden in einem allgemeinen Nicht-Wissen zusammenfällt? Es wird uns nichts anderes übrig bleiben, als selber nach Antworten zu suchen, selber herauszufinden, was uns wichtig sein soll und worauf es ankäme – in einem wahrhaft demokratischen Dialog, in dem keiner von vornherein ausgeschlossen ist und keiner das letzte Wort hat.⁵ Gelingen aber kann das nur, wenn wir seit frühester Jugend schon in diesen Dialog eingeübt werden. Ohne demokratische Erziehung – keine Demokratie. Doch wer erzieht die Erzieher, die wir dafür brauchen, wenn keiner da ist, der die Wahrheit schon weiss? Mit dieser Frage hat der demokratische Staat seine Not, und sein einziger Ausweg ist, aus dieser Not seine Tugend zu machen. Wenn es keinen gibt, der die Erzieher erziehen kann, können wir nur eines tun – uns alle miteinander selbst erzie-



hen. Diese gemeinsame Selbsterziehung ist, wenn man so will, die staatspädagogisch betriebene sokratische Kunst, wie Nichtwissende andere Nichtwissende voranbringen können auf dem Weg zum Wissen. An ihrem Anfang aber steht die Kritik, die Kritik vermeintlichen Wissens und mithin auch die Kritik an jeder Macht, die sich, aufgrund ihrer Macht, auch schon für wissend hält.

Wie eine der Demokratie dienende pädagogische Praxis auszusehen hätte

Wie müsste eine pädagogische Praxis aussehen, die der gemeinsamen Selbsterziehung dient? Wir brauchen sie nicht erst zu erfinden, es gibt sie – zumindest der Idee nach –, seit Sokrates seinen Kampf gegen die angeblich Wissenden – damals hiessen sie Sophisten – geführt hat, und sie hat sich – innerhalb der Philosophie – als Alternative entwickelt zu allen Richtungen und Strömungen, die sich auf göttliche Stifter und esoterische Heilsverkünder berufen.⁶ Was diese sokratische Tradition für uns interessant macht: Ihr entstammt jener Begriff, um den wir auch heute nicht herumkommen, wenn wir erneut wieder zu fragen beginnen, worauf es in der Pädagogik ankäme: der Begriff der Bildung.⁷ Dieser hat seinen Ursprung in der antiken Idee einer liberalen Erziehung, die ihrerseits wieder unter dem Vorzeichen des sokratischen Gedankens steht, wonach nur ein geprüftes Leben ein lebenswertes Leben sei. Geprüft heisst ein Leben, das mir erlaubt, mich zu befreien – zu befreien von den Fesseln der Gewohnheit, der überkommenen Meinungen und Vorurteile. Die Studien, die diesem Ziel dienen, heissen bei den Römern darum *studia liberalia* und im Englischen heute noch *liberal education*.⁸ Was sie auszeichnet, ist ihr Beitrag zu einem Leben oder genauer, zu einer Lebensform, welche die Bezeichnung ›menschlich‹ zu Recht verdient. Dies ist der tiefere Grund dafür, dass die liberale Bildung auch humanistisch heisst.

Kein Zweifel, ›Bildung‹ ist ein oft missbrauchter, ein interpretationsbedürftiger und höchst umstrittener Begriff. Aber es gibt so etwas wie Paradigmen der Bildung, an Hand deren uns aufgehen kann, was Bildung sein könnte. Ein solches Paradigma ist das immer wiederkehrende Bild von Bildung als einer Art Umwendung oder Umkehr des Menschen, so erstmals und auf klassische Weise in Platons Höhlengleichnis mit der Schilderung der plötzlichen gewaltsamen Befreiung und Umwendung (*periagoge*) der in der Höhle Gefangenen, die, an ihre Stühle gefesselt, nur die Schatten an der Höhlenwand vor ihnen sehen und nicht, was sich hinter ihrem Rücken abspielt: die Gegenstände, die auf einer Mauer über ihnen vor einem offenen Feuer vorbeigetragen wer-



den, und die letztlich selber nur Abbilder der wahren Dinge ausserhalb der Höhle sind.⁹ Die Botschaft dieses Gleichnisses: Bildung fängt damit an, dass man, statt sich etwas vorspielen und vorgaukeln zu lassen, selber hinzusehen, selber zu denken beginnt und dabei auf das hinblickt, was für uns leitend sein kann.

Dieser Gedanke wird später zum Inhalt eines andern grossen Paradigmas, Kants Begriff der Aufklärung. Den Mut zum Selber-Denken gefunden zu haben, ist das, was Kant Aufklärung nennt und mit dem berühmt gewordenen Satz umschreibt, Aufklärung sei die Befreiung des Menschen aus seiner »selbstverschuldeten Unmündigkeit«, »die wichtigste Revolution im Inneren des Menschen«. ¹⁰ Kant wusste allerdings auch, dass wir, selbst wenn der erste Schritt immer bei uns liegt, allein, ohne die richtige Hilfe, schwerlich herauskommen aus der Unmündigkeit. Wir müssen zum Denken angeleitet und in den richtigen Gebrauch unserer Vernunft eingeübt werden – im Sinne einer Initiation gleichsam in die Lebensform des geprüften Lebens. Drei Grundsätze – Kant spricht von Maximen – sind es, denen sich zu verschreiben hat, wer sich auf den Weg der Aufklärung begeben will: »1) Selbstdenken; 2) An der Stelle jedes anderen denken; 3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken.«¹¹ Die erste Maxime richtet sich an mich selbst: dass ich aus mir heraus einen Anfang mache. Die zweite fordert dazu auf, sich mitzuteilen und den Widerspruch von Seiten der anderen zu hören. Die dritte Maxime leitet an zu der (logischen und methodischen) Disziplinierung unseres Denkens, der wir uns alle zu unterwerfen haben. Richtig durchdacht lässt sich aus diesen einfach klingenden Maximen ein ganzer Lehrplan ableiten, bezeichnenderweise – in Umrissen zumindest – der Lehrplan der sieben freien Künste (*septem artes liberales*), der – von Platon entworfen – zum Lehrplan des Abendlandes geworden ist.¹² Hier, stattdessen, bloss ein kurzer Hinweis auf die grundlegende, nicht zuletzt auch politische Bedeutung der zweiten Maxime.

Selbsterziehung zielt immer auf das eine: gemeinsam zu bestimmen, was wir für wahr halten dürfen und was es wahr zu machen gilt. Wie aber finden wir heraus, was als wahr gelten kann, wenn wir uns nicht an bereits Wissende halten können? Die zweite Maxime zeigt, wo der Prüfstein liegt: Eine Behauptung darf so lange als wahr gelten, als 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, also öffentlich zu machen, um damit allen, die sich mit ihm um Erkenntnis bemühen, die Möglichkeit des Einspruchs zu geben. Das Gespräch suchen und das Gespräch wollen ist das A und O für alle, welche die Wahrheit suchen. Me-



dium der Selbsterziehung ist darum immer das Gespräch, nicht jede Art von Gespräch allerdings, sondern jene Form des gemeinsamen Suchens, die historisch erstmals und auf exemplarische Weise Platon in seinen sokratischen Dialogen uns vor Augen führt. Dies gilt für die erwachsenen Bürgerinnen und Bürger in ihren privaten Entscheidungen ebenso wie in ihren gemeinsam zu regelnden politischen Angelegenheiten, und es gilt, wo es um wissenschaftliche Wahrheitsfindung geht, in eminentem Masse für das Gespräch, das in Hochschulen und Universitäten zu führen ist. Die grösste Sorge jedoch muss der Jugend gelten. Sie muss an diesem Gespräch beteiligt und – in langer Gewöhnung – in dieses Gespräch eingeübt werden. Davon hängt ab, ob sich das Gespräch auch fortsetzen wird. Die heranwachsende Generation – und niemand sonst – wird am Ende entscheiden müssen, ob das, was wir heute als wahr behaupten, auch morgen noch als wahr behauptet werden kann. Eine Pädagogik, die nicht auf dieses Ziel hinwirkt, hat in einem demokratischen Staat nichts zu suchen.

Von ebenso grosser Sprengkraft ist die Idee der gemeinsamen Selbsterziehung im Politischen selbst: Nur freie Menschen können sich selbst erziehen; keine Freiheit für den Einzelnen darum, solange nicht alle frei sind. Denn wie wollen wir als Bürgerinnen und Bürger ein Gespräch mit Menschen führen, die nicht zu widersprechen wagen oder nicht zu widersprechen in der Lage sind, weil sie in Abhängigkeit gehalten, unterdrückt und erniedrigt, durch äussere Umstände an ihrer Entfaltung gehindert werden? Eine demokratische Schule wird darum notwendigerweise eine solidarische und eine integrative Schule sein müssen, auf Gerechtigkeit dringend und bereit zum Kampf gegen alles, was Grundrechte und Menschenwürde bedroht. Spätestens an diesem Punkt zeigt sich noch einmal: Die Demokratie verteidigen heisst nicht nur eine Staatsform verteidigen, sondern eine Lebensform.¹³ Wir würden zwar heute nicht mehr von geprüftem Leben sprechen, vielleicht aber – von einem Leben in Würde.¹⁴

Die Konsequenzen für die Pädagogik als Wissenschaft

Dass die auf Bildung angelegte pädagogische Praxis dauernd an gesellschaftlichen, institutionellen und ideologischen Hindernissen scheitert, ist uns allen bewusst. Um zu erkennen, worin genau diese Widerstände bestehen und wie sie sich auf die pädagogische Praxis auswirken, bedarf es eines nüchternen Realitätssinns. Diesem Realitätssinn verpflichtet müsste der Teil der Pädagogik sein, der sich mit der empirischen Erforschung der bestehenden schulischen und erzieherischen Institutionen



und Praktiken und ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen befasst und der mit Recht Erziehungswissenschaft genannt werden kann. Ob Erziehungswissenschaft ihrem Anspruch, unvoreingenommen zu erkennen, was ist, tatsächlich auch zu genügen vermag, hängt nicht zuletzt davon ab, ob sie ihre Autonomie zu wahren weiss und sich hütet, willfährige Interpretin herrschender Meinung, Ausführungs- und Legitimationsinstanz für PISA und Co. zu werden, selbst wenn sie dabei das Wohlwollen der tonangebenden gesellschaftlichen und politischen Akteure verlieren sollte und auf gesicherte Pfründe zu verzichten hätte. Doch der mutige Blick auf die Realitäten allein macht Pädagogik nicht aus, für eine kritische Pädagogik unverzichtbar ist der alle Realitäten überschüssende Sinn für das, was möglich wäre und was not täte: durch Rückbesinnung auf die Idee der Bildung selbst und durch die Bereitschaft, sich hineinzuwagen in den – durch diese Idee sich öffnenden – Raum eines auf Vernunft angelegten Lebens in Würde. Spätestens an diesem Punkt aber wird Pädagogik notwendigerweise wieder zu jener philosophischen Pädagogik, die sie immer schon gewesen ist und die von der Philosophie nicht mehr zu unterscheiden ist, von jener Philosophie jedenfalls, die John Dewey vor Augen hatte mit seiner Definition von Philosophie als »Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt«. ¹⁵

Anmerkungen

- 1 So wie die politischen Ideologen das Partikularinteresse einer Gruppe oder Klasse als Allgemeininteresse ausgeben, so erheben die Marktideologen ihre ökonomische Sicht zu der gesellschaftlich und politisch einzig möglichen.
- 2 Einer der prominentesten Wortführer dieser neuen Wissenden ist Walter Lippmann, der Selbstbestimmung der Bürger für eine »idyllische Theorie der Demokratie« hält. Dass ein jeder sich zu den öffentlichen Angelegenheiten eine kompetente Meinung bilden könne, sei eine »unerträgliche und undurchführbare Fiktion« (1990, 29). Es müsse immer einen »inneren Kreis« (inner circle) (a.o. 160) geben, der die öffentliche Meinung steuere.
- 3 Ein aktueller nächster Schritt dazu ist das unter dem Namen »Really Good Friends of Services« (RGF) vorbereitete TISA-Abkommen, das im Umkreis der WHO von den reichen Industriestaaten unter Führung der USA vorbereitet worden ist. Damit soll die Marktöffnung im Bereich von Dienstleistungen und Service public erzwungen werden soll. Vgl. den entsprechenden Aufruf der Service-public-Gewerkschaften, Public Services International (www.world-psi.org) und des VPOD als Schweizer Service-public-Gewerkschaft (STOP-TISA.CH)
- 4 Eine gute Vorstellung davon, wie es internationalen Konzernen, Stiftungen, Verbänden und Lobby-Gruppen gelingen konnte, die Weltöffentlichkeit auf neoliberale Bildungskonzepte einzuschwören, vermittelt der Artikel von Joachim Krautz (2011).



- 5 Nur auf diesem Weg des gemeinsamen Lernens können wir die Irrtümer berichtigen, in die wir hineingeraten sind und derentwegen die Kritiker der Demokratie nach den angeblich Wissenden rufen.
- 6 Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass die sokratische Philosophie nur eine der Strömungen innerhalb der Philosophie ist und dass ein höheres Heilswissen durchaus auch von Philosophen beansprucht wurde, von der platonischen Idee der Philosophenkönige bis hin zu Nietzsches Bild des Philosophen als »Gesetzgeber der Zukunft« (KSA 11, 258). Darum gilt es auch hier zu prüfen, an welche Philosophie man sich bindet (vgl. Hügli 2007).
- 7 Sprechender Beweis dafür ist der Umstand, dass die in wachsender Zahl auf den Plan tretenden pädagogischen Kritiker der Demokratiekritiker ihren Kampf im Namen der Bildung führen (vgl. u.a. etwa Nussbaum 2010, Krautz 2009, Liessmann 2006 und – nicht zuletzt – das Manifest der Fachgruppe Bildung des Denknetzes).
- 8 vgl. dazu etwa Martha Nussbaum 1997, S. 15–49.
- 9 Politeia 521 c.
- 10 Kant, Anthropologie, S. 229
- 11 Kant, Kritik der Urteilskraft § 40.
- 12 vgl. Hügli 2012.
- 13 Ihr politischer Ausdruck ist öffentliche Diskussion und politische Partizipation durch Gespräche. Demokratie in diesem Sinn ist keine europäische Besonderheit, sie findet sich in allen Kulturen. Vgl. etwa Sen 2007, 64–68.
- 14 Einen Eindruck von dem Zusammenhang zwischen Bildung und Würde gibt uns etwa Bieri in 2013, 2011.
- 15 Dewey 1993, 427.

Literatur

- Bieri, Peter (2013): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. Hanser, München.
- Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? Residenz, St. Pölten–Salzburg.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Beltz, Weinheim.
- Hügli, Anton (2007): Die Bedeutsamkeit der Philosophie für das Geschäft der Bildung. In: Ralf Konersmann (Hg.): Das Leben denken – Die Kultur denken, Band 1: Leben. Alber, Freiburg/München, S. 225–249.
- Hügli, Anton (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: *Studia Philosophica* Vol. 1/2012, S. 155–180.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. In: *Kants Werke. Akademie-Textausgabe*, Bd. 5. Berlin, 1968.
- Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: *Kants Werke. Akademie-Textausgabe*, Bd. 7. Berlin, 1968.
- Krautz, Jochen (2009): Ware Bildung. Schule und Ökonomie unter dem Diktat der Ökonomie. Diederichs, München.
- Krautz, Jochen (2011): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Bildungsverständnisses. In: Deutscher Lehrerverband/Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): *Wozu Bildungsökonomie?* Berlin, 2011.
- Liessmann, Paul (2006): Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay, Wien.
- Lippmann, Walter (1990): *Public Opinion* (1922). Dt.: Die öffentliche Meinung. Brockmeyer, Bochum.
- Nietzsche, Friedrich (1980): Nachlass 1884–1885. Kritische Studienausgabe (KSA), Bd. 11. De Gruyter, München.
- Nussbaum, Martha C. (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, Cambridge M., London.
- Nussbaum, Martha C. (2010): *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, Princeton, Oxford.
- Platon: *Politeia* (Übersetzung: Schleiermacher)
- Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Beck, München.