

LEITARTIKEL

Heinz-Elmar Tenorth

Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes¹

Vorbemerkung

Ich muss zunächst wohl eine Besorgnis zerstreuen, die ich nicht nur bei den anwesenden Juristen befürchte, die Sorge nämlich, die Pädagogen würden sich jetzt auch noch des Grundgesetzes bemächtigen. Mir liegen solche Absichten fern, ich weiß, wo die Deutungshoheit liegt, natürlich beim Bundesverfassungsgericht und dann bei den Kollegen der Jurisprudenz (die sich aber heute gelegentlich selbst vom Bundesverfassungsgericht in ihrer Deutungskompetenz enteignet fühlen²). Aber das Grundgesetz ist dann auch der Text, der die Verfassung unseres gemeinsamen Lebens definiert – und dann gehört sie uns allen und wir können sie selbstständig lesen, zumal in den Teilen, in denen die Juristen selbst schon die Grenzen der Disziplinen verwischen, wenn sie z.B. „Erziehungsziele ... im Verfassungsstaat“³ analysieren und das Grundgesetz als Erziehungsprogramm oder sogar als implizite Anthropologie oder ausformuliertes „Menschenbild“ lesen. Mit solchen Ambitionen haben wir unsere eigenen leidvollen Erfahrungen, schon deswegen dürfen wir hier mitreden, und jenseits der großen Worte: die Bedeutsamkeit des Grundgesetzes im Alltag kennen die Pädagogen ebenfalls gut, nicht nur in der Vorgabe des Bildungsföderalismus, dessen Kritik wie ein basso continuo (manche sagen sogar wie ein „Gespenst“⁴) alle Debatten über die Gestaltung des Bildungssystems beherrscht⁵; auch im Alltag der Schularbeit wird z.B. den Lehrern immer neu bewusst, was die Freiheit ihres Berufs bedeutet – und was sie vorenthält.

Es scheint mir deshalb legitim, das Grundgesetz – wenigstens einmal, nach 60 Jahren – auch aus einer nicht allein juristischen Perspektive zu betrachten, und nur das habe ich vor. Diesen Blick will ich wagen, dabei natürlich nicht in mir fremden Revieren wildern und auf die ganze Verfassung schauen, sondern nur die „Bildungsverfassung“ in den Blick nehmen, also, wie der schöne Ausdruck von Ingo Richter besagt, „die Auslegung der vorhandenen das Bildungswesen

1 Als Vortrag in gekürzter Fassung gehalten bei der Festveranstaltung des VBE „60 Jahre Grundgesetz“, anlässlich der Verabschiedung von *Dr. Ludwig Eckinger*, 22. Mai 2009, Berlin; der Stil des Vortrags wurde beibehalten.

2 Man spricht hier schon vom „Bundesverfassungsgerichtspositivismus“, z.B. *Schlink, B.*, Die Entthronung der Staatsrechtswissenschaft durch die Verfassungsgerichtsbarkeit, in: *Der Staat* 28, 1989, S. 161.

3 *Häberle, P.*, Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981; *ders.*, das Menschenbild im Verfassungsstaat, 4. Aufl., Berlin 2008 (Schriften zum öffentlichen Recht Bd. 540); schon früh – und in den schwierigen Zeiten hessischer Kontroversen – hat sich, quasi vice versa, ein Pädagoge bereits an einer Verfassung versucht, vgl. *Schultze, W.*, Das Bildungskonzept der hessischen Verfassung und seine Verwirklichung im Schulwesen und in der Lehrerbildung, in: Stein, E. (Hrsg.), 30 Jahre Hessische Verfassung. Wiesbaden 1976, S. 230–252.

4 „Der Bildungsföderalismus ist das älteste Gespenst in der Bildungspolitik.“, so formuliert *Ingo Richter*: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München 1999, S. 15.

5 Besonders scharf noch jüngst für das Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert-Stiftung der schleswig-holsteinische Staatssekretär *Wolfgang Meyer-Heseman*, vgl. *Bildungspolitisches Magazin* 24, 2009, H. 4, S. 17–18.

betreffenden Regelungen des GG.⁶ Mein Blick ist dabei aber nicht nur thematisch fokussiert, sondern auch methodisch eingeeignet; ich blicke als Bildungshistoriker (schon weil ich wenig anders kann), also nicht so sehr dogmen- oder system-, sondern prozessbezogen, unter der Frage mithin, welche historische Wirklichkeit im Grundgesetz thematisch und problematisch war und wurde, und im Blick auf die Implikationen, die den Vorgaben der Verfassung in der Bildungswirklichkeit zukamen und heute zukommen.

Dabei möchte ich nur drei Aspekte der Bildungsverfassung hervorheben, die ich, thesenhaft, vorab andeute: Ich werde (erstens) die Bildungsartikel der Verfassung als eine Ordnungsform darstellen, die aus Konflikten geboren in bis heute folgenreichen Kompromissen und widerstrebenden Vorgaben lebt; ich möchte (zweitens) die von der Kritik in der Verfassungsdiskussion aufgeworfene Frage diskutieren, ob das Grundgesetz damit eine Normstruktur festschreibt, die sich als Barriere gegen Reformen im Bildungsbereich auswirkt, und ich möchte schließlich (drittens) die Herausforderung zeigen, die in der Verfassung und ihrer Rechtsprechung an die Kompetenz und Professionalität der Pädagogen formuliert wird.

1 ... aus Konflikten geboren

Die im Grundgesetz kodifizierte Bildungsverfassung, das ist für ihren Ursprung und ihre Gestalt wichtig, stellt weder nur eine Schulverfassung dar noch zuvörderst eine Ordnung der Kultur; denn die Bildungsverfassung ist nicht begrenzt auf das Pflichtschulwesen oder eingeeignet auf institutionalisierte Bildung, sondern reicht von der Erziehung in der Familie über Schulen und Hochschulen bis in die Verhältnisse von Qualifikation, Beruf und Arbeit; aber sie ist auch nicht konzentriert oder reduziert auf den Bereich der (hohen) Kultur oder die Wissenschaft, und dann ohne Blick auf den lebensweltlichen Erziehungskontext formuliert⁷. Hier, in der Bildungsverfassung, wird m.a.W. Bildung in einem umfassenden Sinne thematisch, es ist die Sozialisationsordnung unserer Gesellschaft, die sich zwischen Art 1 und 20 (und in späteren Artikeln) eingebunden findet. Es ist gleichzeitig ein in der Verfassung singulärer Tatbestand, dass ein gesellschaftliches Teilsystem – wie die Sozialisationsordnung – so früh und an so prominenter Stelle, also im Kontext der Grundrechte, im Grundgesetz geregelt wird. Wir haben das für andere Teilbereiche gesellschaftlichen Handelns und für andere Sozialsysteme nicht und die besondere Bedeutung zeigt sich auch darin, dass die Bildungsartikel der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 – ohne Zweifel in vielem das gesuchte Vorbild (wenn auch nur in Teilen übernommen, weil konkrete Zielvorgaben oder didaktisch-methodische Prämissen jetzt den Länderverfassungen überlassen werden) – aus dem besonderen 4. Abschnitt „Bildung und Schule“ und an der späten Stelle, dort beginnend mit Art 142, heute an so prominente Stelle nach vorne wanderten.

Das hat selbst verständlich seine Gründe, und es sind dieselben Gründe, die auch schon den Bildungs- und Schulartikeln der Weimarer Verfassung politisch und gesellschaftlich eine Bedeutung verliehen haben, die weit über die Schulfragen hinausgingen. So wie der Weimarer Schulkompromiss – die Regelung der Fragen von Kirche, Konfession und Schule – für die katholische

6 Richter, I., Der Bildungsauftrag des deutschen Grundgesetzes und der Zustand des deutschen Bildungswesens, in: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.), Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen, Baltmannsweiler 2004, S. 75–92, S. 79, Anm. 15 (Grundlagen der Schulpädagogik Bd. 51); ders., Bildungsverfassungsrecht. Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen, in: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart 1973.

7 Das bestimmt noch die Wahrnehmung von „Bildung“ bei Oppermann, T., Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft – Kultur. Tübingen 1969.

Zentrumspartei erst die Unterzeichnung des Versailler Friedensvertrages möglich machte⁸, so war die Aufnahme der Schulartikel in die Verfassung in den Beratungen des Parlamentarischen Rates für die Vertreter der christlichen Parteien offenbar eine Grundsatzfrage, an die sie einige Zeit lang die Zustimmung zum ganzen Verfassungswerk gebunden haben.⁹

Wie immer man die dabei entstandene Ordnungsform codiert – als Ausdruck konservativer Politik oder als Anerkennung von Freiheitsrechten der sozialen Milieus –, die damit verbundenen Auseinandersetzungen zeigen nicht nur, welche Bedeutung dem Bildungswesen nach 1918 und nach 1945 zugesprochen wurde, sie zeigen auch, mit welchen Konflikten unsere Bildungsverfassung bis heute lebt¹⁰. Mehr noch, angesichts der Struktur der Bildungsverfassung muss man sagen, dass wir dauerhaft mit diesen konflikthaften Referenzen leben müssen; denn die entscheidenden Regelungen u.a. der Artikel 6 und 7, also zur Erziehung und zum Recht der Eltern, zur Staatlichkeit der Schule und zu den Grenzen des staatlichen Schulmonopols, sind bis heute in Geltung, sie bestimmen unsere Bildungswirklichkeit in spezifischer Weise, als Dokumentation von divergierenden Interessenlagen und grundlegenden Wertorientierungen, die unsere Sozialisationsordnung charakterisieren – und die in der Verfassung gerade nicht in eine Richtung hin systematisch aufgelöst, sondern zunächst in ihrer Vielfalt anerkannt werden. Pluralität war von Beginn an die Leitlinie, freilich: aus dem Konflikt geboren und eher widerstreitend zugestanden.

Im Einzelnen heißt das:

- bezogen auf das Gesamtsystem des Aufwachsens ist es zunächst die Religionsfrage, besser: die Konfessions- und Kirchenfrage, die solche Spannungen symbolisiert; denn die Bildungsverfassung spricht den Kirchen Rechte zu und eine öffentliche Rolle, die das deutsche Staatskirchenrecht bis heute zu einem etwa gegenüber Ausländern nur schwer erläuterbaren Tatbestand macht – jenseits von Religionsfreiheit, Laizität und Konfessionalität¹¹;
- eng damit verbunden ist die Anerkennung von Sozialmilieus und der bürgerschaftlichen Rechte gegenüber dem Staat in Fragen der Schule und der Schulgründungen. Selbst Art 7, der dem Staat so scheinbar grundsätzlich und umfassend die Aufsicht über die Schule gibt, ist primär doch ein den pädagogischen Etatismus begrenzendes und die ethische Neutralität des Staates begründendes Recht¹², 1949 nicht ohne Grund angesichts des Verbots privater Schulen in den frühen Schulgesetzen der SBZ wieder erneuert;

8 Vgl. dafür die umfassende Studie von *Richter, L.*, Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung, in: Schriften des Bundesarchivs, 47, Düsseldorf 1996.

9 Hinweise zum Entstehungskontext u.a. in Jahrbuch des öffentlichen Rechts N.F., Bd. 1, 1951, aber auch bei *Dreier, H.*, Grundlagen und Grundzüge staatlichen Verfassungsrechts: Deutschland, in: Bogdandy, A.v./Vilalób, P.C./Huber, P.M. (Hrsg.), Handbuch Ius Publicum Europaeum, Grundlagen und Grundzüge staatlichen Verfassungsrechts, Bd. I. Heidelberg 2007, S. 3–85, bes. S. 14, 28 f. (Rn. 34–36).

10 Selbstverständlich habe ich diese Konfliktstruktur nicht als erster gesehen, vgl. *Richter* 2004, der die Verfassungsentwicklung als „Geschichte von Konflikten“ deutet und dabei – im Wesentlichen schulbezogen – die folgenden Konfliktfelder und entsprechenden rechtlichen Regelungen nennt: Konkordatsstreit, Kreuzifixstreit, Förderstufe/Gesamtschule, Sexualkunde, Lehrstellenstreit und Numerus Clausus-Urteile.

11 Dazu die ausführliche Diskussion in *Koenig, M./Willaime, J.-P.* (Hrsg.), Religionskontroversen in Frankreich und Deutschland. Hamburg 2008 und die – anerkennende – Besprechung von *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, FAZ 10.11.2008, der aber auch hier sein Argument wiederholt, dass Laizität „als Minderform der Neutralität“ anzusehen ist und „unter Rechtfertigungsdruck“ steht (vgl. die Zitate in *Böckenförde* 2006,– s.u. Anm. 40 – S. 20.)

12 Neben vielen u.a. *Huster, S.*, Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung. Tübingen 2002, bes. S. 272 ff. für den Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule sowie *Rux, J.*, Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 4, 2002, S. 423–434.

- dem kontrastiert die starke Gewichtung der Schulpflicht zumal in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bis heute, die keine Ausnahme für den Besuch der öffentlichen Schulen erlaubt und die Kritiker dazu bringt, angesichts des Verbots von home schooling von einem ansonsten international unbekanntem Akt der „Kriminalisierung der Eltern“¹³ zu sprechen;
- in diesen Kontext der Spannungen gehört also auch, mit starkem Gewicht, das Recht der Eltern in der Erziehung, und zwar auch als ein Recht im Konflikt, denn die spätere Rechtsprechung wie keine andere vorher ist bis heute im Begriff des „Kindeswohls“ zu Interpretationen des öffentlichen Eingriffsrechte gegenüber der Familie gekommen, die sich konservative Familientheoretiker noch vor wenigen Jahren nicht in ihren Alpträumen als Auslegung des „Wächteramtes“ des Staates¹⁴ auszudenken gewagt hätten (zu schweigen von dem Erschrecken, das konservative Familienpolitiker gegenüber der aktuellen – von einer als konservativ geltenden Partei favorisierten – Familienpolitik befallen hätte);
- zu den Konflikten zählt auch die eigentümliche Spannung und die qualitative Differenz, in der Schulen oder Hochschulen, Lehrern und Hochschullehrern „Freiheit“ zugestanden und Partizipation eingeräumt wird, in einer Weise, dass „Demokratisierung“ im Bildungsbereich einen ganz eigenartigen, weil funktional begrenzten Klang bekommen hat;
- bezogen auf den Beruf und die Berufsausbildung, das nächste Feld, findet sich diese Spannung darin, dass zwischen den Eigentumsrechten von Unternehmern und Betrieben und den Qualifikations- und Bildungserwartungen der Heranwachsenden noch unentschieden diskutiert wird;
- schließlich, die wechselvolle und problematische Geschichte des Föderalismus, die Zugeständnisse und dann die neu eintretenden Abschwächungen der Kompetenz des Bundes, die so anheimelnd klingende, aber im Bildungsbereich heute kaum mehr durchgesetzte Rede von den „Gemeinschaftsaufgaben“, auch sie ist ein Indiz für unversöhnte Konflikte;
- man mag angesichts solcher Spannungen dann übersehen, dass es sich auch der Verfassungsrechtsprechung verdankt, dass der Gesetzgebungsvorbehalt nach 1970 auch in das Bildungswesen einzog, und damit die „letzte Insel des Absolutismus“ verschwand¹⁵; aber man vergisst den damit gegebenen Fortschritt gegenüber dem Separatrecht disziplinierender „Anstalten“ vielleicht so gern, weil man in Verrechtlichung und Bürokratisierung allein die vermeintlich nur negativen Folgen dieser Zäsur sieht¹⁶;
- und über allem, so kann man diesen ersten Blick resümieren, schwebt die offene und unge löste Frage, ob und wie ein „Grundrecht auf Bildung“ gegeben oder zu diskutieren ist, ob die Verfassung es liefert oder ob die Verfassung in diesem Punkt der Ergänzung bedarf, aktuell dramatisch konkretisiert, ja verschärft um die Frage, ob sich eine ‚inklusive‘ Pädagogik auch

13 So, immer wieder, der Erziehungswissenschaftler *Volker Ladenthin*, vgl. aber unten Abschnitt 3.

14 Die Rolle haben sich auch die Pädagogen für das Kind zugeschrieben (vgl. die Allgemeine Pädagogik von *Wilhelm Flitner*); in der älteren Rechtsdiskussion des 19. Jahrhunderts bezeichnete sich der Staat als „Obervormund“ der Kinder.

15 *Oppermann*, 1969, S. 151, Anm. 23 zitiert die Bemerkung von *Ipsen*, dass das Schulrecht „eine der verbliebenen rechtsstaatlichen Dunkelziffern des Verwaltungsrechts“ darstelle.

16 Für seine schöne These – *Nevermann, K.*, Die Vergeblichkeit der Entbürokratisierung, in: *Becker, G./Zimmer, J.* (Hrsg.), *Lust und Last der Aufklärung*. Weinheim/Basel 1993, S. 198–204 – bemüht er neben Systemtheorie auch noch eine Einsicht von *Hellmut Becker*, es sei „die Angst der Nichtjuristen vor dem Recht“, die hier wirke.

in ihren inkludierend konzipierten Lehrformen auf die Garantie der Verfassung als einklagbare Forderung berufen kann.

Aber wie immer man solche Konflikte und die Geschichte der Bildungsverfassung auch liest und deutet – zunächst sind die Konflikte durch die Verfassung nur gegeben, ungeschlichtet und unveröhnt, deshalb zugleich als Ausdruck des freiheitlichen Geistes oder als Indiz mangelnder Durchsetzungskraft vereinheitlichender und sozialstaatlicher Imperative im Bildungsbereich interpretierbar.

2 ... Barriere gegen Reformen?

Die hier knapp resümierte Beobachtung über die Struktur der Bildungsverfassung hat, schon früh, verstärkt aber in den emphatischen Zeiten der umfassenden Bildungsreform, wie sie der Bildungsrat nach 1965 inspiriert hatte, die einschlägige verfassungsrechtliche und politische Diskussion zu der Frage inspiriert, ob das Grundgesetz in seiner Bildungsverfassung nichts anderes formuliere als „Normen gegen Reformen“¹⁷ – und die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts mag diesen Eindruck bestätigt haben, denn in zumindest drei zentralen und grundlegenden Fragen der Bildungsverfassung kann man sich auf das Grundgesetz gerade nicht als juristisch untadeligen und gegen alle Zweifel erhabenen Verbündeten in und für umfassende Strukturreformen berufen¹⁸:

- Das Recht auf Bildung besteht¹⁹, aber es begründet kein Anspruchsrecht gegenüber dem staatlichen Gesetzgeber jenseits der basalen Sicherung von Beschulung;
- aus der Verfassung ist auch nicht, mit welchen Begründungen immer, eine Priorität für eine bestimmte Schulstruktur ableitbar, so wenig wie die Förderstufe kann deshalb auch die Gesamtschule mit dem Rückenwind der Verfassung rechnen (aber natürlich gibt es auch keine Bestandsgarantie für Gymnasien, sondern nur für das Wahlrecht der Eltern – allerdings: wenn es jenseits eines staatlichen Monopols und einem Einheitsangebot nichts zu wählen gäbe, dann wäre das Recht verletzt);
- und die Verfassung gibt auch keine Unterstützung in der Frage, ob eine bestimmte Form der Beschulung von Behinderten gefordert ist. Integration in der bekannten Form der gegenwärtigen Schulverfassung ist auch trotz des gelegentlich anders interpretierten internationalen Rechts genau so erlaubt wie radikale Inklusion, die sich auf ausländische Erfahrungen und grundsätzliche Forderungen beruft; aber nach wie vor ist auch die Form der äußere Differenzierung in unterschiedlichen Schularten, Sonderschulen oder Förderschulen, nicht ausgeschlossen, die für die deutsche Schulstruktur seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert, und auch in Ost und West nach 1945, charakteristisch ist.

¹⁷ Richter, 1973, bes. S. 44 ff sowie 303 ff.

¹⁸ Dazu die Kommentare seit dem Förderstufen-Urteil von 1972 zu den einschlägigen GG-Artikeln im eindeutigen Konsens, aber auch die themenspezifische Fachliteratur, u.a. Avenarius, H./Heckel, H., *Schulrechtskunde*, 7. neubearb. Aufl. von Avenarius, Neuwied/Kriftel 2000 sowie die jüngsten themenspezifischen Gutachten, u.a.: Poscher, R./Rux, J./Langer, T., *Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung*, Baden-Baden 2009; dies., *Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung* Baden-Baden 2008.

¹⁹ Für seine Dimensionen präzise: Avenarius, 2000, S. 29 f.

Die Konsequenzen sind natürlich kompliziert, denn sie bestehen ja nicht im Verbot von weitergehenden Reformen und in anderen, auch alternativen Gestalten der Bildungswirklichkeit und der Schulverfassung (wie man das in der Handhabung des Kindeswohls als historischem Wandel in der Würdigung der Elternrechte ja beobachten kann), sondern nur in der Verlagerung der Verantwortung und Gestaltung auf die Länder und in die Politik. Man kann nur nicht das Grundgesetz „als unerschöpfliche Antwortquelle auf alle Probleme“²⁰ und Reservoir vermeintlich einklagbarer Leistungen und Rechte nutzen, sondern muss auch in Bildungsfragen primär politisch argumentieren und erfolgreich sein. In der Verfassung dagegen waren Rechtsprechung und –auslegung weise genug, die Politik nicht überflüssig machen zu wollen. Aber die Konsequenz besteht natürlich bis heute auch in der Frage, ob das Grundgesetz nicht doch mehr an übergreifenden Strukturvorgaben bietet oder bieten sollte, als die Rechtsprechung bisher nahe legt.

An mindestens drei aktuell bedeutsamen Themenfeldern diskutieren die Juristen solche Fragen in einer Weise, die auch bildungspolitisch und erziehungswissenschaftlich anschlussfähig und dringlich sind, und zwar (i) bezogen auf das Menschenbild der Verfassung und die damit verbundenen Implikationen, z.B. für die Formulierung von Erziehungszielen, die scheinbar ganz konkret mit der Verfassung vorgegeben sind, (ii) konzentriert auf die Frage, was denn „Schulverantwortung“ bedeutet und (iii) in der Auslegung der Schulpflicht und ihrer Konkretisierung. Bedeutsam sind diese Fragen vor allem deswegen, weil sie in der Diskussion auf die spezifische Rolle verweisen, die der Bildungspraxis für die Realisierung der Verfassungserwartungen zukommt; sie entkräften aber, das ist meine weitere These²¹, zugleich den Vorwurf, dass hier „Normen gegen Reformen“ formuliert würden. Diese Debatten zeigen vielmehr, welche weitgehenden Implikationen – Erwartungen, Zuschreibungen, Vorgaben – der Verfassung in einer pädagogischen Interpretation zukommen, und zwar in der Bildungswirklichkeit, im Alltag von Lehrenden und Lernenden, der auch den wirklichen Prüfstein bildet. Freiheit und Vielfalt sind dann die Richtlinien, nicht Vereinheitlichung und Etatismus.

Für die Diskussion dieser Themen ist es sinnvoll, mit der Frage zu beginnen, was denn der Begriff der „Schulverantwortung“ meint, werden doch hier anscheinend die basalen Formen der Zurechnung auf die Akteure geklärt, von denen man Leistungen und Aktionen erwarten darf. Der Begriff wird auch ganz eindeutig benutzt, um die Pflichten und Aufgaben des Staates bzw. der Schulträger im Bildungswesen zu bezeichnen, und zwar in der „Balance zwischen Liberalismus und Etatismus“.²² Einerseits kehren also die Basisüberzeugungen des Grundgesetzes wieder und erneut die zweiseitigen, gleichgewichtig zu beachtenden Referenzen, jetzt in der als notwendig zweiseitig explizierten Referenz auf die Freiheitszuschreibung und das Sozialstaatsgebot, andererseits wird diskutiert, ob es nicht jenseits der Zugangs- und Teilhaberechte, die für die Ordnung des Bildungswesens als Leitlinie unentbehrlich sind und sich im unbestritten anerkannten poli-

20 So warnt vor Missverständnissen der Verfassung *Dreier, H.*, 60 Jahre und kein bisschen heilig. Wer das Grundgesetz zur Bibel verklärt, schadet der Demokratie, in: *Die Zeit* vom 7. Mai 2009, S. 13 und fügt hinzu: „Wir sollten das Grundgesetz ganz nüchtern als Form friedensstiftender und freiheitsgarantierender Herrschaftsrationalisierung begreifen. Gerade dann bleibt an unserer Verfassung noch genug zu rühmen.“

21 Ich widerspreche also ausdrücklich der im Kern antiliberalen und die Spannungen einseitig auflösenden These in *Richter*, 1973, bes. S. 44 ff., u.a. mit der von ihm genutzten starken Behauptung, dass sich in der gescheiterten Bildungsreform nach 1969 die „Funktion des liberalen Verfassungsmodells und seiner Perversion für den reformfeindlichen Verfassungswandel“ manifestiere (288), u.a. durch die „Subsumption der Bildungsverfassung unter das liberale Verfassungsmodell“ [statt unter ein sozialstaatliches, H.-E.T.] und durch die „Perversion des liberalen Verfassungsmodells durch eine einseitige Materialisierung der Freiheitsrechte und durch die Konstituierung eines öffentlich-privaten pluralistischen Handlungsmodells“ (S. 303).

22 Für Begriff und Kontext vgl. *Gröschner* zu Art. 7 GG, in: *Dreier* (Hrsg.), 1996, bes. Rn. 20 sowie zu den vermeintlichen Konsequenzen für das „Grundrecht auf Bildung“ ebd., Rn 61, hier auch vs. *Richter*, 2001.

tischen Primat der Offenheit und Durchlässigkeit des Bildungswesens und der Schulstruktur ja auch wieder finden, nicht auch noch basalere, grundlegendere Aufgaben gibt.

Diese Frage betrifft nicht nur Juristen, sondern die aktuelle Bildungspolitik insgesamt. Vor allem die Diskussion über Bildungsstandards und ihre Einführung wirft solche Fragen auf, zumal angesichts der wiederkehrenden und so ernüchternden, ja skandalösen Befunde, dass trotz aller Arbeit und Anstrengungen im Bildungssystem die Entstehung und Vererbung von Bildungsarmut nicht verhindert wird, sichtbar in unverkennbarer Benachteiligung beim Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten. Vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Überlegungen und der ihnen entnommenen Konsequenz, dass die Durchsetzung allgemeiner Bildung sich zunächst daran müsste messen lassen, ob das Bildungswesen die Garantie des Bildungsminimums²³ einlösen kann, würde ich heute immer noch dafür plädieren, dass die Einführung und Sicherung von Mindeststandards der Verantwortung des Bildungssystems sichtbaren Ausdruck verschaffen würde – als Indikator für die Bringeschuld, die das Bildungswesen für die Gestaltung von Bildungslebensläufen hat und als Mechanismus des Ausgleichs sozialer Benachteiligung. Schulverantwortung würde so eindeutig auch bildungstheoretisch definiert.

Als wir in einer Gruppe von Bildungsforschern – unter Beteiligung eines Bildungsjuristen, wir waren ja nicht leichtfertig – diese Forderung in einem inzwischen leidlich bekannt gewordenen Gutachten über Bildungsstandards²⁴ für das BMBF erneut formulierten, fanden wir zwar Aufmerksamkeit, aber keine Anerkennung – aus ganz unterschiedlichen Gründen (die ich hier nicht etwa insgesamt diskutieren will). Ein Blick in die verfassungsrechtliche Diskussion zur Frage des „Rechts auf Bildung“ hätte uns aber vorher schon warnen und ernüchtern können, denn auch frühere Versuche, ein „Bildungsminimum“ als Teil staatlicher Aufgaben zu formulieren, waren wenig erfolgreich, sowohl politisch als auch in der verfassungsrechtlichen Literatur.

Im sog. „Alternativ-Kommentar“ zum Grundgesetz findet sich z.B. schon um 1990 ein einschlägiger Vorschlag von Ingo Richter, neben dem „Entfaltungs“- „Zugangs“- und „Partizipationsrecht“ auch ein „Minimumgrundrecht“ auf Bildung zu begründen²⁵, und zwar als „Leistungsanspruch, der sich gegen den Staat richtet, soweit private Bildungsmöglichkeiten nicht ausreichen.“ Dieser Vorschlag hat aber nicht nur bei Politikern, sondern auch bei Verfassungsrechtlern wenig Gegenliebe gefunden²⁶ – obwohl er natürlich als Herausforderung an die Politik dennoch besteht und dann vielleicht doch die Verfassungsdebatte über ein Grundrecht als Fixierung einer Bringeschuld der Institution beleben könnte (und man könnte sich ja auch bei der us-amerikanischen Gesetzgebung zum Thema „no child left behind“ über die Konkretisierung solcher Schulverantwortung und über die Möglichkeiten und Risiken einer entsprechenden Praxis und Bildungspolitik intensiv inspirieren lassen).

23 So meine Formulierung in *Tenorth, H.-E.*, „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, bes. S. 166 ff., u.a. unter Berufung auf die Verfassung.

24 *Klieme, E. et al.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin (DIPF) 2003/Bonn (BMBF-Bildungsreform Bd. 1) 2003, bes. S. 27 f.

25 *Richter* (zuerst 1991) zu Art. 7 GG, in: Denninger, E. et al. (Hrsg.), Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl., Neuwied/Kriftel 2001 (sog. Alternativ-Kommentar) als: AK-GG 2001, *Richter*, Art. 7, Rn. 38, Rn. 39 für das folgende Zitat – beim Schreiben von Tenorth 1994 waren mir solche Überlegungen leider noch nicht bekannt.

26 Vgl. z.B. die knappe, aber abfertiger formulierten Kritik bei *Gröschner* zu Art 7, in: Dreier 1996, Rn. 61 und Anm. 149.

Gleichwie, trotz aller Zuschreibung von Verantwortung – „Schulverantwortung“ hat im Sinne des „Bildungsminimums“ und seiner Garantie bisher keinen Verfassungsrang gewonnen und auch keine Anerkennung in der politisch-pädagogischen Diskussion, auch wenn das „Sozialstaatsprinzip als ratio essendi“ (so Thomas Oppermann)²⁷ des Bildungswesens zu gelten hat, Leistungsansprüche in dem genannten Sinne begründet es nicht.

Steht es mit den Erziehungszielen, dem zweiten Thema anders? Das scheint das exemplarische Feld pluralistischer Wertorientierungen und entsprechend schwierig, so würde man vermuten, ist die pädagogische Konkretisierung verfassungsrechtlicher Vorgaben jenseits der Anerkennung der Grundprämissen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Gibt es darüber hinaus, so kann man fragen, ein Menschenbild der Verfassung, dem sich gleichzeitig „Erziehungsziele“ ableitend-begründend als verbindliche Vorgaben für schulische Arbeit entnehmen lassen? Man mag diese Frage rhetorisch finden, denn zumindest die Länderverfassungen sind ja voll von solchen Erziehungszielen, nicht zuletzt durch die Erfahrung des Nationalsozialismus auch sehr gut begründet. Leistet die Verfassung solche Dienste in grundsätzlicher Weise? Aber, brauchen wir dafür die Verfassung? Es gibt solche Ziel-Debatten, vor allem bei einigen Juristen werden Verfassungsnormen als Erziehungsziele reinterpretiert, die auf verbindlichen Menschenbildern der Verfassung begründet seien und deshalb quasi mit gesetzgeberischer Bindungswirkung gedeutet werden müssten.²⁸ Lösen die Juristen damit alle Probleme, die Pädagogen in der Zieldiskussion haben?

Menschenbildebatten sind natürlich auch in der Pädagogik nicht unbekannt, nicht selten unter dem Titel der „pädagogischen Anthropologie“ versteckt, und natürlich gibt es eine lange und politisch wie methodisch sehr kontroverse Debatte über Erziehungsziele (in den Fußnoten der Juristen finden sich die einschlägigen Autoren in bezeichnender Auswahl²⁹). Die Erziehungswissenschaft hat dabei seit 1970 in leidvoller Erfahrung aber auch gelernt, ja lernen müssen, welche Probleme mit Menschenbildebatten und Erziehungszielen verbunden sind und wie wenig im Konsens auch so etwas wie „Werterziehung“ dargestellt, begründet und realisiert werden kann. Wir wissen heute, dass „wertevaluativer Unterricht“³⁰, der einer pluralen Kultur einzig angemessene Unterricht ist, dass dieser Unterricht aber nicht leicht zu realisieren ist, schon weil die Doppelseitigkeit der Aufgabe – die Identifikation mit und Distanz gegenüber den Werten zugleich anzuzielen – intuitiv zunächst nicht plausibel erscheint, obwohl er allein der Pluralität der Kultur und der Wertstruktur unserer Gesellschaft entspricht.

Vor diesem Hintergrund haben sich auch die Konzepte des homo paedagogicus verändert. Wir reden eher von einer „hypothetischen Anthropologie“, um erziehungs- und bildungstheoretisch

27 Hier zitiert nach Gröschner zu GG Art 7, Rn. 10, in: Dreier (Hrsg.), 1996.

28 Ich meine vor allem die Arbeiten von Häberle, P., et al. 1981, 2008.

29 Häberle, 1981, S. 37 ff.; hier wie bei Gröschner zu Art. 7, Rn. 1996, in: Dreier eher in der Orientierung an Wolfgang Brezinka als an kritischer Erziehungswissenschaft.

30 Das ist die im Kontext von LER-Studien in Brandenburg gewählte Formulierung von Achim Leschinsky, vgl. für die – exemplarisch zu lesenden – rechtlichen und pädagogischen Probleme von LER und schulischer Moralerziehung jetzt Leschinsky, A. et al. (Hrsg.), Die Schule als moralische Anstalt, Weinheim 1999; ders., Vorleben oder Nachdenken? Frankfurt a.M. 1996; für die LER-Debatte u.a. Edelstein, W. et al., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches. Analysen und Empfehlungen, Weinheim/Basel 2001; für den theoretischen Kontext u.a. Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim/Basel 2001, für den (protestantischen) religionspädagogischen Kontext auch meine Diskussion in Tenorth, H.-E., Schule – Religion – Zivilreligion. Zur weiteren Problematisierung eines jetzt schon schwierigen Verhältnisses, in: Scheilke, C.T./Schweitzer, F. (Hrsg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999, S. 175–186.

das moderne Bild des Menschen zu beschreiben, wir würden auch eher in der Zuschreibung eines „Entwurfsvermögens“ (jetzt im Konsens mit einem Vorschlag aus der Jurisprudenz) die Qualität der Bildung und Selbstkonstruktion wieder entdecken, das dem Menschen zugeschrieben wird³¹, also die Menschen nicht allein als die „gemeinschaftsbezogenen und gemeinschaftsgebundenen Individuen“³² sehen, die man gelegentlich allein der Verfassung und Rechtsprechung entnimmt. Die Spannung zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung regiert auch hier, und wir wissen, dass das eine ohne das andere nicht zu haben ist; und auch deswegen sind die pädagogischen Menschenbildebatten deutlich entschärft, seit wir nicht mehr allein die Tatsache des Aufwachsens in gegebenen Gesellschaften schon als Verbrechen am Kinde deuten (wie das einige Rousseau-Rezipienten bis heute etwas leichtfertig tun).

Der offenbar unvermeidliche Preis ist freilich, dass in der Formulierung der Erziehungsziele Pluralität und Offenheit dominieren. Auch bezogen auf das „Menschenbild“ der Verfassung würden Pädagogen deshalb vielleicht behutsam agieren, auch hier die riskanten Implikationen von Menschenbildphantasien sehen³³ und nicht ohne Grund den Diskurs über das Bilderverbot als Leitformel der modernen Theologie und einer kritischen Bildungstheorie zugleich anerkennen. Es mag mit solchen Begründungsproblemen für Menschenbilder zusammenhängen, dass die Vorliebe für Diskussionen über das Menschenbild des Grundgesetzes und die damit forcierte Wertordnungsrechtsprechung nach 1990 an Kredit verloren hat; auch wenn ich dahingestellt sein lasse, ob diese Themen wirklich obsolet geworden sind und „das Bundesverfassungsgericht seine Menschenbilder abgehängt und in irgendeine rechtshistorische Rumpelkammer entsorgt“³⁴ hat, wie der Theologe Friedrich-Wilhelm Graf sichtlich zufrieden meint beobachtet zu haben.

Wachsende Enthaltensamkeit in dieser Frage ließe sich ja auch, ganz ohne pejorative Vermutungen, daraus erklären, dass sich Rechtsprechung und Verfassungsdiskussion der Offenheit in dieser Frage der Werte erinnern und gerade nicht den Versuch unternehmen, den Bürgern ein rechtsverbindliches Menschenbild vorzuschreiben, und man stattdessen die „vorstaatliche Freiheit der Rechtsbürger anerkennt“, wie der Theologe fordert.³⁵ Ich würde solche Enthaltensamkeit auch als ein Zugeständnis an die Logik des Bildungsprozesses interpretieren und als eine Absage an alle denkbaren Formen des Erziehungs- oder Tugendstaates, auch an die „sanften Formen des Tugendstaates“.³⁶ Das scheint mir als freiheitliche Position sehr gut begründet in der klassischen

31 Gröschner, zu Art. 7, Rn. 10, in: Dreier 1996.

32 BVerfGE 45, 187, 227 ff.; Rux 2002, Anm. 49, S. 433.

33 Dazu die scharfen und kritischen Bemerkungen gegen die Überlegungen von Häberle bei Graf, F.W., Missbrauchte Götter. Zum Menschenbildstreit in der Moderne, München 2009, bes. S. 166 ff., der letztlich nichts anders als die Frage sieht: „Könnte nicht auch ‚das Menschenbild des Grundgesetzes‘ nur die Visualisierung rechtswissenschaftlicher Ideologiekonstruktion sein?“ (S. 170), sowie: „Im Karlsruher Verfassungsgerichtssaal haben Wertikonen nichts zu suchen.“ (171). Im einzelnen problematisiert Graf, die klassische Formulierung des „Investitionshilfeturteils“ des Bundesverfassungsgerichtes von 1954 (vgl. BVerfGE 4, 15 f.), weil hier – so Graf – „höchstrichterlicher Menschenbildglaube in individualismuskritischer Absicht ‚rechtsverbindlich‘ festgeschrieben“ werde: Die Formulierung des BVerfGE von 1954 lautete: „Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten. Das ergibt sich insbesondere aus einer Gesamtsicht der Art. 1, 2, 12, 14, 15, 19 und 20 GG. Das heißt aber: der Einzelne muß sich diejenigen Schranken seiner Handlungsfreiheit gefallen lassen, die der Gesetzgeber zur Pflege und Förderung des sozialen Zusammenlebens in den Grenzen des bei dem gegebenen Sachverhalt allgemein Zumutbaren zieht, vorausgesetzt, dass dabei die Eigenständigkeit der Person gewahrt bleibt.“

34 So Graf, 2009, S. 166.

35 Graf, 2009, S. 169.

36 Für den Kontext Huster, 2002, bes. S. 288 ff., dort auch die hier zitierten statements aus Bielefeldt, U., Neuzzeitliches Freiheitsrecht und politische Gerechtigkeit. Sowie aus Hoffe, O., Ethikunterricht in pluralistischen Gesellschaften.

liberalen Skepsis gegen den Staat als Erzieher und gegen einen Ethikunterricht jenseits der Wissensdimension; denn, so der Sozialphilosoph Otfried Höffe, es „scheint ... bedenklich, dass eine staatliche Anstalt den Auftrag haben sollte, den Menschen sittliche Kompetenz zu vermitteln. Staatlich verordnete Sittlichkeit ist kaum sinnvoller als staatlich verordnete Frömmigkeit.“ Aber auch das Verfassungsgericht hat längst entschieden, dass die Erziehungsabsicht nicht etwa bedeutet, den Menschen „bessern“ zu wollen.³⁷

Verträgt sich das, diese große Liberalität in Normfragen, so meine dritte Frage, mit der hohen Bindungswirkung, die das Bundesverfassungsgericht noch 2006 der Schulpflicht zugesprochen hat, auch gegen den Antrag von Eltern, die ihre eigene religiöse Sozialisation auch für ihre Kinder leben wollten? Die Entscheidung von 2006 über die Unerlässlichkeit der Schulpflicht hat politisch und pädagogisch vor allem deswegen Anerkennung gefunden, weil nach Meinung des höchsten Gerichts allein dadurch die Entstehung von „Parallelgesellschaften“ verhindert werden könne³⁸. Die Begründung, und das erfreut den Erziehungstheoretiker, setzt dabei an einer klassischen schultheoretischen Prämisse an, dass nämlich der Alltag der Schulklasse selbst, sozial heterogene Gruppierung und die Unausweichlichkeit der damit zugemuteten Erfahrungen, wie selbstverständlich dazu nötigt, die politisch erwünschten und außerhalb der Schule notwendigen Tugenden der Toleranz und der Anerkennung der Anderen halbwegs verlässlich einzuüben.³⁹ Und diese unausweichliche Lernzumutung, so das Bundesverfassungsgericht weiter, darf auch Minderheiten nicht erspart werden.

Verfassungsrechtlich scheint mir dieses Urteil aber vor allem bemerkenswert, weil damit das sog. „Böckenförde-Problem“ – also die Legitimationsbeschaffung und Integration im vorstaatlichen Bereich⁴⁰ – offenbar nicht mehr primär oder allein über Religion, auch nicht über Zivilreligion, sondern über die Schule gelöst wird. Das Bundesverfassungsgericht hat damit eine Konsequenz gezogen, die man einfach codieren kann: Sozialisation statt Religion, Schule statt Kirche,

37 BVerfGE 22, 180.

38 BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.5.2006, dort u.a. als zentrale Begründung. „(18) Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten „Parallelgesellschaften“ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern (vgl. BVerfG-K 1, 141 <143 f.>).“

39 Dort Ziff. (16) „aa) Die allgemeine Schulpflicht dient als geeignetes und erforderliches Instrument dem legitimen Ziel der Durchsetzung des staatlichen Erziehungsauftrags. Dieser Auftrag richtet sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben. Soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der Mehrheit abweichenden Überzeugung können effektiver eingeübt werden, wenn Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind (vgl. BVerfG-K 1, 141 <143>).“ (Herv. H.-E.T)

40 Für die Geschichte dieses Problems „der vor-rechtlichen Voraussetzungen, von denen ein staatliches Gemeinwesen, ein freiheitliches zumal, in seiner Lebensfähigkeit abhängig ist“ (Böckenförde 2006, S. 24) und seine aktuelle Gestalt jetzt Böckenförde, *E.-W.*, Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 20. Jahrhundert, München (Siemens-Stiftung) 2006 – mit dem Ursprungsvortrag von 1967 und dem Rückblick von 2006, der deutlich sagt, das heute „vor allem der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag“ (S. 31) mit dieser Erwartung konfrontiert – und belastet – wird.

Lehrer statt Pfarrer – das liberale und, wie man hinzufügen kann, das bildungstheoretische und pädagogische Bild des Bildungswesens und seiner Integrationsfunktion hat sich durchgesetzt. Die „Schule der Nation“, wie Willy Brandt in seiner Regierungserklärung von 1969 gesagt hat, als er die in Deutschland traditionell starke Funktion des Militärs als Sozialisationsinstanz definitiv abwehrte, „die Schule der Nation ist die Schule“; und die „Nation“, nicht der Staat wird hier adressiert, also die Gemeinschaft der freiheitlich ihre Geschicke bestimmenden, unter dem Anspruch von Vernunft rasonierenden Bürger, wie in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts die Nation bestimmt wird.

3 Herausforderung der Pädagogen

Man kann dieses Thema – und ich komme zum letzten Punkt meiner Überlegungen – und diese Herausforderung der Pädagogik durch die Verfassung stolz zur Kenntnis nehmen, als Pädagoge wäre ich auch ein wenig besorgt, ja nahezu erschreckt, ob wir tatsächlich die zentrale Rolle wahrnehmen können, die uns hier zugesprochen wird; denn – das weiß man seit Kant – Sollen impliziert Können, und die Frage ist durchaus, ob wir jenseits des Bildungsminimums und der kognitiven Sozialisation auch in Fragen der moralischen Bildung der Nation so viel können, wie von der Schule als „institutioneller Integrationsfaktor erster Güte“⁴¹ hier erwartet wird? Die Verfassungsrechtler, Rudolf Smend vorab, hatten sich von Pädagogen, Theodor Litt zumal, dazu verführen lassen, im Begriff der Integration das Staatsverständnis zu formulieren und die Erwartungen gegenüber einer pluralistischen Gesellschaft stark zu akzentuieren, jetzt wirkt die Erwartung auf das Bildungssystem zurück.

So ehrenvoll die Zuschreibung ist, in der ja auch die „Eigenständigkeit des Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule“⁴² anerkannt wird, so dass auch schöne Erinnerungen an pädagogische „Autonomie“- und Eigenständigkeitsforderungen⁴³ geweckt werden, man sollte sich selbst distanziert wahrnehmen. Autonomie bestand schon systematisch nur als Selbstständigkeit in der Abhängigkeit, vor allem aber, einzulösen war sie nur im Alltag der pädagogischen Arbeit – und das bedeutet heute, schon verfassungsrechtlich: ganz ohne die noch in den 1920er Jahren von Pädagogen genährte Erwartung, dass alle konflikthaften Prämissen der gesellschaftlichen Verfassung vorab zugunsten eines einheitlichen staatlichen Erziehungswillens aufgelöst worden wären.

Die Verfassung wehrt solche Einheitserwartungen zugunsten der Vielfalt ab und sie formuliert also in ihren Herausforderungen auch Lasten; denn sie bekräftigt die Paradoxie der pädagogischen Arbeit, die bei klugen Beobachtern und liberalen Verteidigern des Verfassungsstaates schon seit der Aufklärung nüchtern formuliert worden war. Immanuel Kant sieht es jedenfalls als das „größte Problem“ der Erziehung an, dass sie sich in solchen konfligierenden Erwartungen zwischen Freiheit und Gesetz in ihrer öffentlichen Rolle behaupten muss und er würdigt die Arbeit der Pädagogen dadurch, dass sie integraler Teil der Realisierung der liberalen Ansprüche der Verfassung werden, und zwar nicht in der Versöhnung der Konflikte, sondern im Erwerb der Fähigkeit, widerstreitende Erwartungen in Toleranz zu ertragen, mit ihnen kommunikativ und in Begründungen umzugehen, lernbereit und mit Indifferenz gegenüber der Differenz von Kulturen, also insgesamt in der Anerkennung der Grundprinzipien der Verfassung. Die Grundprinzipien

41 Gröschner zu GG Art 7, in: Dreier (Hrsg.) 1996, Rn 11.

42 Böckenförde zit. bei Gröschner zu Art 7 GG Rn. 11 in Dreier (Hrsg.) 1996.

43 Zum pädagogischen Autonomiekonzept vgl. Tenorth, Autonomie, pädagogische, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 106–125.

verdanken damit aber offenbar ihre Geltung zugleich den Lernprozessen der Individuen wie der Macht der Institutionen, denn das gilt ohne Zweifel: Ohne die Sozialisationsordnung kann die Verfassung die Geltung im Bewusstsein der Bürger nicht gewinnen, die wir ihr zuschreiben, diese Geltung ruht auf der Erwartung der Integration durch Bildung.

Solche Leistungen wiederum, die Pädagogen sollten das als Auszeichnung ihrer Arbeit lesen, sind ohne pädagogische Interaktion in einer heterogenen Welt nicht erreichbar, das Bundesverfassungsgericht hat es deutlich genug und schultheoretisch klar gesagt. Dann ist aber auch die Erwartung an die pädagogisch-operative Kompetenz der Lehrer so paradox und herausfordernd, wie die unüberboten verdichtete Formulierung, die Kant dem zentralen Problem der Pädagogik in einer pluralen Kultur der Freiheit gegeben hat. Bekanntlich lautet die Leitfrage bei Kant⁴⁴ in seinen Pädagogikvorlesungen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“, und d.h., wie bringe ich die Anerkennung des Gesetzes mit der Entfaltung der Freiheit zusammen, und seine Antwort war und ist bis heute offenbar höchst verfassungsgemäß – durch Schule, durch öffentliche Erziehung, durch pädagogische Arbeit, mit der das Versprechen der Zivilisierung einlösbar wird, in einer Qualität, die wir mit der Moralisierung als Frucht der Bildung erwarten können – und nicht nur Kant, die Verfassung erlaubt offenbar nicht, dass wir weniger von uns verlangen. Schon deshalb sollten Pädagogen sie feiern, weil sie ihrem Amt in dieser herausfordernden Zuschreibung die Würde gibt, die der Alltag nicht immer bestätigt, aber braucht.

Verf.: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de

44 Für die hier vertretene Kant-Interpretation und die Belegstellen im Einzelnen vgl. *Tenorth, Kant in der Pädagogik*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 10, 2004, S. 337–346.