

Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar

Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 3-14



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung zwischen Staat und Gesellschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 3-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106427 - DOI: 10.25656/01:10642

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106427>

<https://doi.org/10.25656/01:10642>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 1 – Januar/Februar 1996

Essay

- 3 DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH
Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

Thema: Ethik und Bildung

- 17 WOLFGANG FISCHER
Ist Ethik lehrbar?
- 31 ACHIM LESCHINSKY/KAI SCHNABEL
Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines
moralisch-evaluativen Unterrichts
- 57 KARL ERNST NIPKOW
Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen
Pluralismus auf dem Prüfstein
- 71 MONIKA KELLER
Verantwortung und Verantwortungsabwehr

Diskussion

- 85 ULRICH HERRMANN
Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische
Reflexion bei Friedrich Hölderlin
- 99 STEPHANIE HELLEKAMPS
Bildung und Republik. Bildungstheoretische Überlegungen
zur Gründung der Republik
- 111 RENATE SCHEPKER/ANGELA EBERDING
Der Mädchen-Mythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion

Besprechungen

- 129 ANDREAS KRAPP
Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne
- 132 DETLEF GARZ
Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse
- 136 HEINZ LEHMEIER
Hans-Günter Rolff/Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer/Renate Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven
- 140 DAGMAR HÄNSEL
Ewald Terhart/Kurt Czerwenka/Karin Ehrich/Frank Jordan/Hans Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen

Dokumentation

- 145 Pädagogische Neuerscheinungen

Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

I.

Stellungnahmen, Denkschriften und Kongresse, aber auch Kontroversen über ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts oder im Zusammenhang mit Schulgesetzen, z. B. in Brandenburg, belegen, daß es inzwischen wieder eine öffentlich bedeutsame Debatte über Fragen von Bildung und Schule, Bildungspolitik und Gesellschaftspolitik gibt. In dieser Diskussion wird die Erziehungswissenschaft zwar in einem beachtlichen und gegenüber älteren Klagen nahezu schon erstaunlichen Maße als Experte gesucht und gehört,¹ aber eine systematisch eigenständige Stimme läßt sie dabei oft nur schwer erkennen.

In ihren öffentlichen Stellungnahmen (nicht so sehr in den Expertisen) schließt sich die Pädagogik in der Regel solchen Forderungen an, die auch politisch artikuliert oder von anderen Gruppen in der Öffentlichkeit vertreten werden. Die Pädagogik plädiert, wie alle Kritiker der Administration, für Autonomie, und sie kritisiert den Dirigismus der Verwaltung; sie erörtert das Verhältnis von Staat und Markt im Bildungswesen und befürwortet weithin die üblichen Optionen einer Liberalisierung oder Deregulierung von Bildung und öffentlicher Erziehung. Gäbe es die viel gesuchte Möglichkeit nicht, in der Erinnerung an reformpädagogische Programme, im Pochen auf das professionelle Handwerk oder mit der Wiederbelebung alter schulkritischer Analysen einen eigenen, pädagogischen Part zu spielen, wäre eine Differenz von politischer und pädagogischer oder gewerkschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Analyse von Erziehungsfragen häufig überhaupt nicht zu erkennen. Aber die Erinnerung an alte Programme ergibt allein noch keine begründete Position.

Das bloße Fortschreiben alter Forderungen – sogar gegen widerstreitende Erfahrungen – hat nicht nur für die öffentliche Diskussion, sondern auch für die theoretisch eigenständige, erziehungswissenschaftliche Reflexion von Bildungsfragen vielmehr problematische Konsequenzen. Das zeigt sich gegenwärtig z. B. in Brandenburg, wo versucht wird, ein neues Schulfach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religion) einzuführen.² Zwar beweist die Erziehungswissenschaft ihre sozialwissenschaftliche Kompetenz in einem umfassen-

1 Sowohl in der Expertenkommission für den nordrhein-westfälischen Bericht „Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft“ als auch in der KMK-Kommission zur „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ war die Erziehungswissenschaft zahlreich vertreten.

2 Vgl. die Beiträge von LESCHINSKY/SCHNABEL und NIPKOW in diesem Heft.

den Begleitforschungsprojekt (vgl. LESCHINSKY/SCHNABEL, in diesem Heft); aber sie hat, jenseits der positionellen Stellungnahmen, die Pädagogen für Parteien, Kirchen oder Freidenker-Verbände abgeben, bisher noch keine bildungstheoretisch bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht. Das Problem der Verlagerung von Bildungsfragen auf die Geltungs- und Valenzkriterien fremder Reviere zeigt sich auch in der Auseinandersetzung über „Bildung zwischen Staat und Markt“. Angestoßen eher durch finanzpolitische Erwägungen und eingebunden in allgemeinpolitische Programme, drohen auch hier die Aufgaben der Autonomisierung pädagogischer Arbeit und der Deregulierung des Bildungswesens, zumindest programmatisch, den üblichen politischen und ökonomischen, nicht selten sogar den finanz- und budgetpolitischen Imperativen untergeordnet zu werden. Und in der öffentlichen Diskussion des Kruzifix-Urteils des Bundesverfassungsgerichts wird primär das Rechtsproblem gesehen; die starke pädagogische These der Urteilsbegründung aber, daß das Lernen „unter dem Kreuz“ als Indoktrination gelten muß, wird nicht einmal in den öffentlichen Stellungnahmen von Pädagogen zureichend gewürdigt.

Fehlen der Erziehungswissenschaft inzwischen die bildungstheoretischen Fundamente oder ein hinreichendes Maß an methodisch gesicherter Erfahrung, um Bildung zwischen Staat und Gesellschaft, zwischen Konfessionen und Milieus, Parteien und Interessengruppen eigenständig zu erörtern? Kann die Erziehungswissenschaft noch das Recht ihrer Fragestellung gegenüber Religion und Jurisprudenz, Ökonomie oder Politik begründet zur Geltung bringen? Oder sollte sie vielleicht als Erfolg feiern, daß sie inzwischen den Commonsense in Bildungsfragen artikuliert? Entgegen solchen Einschätzungen halten wir die weitgehende theoretische Enthaltensamkeit der Erziehungswissenschaft für eine zu reflektierende Problematik.

II.

Folgt man den Trends der gegenwärtig geführten öffentlichen Kontroversen, so scheint nicht das Verhältnis von Ökonomie, Politik und Bildung, sondern das von Pädagogik und Religion das drängendste Problem zu sein. Es ist erstaunlich genug, daß die Erziehungswissenschaft gegen die hierbei dominierende Moralisierung von Bildungsfragen und gegen den wieder beanspruchten Primat theologisch-religiöser Denkmuster nicht längst ihre bildungstheoretische Kompetenz genutzt hat. Aus deren Perspektive ist daran zu erinnern, daß zur *conditio humana* nicht nur Ethik und Religion, sondern ebenso Arbeit, Kunst und Bildung gehören; ferner, daß Ethik sich längst noch einmal in die Teilbereiche individuelle Sittlichkeit, Recht und Politik ausdifferenziert hat, die nicht erst in der Moderne, sondern schon seit ARISTOTELES ohne eine religiöse Fundierung und Letztbegründung auskommen.

Den genannten Grundformen menschlicher Koexistenz korrespondieren auch längst theoretische Reflexionsdisziplinen, die sich systematisch dadurch auszeichnen, daß jede von ihnen Problemstellungen der anderen unter eigenen Fragestellungen diskutieren kann. So ist eine religiöse Kritik der Moral ebenso möglich und sinnvoll wie eine ethische Kritik der Religion. Und den so unter-

scheidbaren Kritiken ist gemeinsam, daß keine von ihnen Fragen der Bildung aus eigener Kraft beantworten kann. Ein Grund hierfür ist die unhintergehbare Grundtatsache der menschlichen Lernfähigkeit oder Bildsamkeit selbst. Sie hat die anderen Grundformen menschlicher Koexistenz ebenso zur Voraussetzung wie diese die Perfektibilität des Menschen.

Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, nur ein solches Wesen kann lernen zu arbeiten, in einer Sitte zu leben, Zukunft politisch zu antizipieren, in handlungsentlasteten Räumen Kunstwerke hervorzubringen und in religiöser Reflexion und Praxis sich der Gnade der eigenen Existenz bewußt zu werden. Nur ein solches Wesen kann aus dieser Erfahrung heraus alles, wie SCHLEIERMACHER formuliert hat, *mit* Religion, nichts aber *alleine aus* Religion tun. Zur Bildsamkeit, Perfektibilität und Lernfähigkeit des Menschen gehört, daß alles, was wir wissen können, tun sollen und hoffen dürfen, eine Grundstruktur aufweist, welche es verbietet, den Streit der Fakultäten über das Verhältnis von Ethik und Religion so auszutragen, als sei dieser ohne Rücksicht auf die menschliche Lernfähigkeit oder Bildungstatsache führbar, entscheidbar und tradierbar.

Vor dem Hintergrund dieser Problemstellungen verdient jeder folgenreiche Eingriff in das Verhältnis von Bildung, Politik und Religion deshalb kritische Aufmerksamkeit. Der Brandenburgische Versuch, ein neues Unterrichtsfach „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ (LER) einzuführen, mag dann aus dem Motiv heraus verständlich erscheinen, die lernende Jugend in gesellschaftlichen Umbruchsituationen mit einer verbindlichen Sinnorientierung auszustatten; systematisch begründet und bildungstheoretisch legitim ist er deswegen noch nicht. Die öffentliche Diskussion erfolgt also aus guten Gründen. Mit Hilfe des Staatskirchenrechtes, das bisher die Diskussion dominiert, können jedoch allenfalls konkurrierende Rechte und Ansprüche von Religionsgemeinschaften und Staat geklärt, dagegen weder die grundsätzlichen Probleme einer Bildung zwischen Staat und Gesellschaft noch die konkreten didaktischen Fragen erörtert werden.

Statt einer Konzentration auf Rechtsfragen käme es, bildungstheoretisch gesehen darauf an, gegenüber den Interessen der Kirchen zu bekräftigen, daß theoretische Ethiken durchaus ohne religiöse Letztbegründung möglich sind. Hierzu gibt es unterschiedliche Ansätze. So haben z. B. die Aristotelische und die Kantische Ethik unterschiedliche Reflexionsformen entwickelt und unterschiedliche Kritiken menschlichen Handelns begründet. In ein einziges Gesamtsystem lassen sie sich nicht zusammenführen. Gleichwohl stimmen sie darin überein, daß aller Ethik die Frage „Was sollen wir tun?“ vorausgeht. Hierdurch erweist sich der von ROUSSEAU so genannte „göttliche Instinkt“, d. h. das Gewissen, als eine uneinholbare Bedingung der Ethik selbst. Keine Ethik kann Antworten auf religiöse Fragen geben, keine kann das Gewissen selbst begründen. Wo eine theoretische oder auch praktische Ethik das Gewissen selbst zu begründen und religiöse Fragen aus eigener Kraft zu beantworten sucht, da gerät sie unweigerlich in die Gefahr, das Gewissen zu beschädigen.

In einem analogen Sinne läßt sich freilich als Kritik an der Brandenburgischen Bildungspolitik feststellen, daß auch Religion nicht auf Ethik und Politik zurückgeführt werden kann. Thema der Religion sind Fragen, die nicht ethisch

– ebensowenig aber auch pädagogisch, politisch, ökonomisch oder ästhetisch – aufzulösen sind. Es sind dies die Fragen nach dem Sinn und Ursprung der Welt als Schöpfung, einschließlich der Frage nach dem Sinn und Ursprung des Menschen von Menschen in der Vernichtung menschlichen Lebens angetanen sinnlosen Leids. Darum bedeutet der Imperativ „Du sollst nicht töten!“ in ethischer und religiöser Rede keineswegs dasselbe. In religiöser Rede schließt er eine anamnetische Solidarität mit den sinnlosen, durch keinen Fortschritt zu heilenden Opfern der Geschichte ein. Gegen dieses in der Geschöpflichkeit des Menschen begründete Gebot haben die historischen Moralen und die Weltreligionen in der Geschichte immer wieder verstoßen. Religiöse Kritiken der Moral und ethische Kritiken der Religionen können hierauf aufmerksam machen. Dies zwingt uns aber dazu, Kollisionen zwischen religiösen Geboten, philosophischer Ethik und moralischen Entscheidungsmöglichkeiten nicht länger zu leugnen, sondern einzugestehen und in öffentlichen Diskursen bewußt zu machen. Solche Kollisionen lassen sich allenfalls um den Preis auflösen, daß Religion dazu verkommt, „gleichsam Opium fürs Gewissen zu geben“ (KANT: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft [1793/94] B 105).

Die heute wieder diskutierte Frage nach der Rolle der Religion im Rahmen der ethischen Erziehung und Unterweisung lenkt von solchen Kollisionen ab. Sie steht in der Gefahr, Ethik erneut religiös fundieren zu wollen oder Religion auf eine Funktion der Ethik zu kürzen oder Erziehung und Bildung im Dienste eines ethisch-religiösen Scheinkonsenses zu instrumentalisieren.

Die bisherigen Erfahrungen aus dem Schulversuch LER bestätigen alle hier geäußerten bildungstheoretischen und didaktischen Bedenken. Ein solches Fach eignet sich offenbar nur für einen in Projektphasen zu erteilenden Unterricht, nicht aber als reguläres Unterrichtsfach. Es reduziert die Philosophie auf praktische Philosophie, was, von der Philosophie her gesehen, ganz und gar unzulässig ist. Praktische Philosophie ohne Metaphysik und Metaphysikkritik, ohne Naturphilosophie, Philosophie der Geschichte und Erkenntnistheorie verdient nicht den Namen Philosophie. Es reduziert zugleich die Theologie weitgehend auf Moraltheologie. Moraltheologie aber stellt eine ebensolche Reduktion der Theologie im Bereich der Religion dar, wie praktische Philosophie im Bereich der Philosophie. Würde das Fach LER wirklich eingerichtet, so etablierte sich zudem in ihm mit dem Gebiet „Lebensgestaltung“ ein Unterrichtsfach, das in einem demokratischen Rechtsstaat gar nicht institutionalisiert werden darf; denn der Staat kann und muß zwar die Legalität seiner Bürger einfordern, aber nicht eine bestimmte Moralität oder Sittlichkeit und schon gar nicht eine bestimmte Religion und auch nicht einen bunten Warenstrauß religiöser Apercus.

Bildungstheoretisch ist daher festzustellen, daß ein Ethikunterricht nur im Rahmen eines (Pflicht-)Wahlfaches Philosophie und ein Religionsunterricht nur in einem (Pflicht-)Wahlfach Religion angemessen zu institutionalisieren ist. Der Bildungspolitik ist daher zu raten, von der Einrichtung eines Faches LER abzulassen, da dieses weder ethisch noch religiös, noch juristisch, noch pädagogisch, noch politisch legitimierbar ist.

Die bisher vorliegenden empirischen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch LER stützen und bestätigen einen Teil dieser Bedenken. Sie lassen erkennen, daß die Lehrer im Schulversuch LER nicht

angemessen vorgebildet sind und auf einen solchen, von den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen her gar nicht begründbaren Unterricht auch nicht angemessen vorbereitet werden können; sie bestätigen, daß Ethik und Religion in LER praktisch kaum eine Rolle spielen, was freilich angesichts der rein psychologisch ausgerichteten Weiterbildung der Lehrer auch nicht anders zu erwarten war; sie bestätigen zudem die schlimmste aller Befürchtungen, daß nämlich das Fach LER zu einem Gesinnungsunterricht zu verkümmern droht, von dem wir am Ende nur wünschen können, daß ihn die Schüler, die an ihm von Staats wegen teilnehmen müssen, abwählen können.

III.

Der gegenwärtige Trend, Bildungsfragen verstärkt wieder religiös zu diskutieren, bestätigt sich auch an der Diskussion über das bereits erwähnte Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichts. Die bisherige öffentliche Wahrnehmung dieses Urteils legt sogar die Interpretation nahe, als habe das höchste Gericht der Religion jegliche öffentliche Bedeutung für die Bildung abgesprochen. Dies ist insofern verwunderlich, als das Gericht die rechtlichen Grenzen legitimer staatlicher Eingriffe in das Schulwesen mit diesem Urteil nicht etwa neu definiert, sondern nur altbekannte, freilich nicht überall eingehaltene Rechtsgrundsätze bestätigt hat. Insofern ist die Diskussion, die dieses Urteil ausgelöst hat, signifikant nur für die Aufmerksamkeitsschwellen der Öffentlichkeit, nicht aber für die verfassungsrechtliche Lage. Die Erziehungswissenschaft sollte auch hier weniger juristisch und stärker im Kontext ihrer eigenen Theorie argumentieren. Vor allem sollte sie beachten, daß (und wie) das Bundesverfassungsgericht selbst in seiner Urteilsbegründung die Eigenlogik der Erziehung in einer eminent starken Weise beansprucht.

Anlaß für die Aufnahme erziehungswissenschaftlicher Überlegungen (oder vielleicht auch nur: Annahmen) in die juristische Argumentation war die Klage des Antragstellers, daß seinen Kindern das „Lernen unter dem Kreuz“ nicht zugemutet werden dürfe, weil sie durch die Präsenz des religiösen Symbols in ihrer Entwicklung zu ihrem Nachteil, nämlich religiös, beeinflusst würden. Das Bundesverfassungsgericht folgt in seiner Argumentation diesen Klagen des Antragstellers ganz eindeutig: „Zusammen mit der allgemeinen Schulpflicht führen Kreuze in Unterrichtsräumen dazu, daß die Schüler während des Unterrichts von Staats wegen und ohne Ausweichmöglichkeit mit diesem Symbol konfrontiert sind und gezwungen werden, ‚unter dem Kreuz‘ zu lernen“ (NJW, S. 2478).³ Es ist aber nicht allein die „Unausweichlichkeit“ und „Unvermeidbarkeit der Begegnung mit dem Kreuz in Schulräumen“, die diese Situation für das Bundesverfassungsgericht unakzeptabel macht, sondern auch die – z. B. im Vergleich mit Kruzifixen in Gerichtssälen – vermutete qualitativ andere Wirkung: „Nach Dauer und Intensität ist die Wirkung von Kreuzen in Unterrichtsräumen noch größer als diejenige von Kreuzen in Gerichtssälen“ (ebd.) –, und

3 Wir zitieren das Kruzifix-Urteil des Bundesverfassungsgerichts nach dem Teilabdruck in: Neue Juristische Wochenschrift, 1995, Heft 38, S. 2477–2483.

schon das war – wie in einem älteren Urteil des Bundesverfassungsgerichts ausgeführt (vgl. BVerfGE 35, 366) – nicht hinnehmbar.

Das Gericht diskutiert dann auch eigens das Wirkungsproblem, und zwar in einer Weise, die erkennen läßt, daß den Autoren des Urteils die pädagogische Problematik und die Violdimensionalität des Lernens in einer Schulklasse nicht fremd, sondern vertraut ist. Das geschieht zunächst in der Abwehr von Argumenten, die untere Instanzen zur Rechtfertigung von Kreuzifixen in Schulen vorgetragen hatten:

„Dem Kreuz kann auch die Einwirkung auf die Schüler nicht abgesprochen werden, wie das die angegriffenen Entscheidungen tun. Zwar ist es richtig, daß mit der Anbringung des Kreuzes im Klassenzimmer kein Zwang zur Identifikation oder zu bestimmten Ehrbezeugungen und Verhaltensweisen einhergeht. Ebensovienig folgt daraus, daß der Sachunterricht in den profanen Fächern von dem Kreuz geprägt oder an den von ihm symbolisierten Glaubenswahrheiten und Verhaltensforderungen ausgerichtet wird“ (ebd., S. 2479).

Es ist also nicht die religiöse Durchdringung der Themen des Unterrichts, das alte Konfessionsschulproblem, oder der unmittelbare Zwang, mit dem das Bundesverfassungsgericht sein Urteil begründet, sondern die Spezifik des Schulgeschehens selbst:

„Die schulische Erziehung dient nicht nur der Erlernung der grundlegenden Kulturtechniken und der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Sie soll auch die emotionalen und affektiven Anlagen der Schüler zur Entfaltung bringen. Das Schulgeschehen ist darauf angelegt, ihre Persönlichkeitsentwicklung umfassend zu fördern und insbesondere auch das Sozialverhalten zu beeinflussen. In diesem Zusammenhang gewinnt das Kreuz im Klassenzimmer seine Bedeutung. Es hat appellativen Charakter und weist die von ihm symbolisierten Glaubensinhalte als vorbildhaft und befolgungswürdig aus. Das geschieht überdies gegenüber Personen, die aufgrund ihrer Jugend in ihren Anschauungen noch nicht gefestigt sind, Kritikvermögen und Ausbildung eigener Standpunkte erst erlernen sollen und daher einer mentalen Beeinflussung besonders leicht zugänglich sind“ (ebd., S. 2479).

Eine unzulässige „mentale Beeinflussung“ ist daher schon mit der Situation gegeben, entgegen den eigenen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen „unter dem Kreuz“ lernen zu müssen; und diese Situation, so das Gericht, ist mit dem gesetzlichen „Schulzwang“ nicht vereinbar. Denn der damit ausgeübte „unausweichliche Zwang“ erlaubt nur „das unerläßliche Minimum an Zwangselementen“ (ebd., S. 2480). Die Schule darf nicht „missionarisch“ sein und „keine Verbindlichkeit für christliche Glaubensinhalte beanspruchen“ (ebd.); das aber, so die Logik der Urteilsbegründung, ist mit dem Lernen „unter dem Kreuz“ schon verbunden.

Der Präsenz religiöser Symbole kommt in der Schule daher eine andere Funktion zu als in der Öffentlichkeit. Die Schule bringt den Lernenden in „eine vom Staat geschaffene Lage, in der sich der Einzelne ohne Ausweichmöglichkeiten dem Einfluß eines bestimmten Glaubens, den Handlungen, in denen dieser sich manifestiert, und den Symbolen, in denen er sich darstellt, ausgesetzt sieht“ (ebd., S. 2478). In dieser Lage ist es von „freiheitssichernder Wirkung“, dem Lernenden die Symbole christlichen Glaubens nicht zuzumuten, nicht nur, weil die Schule sonst eine „missionarische Schule“ zu werden

droht, sondern auch, weil hierdurch die „Neutralitätspflicht des Staates“ verletzt wird (ebd.).

Die Kirchen haben in ihren Schriftsätzen versucht, solche starken Unterstellungen abzuwehren.⁴ Die protestantische Kirche sieht das Symbol gerechtfertigt, weil es „anders als das Schulgebet . . . den einzelnen Schüler nicht zu einer Entscheidung im Sinne der Teilnahme oder Nichtteilnahme heraus[fordert]“, die katholische Kirche verweist auf „die Möglichkeit der rein passiven Nichtbeachtung“ und betont von daher die Harmlosigkeit des Kreuzsymbols. Gegen diese Argumentation der Kirchen (und der Bayerischen Landesregierung) wandte das Bundesverfassungsgericht ein, man dürfe den Gehalt und die Bedeutsamkeit von Symbolen nicht verharmlosen, denn „als bloßen Ausdruck abendländischer Tradition oder als kultisches Zeichen ohne spezifischen Glaubensbezug“ (NJW, S. 2479) werde das Kruzifix nicht angemessen verstanden, sondern in seinem religiösen Gehalt geradezu verfehlt. In den Minderheitsvoten des Bundesverfassungsgerichts wird die „Wirkung des Kreuzes bei den einzelnen Schülern“ ebenfalls gering bewertet; sie habe „nur ein verhältnismäßig geringes Gewicht“, „das Minimum an Zwangselementen . . . wird nicht überschritten“ (ebd., S. 2482).

In den genannten Argumentationen wird also die Zulässigkeit oder auch Nichtzulässigkeit des Kreuzes im Klassenzimmer nicht allein juristisch durch eine Auslegung des Grundgesetzes, sondern zugleich erfahrungswissenschaftlich im Rückgriff auf Annahmen begründet, die nicht zuletzt auch auf erziehungswissenschaftlich aufzuklärende pädagogische Sachverhalte verweisen. Was aber kann aus der Sicht der Erziehungswissenschaft über die zitierten starken Thesen und Gegenthesen gesagt werden? Kann die Erziehungswissenschaft diese auf ihre Triftigkeit und Geltung prüfen? Besitzt sie eine Theorie, die präzise sagen könnte, wieweit eine entsprechende Gestaltung von Lernumwelten tatsächlich mit den Effekten verbunden ist, die das Bundesverfassungsgericht unterstellt (oder die Sondervoten bestreiten)? Die Indoktrinationsforschung ist bisher im wesentlichen auf Inhalte fixiert, auf die Doktrinen und ihre explizierten Ansprüche an das Kind, aber sie hat kaum die Praktiken indoktrinierender Lehre, noch weniger die Effekte umfassend untersucht, die mit einer solchen Lernsituation selbst verbunden sind. Sicherlich, es gibt Ansätze sozialökologischer Sozialisationsforschung, auch Versuche, z. B. die Bedeutsamkeit von Architektur für das Lernen zu klären⁵, aber jenseits der sozialen Dimensionen der Lernumwelten ist ihr materialer Gehalt und seine Wirkung bisher doch nur relativ wenig erforscht. Die Bedeutung und Wirkung von Symbolen schließlich wird zwar nicht übersehen, ist aber kausal-analytisch so gut wie ungeklärt. So kann die Erziehungswissenschaft geradezu froh sein, daß sie nicht um eine Expertise befragt wurde; denn an dieser wäre sichtbar ge-

4 Der Passus A.III. Ziff. 2 und 3, in denen das Bundesverfassungsgericht die eingereichten Stellungnahmen der Kirchen paraphrasiert, sind in NJW leider nicht abgedruckt. Wir zitieren nach einer Fotokopie des vollständigen Urteils, das demnächst in der Sammlungen der Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts publiziert wird.

5 Arbeiten von CH. RITTELMAYER sind hier einschlägig; vgl. das von ihm edierte Heft „Pädagogik und Architektur“ in: *Erziehung und Bildung* 47 (1994), H. 1 sowie seine Einleitung, ebd., S. 1–3.

worden, wie wenig wir selbst dort über die Wirkungen wissen, wo wir in bester Absicht pädagogische Welten konstruieren.

Die eigentliche pädagogische Provokation des Verfassungsgerichts-Urteils besteht letztlich aber darin, daß Schule gegen das reformpädagogisch-kindzentrierte Denken der modernen Pädagogen so gnadenlos als die „Zwangs“-anstalt vorgeführt wird, die sie ist. Nur unter rigidesten Einschränkungen darf dieser Zwang dem Lernenden zugemutet werden; und die Existenz professioneller Pädagogen zählt beim Bundesverfassungsgericht nicht zu den Kontextbedingungen, die solche symbolische Strukturierung der schulischen Zwangswelt leichter erträglich machen. Es ist daher nicht zuerst die Selbstbestimmung der Subjekte im schulischen Lernprozeß (oder die Autonomie der Institution gegenüber der Konfession), die diskussionsbedürftig ist, es ist die pädagogische Konstruktion des Lernens selbst, die sich zur Rechtfertigung genötigt sähe.

IV.

Autonomie, allein als Rechtsproblem verstanden oder in primär schulpolitischen Entwürfen und Kontroversen über die Rechte der Lehrer abgehandelt, ist, wie die juristische Argumentation des Bundesverfassungsgerichts selbst zeigt, eindeutig unterbestimmt. Das Thema der Autonomie kann ohne eine Vorstellung von der Eigenlogik pädagogischer Arbeit nicht hinreichend erörtert werden. Verfügt die Disziplin noch über diese Theorie, so daß sie im Blick auf die Organisation und auf den Adressaten des Lernprozesses argumentationsfähig wäre? Auch hier darf man eher zweifeln, denn die aktuelle Autonomiedebatte ist selbst noch primär rechtlich und bildungspolitisch ausgerichtet (oder von professionellem Interesse gespeist), kaum aber erziehungswissenschaftlich fundiert.

Dies zeigt sich gegenwärtig überall dort, wo die Autonomiefrage auf das Problem reduziert wird, ob der Staat oder verschiedene gesellschaftliche Gruppen Träger der Pflichtschulen sein sollen. Die gegenwärtig von vielen favorisierte Lösung, die Schule aus der Obhut des Staates in die Gewalt gesellschaftlicher Gruppen oder in die Entscheidungsbefugnisse der Eltern zu überführen, enthält weitaus mehr problematische Implikationen und Konsequenzen, als zur Zeit öffentlich diskutiert werden. Vor allem die Konflikte von Elternrecht und Kindesrecht werden nicht selten weitgehend ignoriert. Oder ist die Befürchtung wirklich obsolet und der Anspruch überhaupt nicht mehr begründet formulierbar, daß es so etwas geben muß wie einen Schutz der Kinder vor der Willkür ihrer Eltern?

Diese historisch durchaus bekannte Frage – sie wird ins Spiel gebracht, als im frühen 19. Jahrhundert die Einführung der Schulpflicht gegen die widerstrebenden Eltern und ihr Interesse an Kinderarbeit auf dem Lande gerechtfertigt werden muß – scheint der neueren politisch-pädagogischen Autonomiediskussion vollständig fremd. Anders als im Sozial- und Jugendrecht, in dem unter Berufung auf das Kindeswohl Eingriffe in die elterlichen Rechte seit langem abgesichert wurden, läuft die gegenwärtige Autonomiedebatte in Schulfragen auf eine relativ unbesorgt befürwortete Stärkung von Elternrechten und eine Ausweitung der Kompetenzen sozialer Milieus hinaus. Aber das ist eine Stra-

tegie, die durchaus eine kritische Prüfung verdient. Denn das Eigenrecht der Sozialmilieus, die Stärkung der Verfügungsrechte der Eltern und die Bindung obligatorischen Lernens an die Erziehungsgemeinschaften setzen ja keineswegs jenen Zwangscharakter des Lernens in der Pflichtschule außer Kraft, auf den das Bundesverfassungsgericht in seiner Urteilsbegründung, ohne jedoch das Elternrecht selbst zu problematisieren, wieder aufmerksam gemacht hat. In der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion ist hingegen nicht einmal eine schwache Erinnerung an die historischen Kontroversen über das Elternrecht aufbewahrt.

Bildungstheoretisch ist das erstaunlich; denn das „Allgemeine“ von Bildungsprozessen hat ja, bezogen auf die Lernmöglichkeiten aller, nicht nur soziologischen Sinn und politische Legitimität, und es hat auch nicht nur die curriculare Dimension, in den Inhalten der Bildung die „Welt“ zu repräsentieren, sondern es hat auch eine individuelle Dimension. Gesellschaftlich organisierte und überformte Bildungsprozesse sind die zentralen Medien der Konstruktion von Identität. Die pädagogische Arbeit in Schulen wird daher ebenso häufig wie intensiv als ein nichtlegitimer Angriff auf die Möglichkeiten der Kinder problematisiert (vgl. RAUSCHENBERGER 1985). Während die pädagogische Diskussion in dieser Hinsicht kritisch und besorgt argumentiert, neigt sie dazu, in Autonomiedebatten die Tatsache nahezu emphatisch zu akzeptieren, daß Kinder als Eigentum ihrer Eltern angesehen werden. Das gilt anscheinend als genauso unbedenklich wie die Empfehlung, lokale und damit partikulare Milieus zu Trägern der öffentlichen Erziehung zu machen und Kinder ihrer Verfügungsgewalt zu unterwerfen.

Die Verfügung über die zukünftigen Möglichkeiten der Lernenden gehört aber zu den massivsten Eingriffen, die mit organisierten Bildungsprozessen verbunden sind. Für diesen Eingriff, daß Erziehung systematisch die „Ausübung von Macht über Menschen“ einschließt (FLITNER 1952, S. 56), ist es auch in einem bildungstheoretischen Sinne zunächst völlig belanglos, ob es der Staat oder gesellschaftliche Gruppen sind, die solche Ausübung von Macht organisieren. Die von der Pädagogik häufig reklamierte „Verantwortung“ und das „Wächteramt der Theorie“ können deshalb auch nicht darin erschöpft sein, daß die Rechte von Erziehungsgemeinschaften gegen die Ansprüche des Staates ausgespielt werden. Das ist ein traditionales Argument, in dem staatliche Erziehung hier und gesellschaftliche Erziehung dort nach dem Schema von gut versus böse sortiert werden.

Wer soll diese Unterstellung aber heute noch akzeptieren? Haben Schulen in freier Trägerschaft sie eher gerechtfertigt als staatliche? Man frage den Verein der Waldorfgeschädigten! Trägt die Regionalisierung der Schulträgerschaft zur Förderung der Bildungsmöglichkeiten eher bei als eine vom Staat organisierte Vereinheitlichung? Man betrachte die Effekte der Lokalisierung der Schulverhältnisse in den USA, welche die in sie gesetzten Hoffnungen eindeutig enttäuscht haben (vgl. ROEDER 1986). Die liberale Illusion endlich, daß mit der Entstaatlichung der Schule in den osteuropäischen Staaten Spielräume für ein freies pädagogisches Handeln gesichert worden seien, haben selbst weithergeiste, zunächst nur naiv erfreute Beobachter inzwischen verloren (vgl. GLENN 1995).

Die Legitimität öffentlich oder staatlich veranstalteter Erziehung kann des-

halb allein von der Frage der Trägerschaft aus nicht zufriedenstellend geprüft und diskutiert werden. In bildungstheoretischer Argumentation müssen die Rechte des Kindes als eigenständige Größe neben dem Elternrecht und den Ansprüchen der Sozialmilieus gewichtet werden. Versucht man heute aber ein radikales Plädoyer für das Kind, dann sieht die Argumentation immer noch entweder wie eine reformpädagogische Schwärmerei oder wie eine antipädagogische Verirrung aus, verbunden vielleicht mit verfassungsrechtlicher Naivität, wenn das volle Selbstbestimmungs- oder Wahlrecht für Kinder gefordert wird.

Die bildungstheoretisch und pädagogisch zentralen Fragen bleiben in solchen Abwehrbewegungen aber ungelöst; und die Frage ist ungeklärt, wie sich der alltägliche pädagogische Zugriff auf das Kind in Pflichtschulen überhaupt rechtfertigen läßt. Kann die bildungstheoretische Analyse gegen die Ansprüche partikularer sozialer Milieus, welche die Autonomiekonzepte unterstellen, begründet argumentieren? Lassen sich die autonomen Rechte der Kinder gegenüber dem Bildungsanspruch von Erziehungsgemeinschaften, gegenüber den Freiheitsrechten sektenhaft geschlossener Gruppen, z. B. den Anthroposophen, oder gegenüber staatlich geförderten Konfessionen noch erkennen und in ihrer Berechtigung ausweisen? Oder müssen wir anstelle der Überzeugungskraft bildungstheoretischer Argumente doch die Macht des Staates suchen und gegen diese das Bundesverfassungsgericht, weil sonst der Garant des Allgemeinen fehlt?

V.

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen führt zu der Einsicht, daß wir bei der Diskussion der Eigenlogik von Bildungsprozessen angesichts konkurrierender Ansprüche in eine ähnliche Verlegenheit geraten wie bei der Prüfung der Legitimität eines „Lernens unter dem Kreuz“. Von einer systematisch ausgewiesenen eigenen Stimme der Erziehungswissenschaft wird man aber erst sprechen können, wenn sie im Diskurs über das Problem von Vielfalt und in der Klärung von Pluralität gleichermaßen die institutionelle wie die individuelle Seite der pädagogischen Arbeit zu erfassen vermag.

Was die institutionelle Seite schulisch organisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse betrifft, kommt es offensichtlich heute darauf an, schulisch organisierte Bildungsprozesse nicht allein durch ihre Verknüpfung mit sozialen Milieus zu legitimieren, sondern das Eigenrecht der Schule selbständig zu begründen und ihre Leistungen im Hinblick auf die vorgegebene Pluralität von Lebensformen und Kulturen explizit auszuweisen. Und was ihre individuelle Seite betrifft, so gilt es, die Autonomie und Eigenlogik der pädagogischen Arbeit nicht allein reformpädagogisch einzufordern, sondern die Schule selbst bildungstheoretisch als eine Institution für solche Lehr-Lernprozesse zu legitimieren, die ohne die Schule in der modernen Gesellschaft gar nicht möglich wären.

Ein begründetes Votum in diesen Fragen darf schon deshalb nicht ausbleiben, weil das Lernen in der Konfrontation unterschiedlicher Kulturen längst Alltag ist. Die bisherige Diskussion hat die Vielfalt nicht etwa übersehen, sie

aber eher in einem soziologischen Sinne geklärt und sozialphilosophisch oder politisch als Wertproblem in pluralen Kulturen gerechtfertigt (vgl. TAYLOR 1993). Läßt sich Vielfalt als unentbehrlicher Teil aller selbstbestimmten Bildungsarbeit, aber auch jenseits moralisierender und politisierender Argumentationen pädagogisch verstehen?

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wird eine Pädagogik der Vielfalt, z. B. in der Gestalt einer Pädagogik der Differenz (vgl. PRENGEL 1993), bisher vor allem im Blick auf Minderheiten und benachteiligte Gruppen gesehen und vorrangig für sie ausgearbeitet. Das war legitim und schon deswegen notwendig, weil gegen aktive Diskriminierung die Notwehr immer dringlicher ist als die ruhige Besinnung über das Alltägliche. Aber Notwehr ist nur die eine Seite. Bildungstheoretisch gerät hierbei nämlich aus dem Blick, daß Vielfalt und Pluralität in der Moderne nicht defensiv legitimiert, sondern als universale Bedingung modernen Lernens erkannt und offensiv gesehen werden müssen. Individuelle Bildung ist nur im Kontext einer Mannigfaltigkeit möglich, die im alltäglichen Lernen selbst sich zeigen und auswirken können muß. Hierfür ist die plurale Struktur der pädagogischen Welt selbst unentbehrlich und eine Vielfalt methodischer Zugänge ebenso unverzichtbar wie eine Vielfalt thematischer Aspekte, unter denen die Inhalte des Schullernens eröffnet und strukturiert werden.

In ihren empirischen Forschungen über die Zeit- und Sozialorganisation des Lernens, über die Praxis pädagogischer Berufe und die Konstruktion von Lernthemen und Lernsequenzen hat die Erziehungswissenschaft inzwischen ja auch begonnen, die eigene Gestalt und Logik pädagogischer Arbeit zu analysieren. Systemkontroversen über die Schule haben in diesem Prozeß ihre Bedeutung verloren, von innerer Schulreform läßt sich ohne Ideologieverdacht sprechen, der Lernprozeß selbst tritt ins Zentrum der pädagogischen Reflexion. Aber reformpädagogische Konstruktionen idyllischer Welten lösen den damit gesetzten Anspruch noch nicht ein. Identität im modernen Verstande ist, wie historische Untersuchungen zeigen, ohne eine Vielfalt an Referenzen des Lernens gar nicht möglich. Lernumwelten, die in einer Einheit von Denken, Handeln und Gesinnung befangen sind oder eine solche anstreben, begünstigen letztlich vormoderne Identitätskonzepte, die zu einer Auseinandersetzung mit pluralen Lebensformen und zu einem Leben unter mannigfaltigen Lebensverhältnissen nicht in der Lage sind.

Die rechtlichen Voraussetzungen für Autonomie, auch die politischen Kontextbedingungen, sind bei der Arbeit an dieser Aufgabe sicherlich notwendige, in einem bildungstheoretischen Sinne aber noch nicht hinreichende Bedingungen legitimer, öffentlich organisierter Erziehung. Hinreichende Bedingungen sind erst dann gegeben, wenn sich die Schule als Institution eines modernen Lehrens und Lernens dadurch rechtfertigt, daß sie die Grenzen der Herkunftsmilieus durch Zugänge zu pluralen Lebensformen und Denkweisen überschreiten hilft und auf diese Weise die Heranwachsenden darin unterstützt, gegen die Zumutungen der sozialen Herkunft und gegen die Präokkupationen, die mit der Schule selbst verbunden sind, eine eigene Lebensform wählen zu können.

Reichen die Möglichkeiten von Pädagogik und Schule, Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft aus, um solche Handlungs- und Spielräume angemessen zu erkennen und damit zumindest konzeptionell zu sichern? Neuere

Planungspapiere zeigen zumindest, daß die Überlegungen der Erziehungswissenschaft die eigenen Möglichkeiten der Pädagogik nüchterner sehen, gelegentlich sogar von der Kritik alter Fehler ausgehen können (vgl. Bildungskommission NRW 1995), aber ein wohlfeiles Rezept ist das noch nicht. Vielleicht besteht die Rolle der Erziehungswissenschaft im öffentlichen Diskurs heute ja gerade darin, gegen Überforderungen der öffentlichen Erziehung, auch gegenüber der Erziehung zur Tugend (vgl. FISCHER, in diesem Heft), im gleichen Maße skeptisch zu sein wie gegen den Versuch, die Eigenlogik der Erziehung im Eigenrecht der sozialen Milieus aufgehen zu lassen. Sofern wir die Lösung der Autonomieproblematik nicht schon in der Negation des Problems allgemeiner Bildung erblicken oder auf neue Einheiten von Leben und Lernen setzen, stellt sich daher die Aufgabe, Bildungsfragen wieder stärker zu Fragen einer öffentlichen Kultur zu erheben, welche ihre eigenen Sozialisationswirkungen reflektiert und der Pädagogik nicht die Lösung all jener Probleme abverlangt, die Gesellschaft zwar verursacht, selber aber nicht zu bearbeiten vermag.

Literatur

- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- FISCHER, W.: Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), H. 1.
- FLITNER, W.: Die Macht in der Erziehung (1952). In: W. FLITNER: Gesammelte Schriften, Bd. 3., S. 56–66.
- GLENN, CH.L.: Educational Freedom in Eastern Europe. Washington D.C. (Cato Institute) 1995.
- LESCHINSKY, A./SCHNABEL, K.: Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines moralisch-evaluativen Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), H. 1.
- NIPKOW, K.E.: Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), H. 1.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.
- RAUSCHENBERGER, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Königstein/Ts. 1985.
- ROEDER, P.-M.: Lösungen des Kanonproblems. Perspektiven vergleichender Forschung. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 117–137.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, 10099 Berlin

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historische Erziehungswissenschaft, 10099 Berlin