

Ingo Richter

Der Staat als Erzieher

Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich?

Nach dem Wortlaut des Grundgesetzes haben die Eltern das Recht und die Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder (Art. 6 Abs. 1 Satz 1), – und niemand sonst, jedenfalls nicht der Staat, den Art. 6 Abs. 1 Satz 2 auf die Überwachung der elterlichen Erziehung beschränkt. Auch Art. 7 Abs. 1 GG verleiht dem Staat – ausdrücklich jedenfalls – kein Recht zur schulischen Erziehung, denn es ist dort nur von einer Aufsicht über das Schulwesen die Rede.

Es sind vielmehr die Gesetze, die den Staat zum Erzieher machen, und zwar in dreierlei institutionellen Ausprägungen:

- Die Schulgesetze aller Länder weisen der staatlichen Schule eine Erziehungsaufgabe zu.
- Die Kinder- und Jugendhilfe soll nach § 1 Abs. 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zur Verwirklichung des Rechts der Kinder und Jugendlichen auf Erziehung nach § 1 Abs. 1 KJHG beitragen.
- Die Jugendgerichte können nach § 5 Jugendgerichtsgesetz sog. „Erziehungsmaßnahmen“ anordnen, wozu neben Weisungen auch die sog. Erziehungsbeistandschaft und die Heimerziehung gehören.

Doch während die Erziehungsaufgabe der staatlichen Schule im Schulrecht völlig unstrittig ist und der elterlichen Erziehung gleichrangig zur Seite gestellt wird, herrscht in den anderen beiden Rechtsgebieten Streit, denn die Erziehungsfunktion der Strafe wird im Jugendstrafrecht ganz grundsätzlich infrage gestellt¹, und im Kinder- und Jugendhilferecht wird dem Staat angesichts des Elternrechts zumindest die Verfolgung eigenständiger Erziehungsziele untersagt.²

Ziel jeder Erziehung – angesichts solcher Kontroversen scheint jedenfalls eine sehr allgemeine Klärung des Erziehungsbegriffes angezeigt – ist ein Mensch, der auf der Grundlage gewisser Kenntnisse bestimmte Einstellungen besitzt, die in seinem Verhalten Ausdruck finden. Durch Erziehung erwirbt der Mensch seine Identität, und aufgrund dieser Identität kann er sich mit anderen Menschen, mit Gemeinschaften, mit einer Gesellschaftsordnung identifizieren, – oder auch nicht. Durch Erziehung von Menschen soll darüber hinaus die Erhaltung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gewährleistet oder die Entstehung einer bestimmten Gesellschaftsordnung gefördert werden.

Die Schulgesetze der Länder schreiben z. B. vor, dass das Ziel der Erziehung in der staatlichen Schule die demokratische Gesellschaftsordnung ist. Sie gehen offensichtlich davon aus, dass dieses Ziel in der Schule dadurch erreicht werden kann, dass den Schülerinnen und Schülern gewisse Kenntnisse vermittelt werden, dass sie bestimmte Einstellungen erwerben und sich dementsprechend verhalten und dass sie sich deshalb mit der demokratischen Gesellschaftsordnung identifi-

1 Z. B. Peter Alexis Albrecht, Jugendstrafrecht, 3. Auflage, 2000 S. 66 f.

2 Wiesner, R., SGB VIII, 3. Auflage, 2006, § 1 Rdnr. 17.

zieren. Da jedoch die bloße Zielsetzung hierfür nicht ausreichend erscheint, sollen das Curriculum, die Schulorganisation und das Lehrerverhalten durch einen demokratischen Erziehungsstil geprägt sein, – mit einem Wort: Die demokratische Schule erzieht Demokraten und gewährleistet dadurch die Demokratie.

Die Ergebnisse dieser Erziehung wirken freilich nicht sehr überzeugend. Ein Blick in die empirische Jugendforschung zeigt, dass die Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland die Demokratie als Staatsform zwar grundsätzlich bejaht, dass sie der politischen Praxis dieser Demokratie jedoch mehrheitlich kritisch gegenübersteht³. Seit vielen Jahren wirken am rechten und am linken Rand des politischen Spektrums Organisationen, die die demokratische Ordnung grundsätzlich ablehnen und die kleine aktive gewaltbereite Gruppen unterstützen, die zum Kampf gegen die demokratische Grundordnung bereit sind. Man kann sich nun allerdings des Eindrucks nicht erwehren, dass darüber hinaus nicht nur im europäischen Ausland, sondern auch in Deutschland breite Schichten der Bevölkerung dem politischen System distanziert, kritisch und ablehnend gegenüberstehen, dass die Verankerung der Demokratie im Volk nur schwach ausgeprägt ist und wir es mehr mit einer „Schönwetterdemokratie“ zu tun haben, die ernsthaften Belastungen des politischen Systems nicht standhalten wird. Wenn dies so sein sollte, stellt sich die Frage, was denn 70 Jahre „Politische Bildung“ in den Schulen bewirkt haben, warum unzählige Projekte der „Demokratiepädagogik“ möglicherweise nur die politischen Eliten erreicht haben.

Die offensichtlich begrenzte Wirksamkeit der Erziehung zur Demokratie legt es nahe, zwei Fragen ganz grundsätzlich zu stellen:

1. *Kann und darf der Staat überhaupt erziehen?*

2. *Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich?*

Diese Fragen richten sich vor allem an die staatliche Schule, die kraft Gesetzes einen Erziehungsauftrag besitzt und zu deren Erziehungszielen ausdrücklich die Erziehung zur Demokratie zählt. Diese Fragen gelten weniger für die Kinder- und Jugendhilfe, denn im Kinder- und Jugendhilferecht gilt das Subsidiaritätsprinzip, d. h. die staatliche Erziehung ist nicht nur gegenüber der elterlichen Erziehung nachrangig, sondern auch gegenüber den erzieherischen Aktivitäten der Freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Die Freien Träger können aber ihre eigenen Erziehungsziele verfolgen; sie sind nur an das Grundgesetz gebunden (§ 75 Abs. 1 Nr.4 SGB VIII). Für die Erziehung durch Strafe stellt sich nur die erste Frage; die zweite Frage stellt sich nicht, denn die Erziehungsziele des Jugendstrafrechts beschränken sich auf die sog. Legalbewährung, d. h. auf ein zukünftiges straffreies Leben (§ 2 Jugendgerichtsgesetz). Die nun folgenden Überlegungen beschränken sich deshalb auf die staatliche Schule, auf den „Staat als Erzieher“.

3 S. hierzu sowohl die Jugend surveys des Deutschen Jugendinstituts als auch die Shell-Studen, z. B. *Hoffmann-Lange und Gille, U.*, Das veränderte Verhältnis von Jugend und Politik, DJI Impulse, 2013, S. 7 f.

1 Der staatliche Erziehungsauftrag und das Neutralitätsgebot – ein Widerspruch.

Der Staat hat nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts einen eigenständigen Erziehungsauftrag, der aus Art. 7 Abs. 1 GG folgt und der gleichrangig neben dem Erziehungsauftrag der Eltern nach Art. 6 Abs. 2 GG steht:

„Der Staat kann daher (*aufgrund von Art. 7 Abs. 1 GG, der Verf.*) in der Schule unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele verfolgen. Der allgemeine Auftrag zur Bildung der Kinder ist dem Elternrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Weder dem Elternrecht noch dem Erziehungsauftrag des Staates kommt ein absoluter Vorrang zu. Entgegen einer mitunter im Schrifttum vertretenen Auffassung ist der Lehr- und Erziehungsauftrag der Schule auch nicht darauf beschränkt, nur Wissensstoff zu vermitteln. Dieser Auftrag des Staates, den Art. 7 Abs. 1 GG voraussetzt, hat vielmehr auch zum Inhalt, das einzelne Kind zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden. Die Aufgabe der Schule liegt daher auch auf erzieherischem Gebiet. Zwar spricht – wie oben dargelegt wurde – vieles dafür, dass der geeignete Platz für die individuelle Erziehung das Elternhaus ist. Auf der anderen Seite muss aber auch berücksichtigt werden, dass die Sexualität vielfache gesellschaftliche Bezüge aufweist. Sexualverhalten ist ein Teil des Allgemeinverhaltens. Daher kann dem Staat nicht verwehrt sein, Sexualerziehung als wichtigen Teil der Gesamterziehung des jungen Menschen zu betrachten. Dazu gehört es auch, Kinder vor sexuellen Gefahren zu warnen und zu bewahren.“ – „Aber auch die eigentliche Sexualerziehung (*im Unterschied zur bloßen Vermittlung von Wissen über die Sexualität, der Verf.*), wie sie die KMK-Empfehlungen für die höhere Schule vorsehen, fällt grundsätzlich unter die Schulhoheit des Staates, denn auch ihm kann ein pädagogisch legitimer Auftrag zur geschlechtlichen Erziehung der Kinder nicht bestritten werden. Dieser ergibt sich – wie dargelegt – aus seinem Bildungs- und Erziehungsauftrag.“⁴

Die Aufgabe des Staates ist also die „Gesamterziehung“ der Kinder in der Schule, und diese Erziehung steht gleichrangig neben der Erziehung durch die Eltern in der Familie. Wenn Erziehung die Vermittlung von Werten, die Herausbildung von Einstellungen und die Erzeugung von Verhalten ist, dann umfasst eine „Gesamterziehung“ den ganzen Menschen, d. h. die Persönlichkeit mit ihren religiösen, gesellschaftlichen und politischen Einstellungen und Verhaltensweisen, den Menschen im privaten und öffentlichen Bereich, im Alltag und im Beruf, in Familie, Gesellschaft und Staat.

Das der Erziehung zugrunde gelegte Menschenbild sowie die durch Erziehung angestrebte Gesellschaftsordnung sind nun jedoch notwendigerweise stets spezifisch, d. h. das Ziel der Erziehung aufgrund eines bestimmten Menschenbildes und für eine bestimmte Gesellschaftsordnung schließt die Erziehung aufgrund eines anderen Menschenbildes und für eine andere Gesellschaftsordnung aus. Man kann bekanntlich nicht Christ und Moslem gleichzeitig sein, nicht Kommunist und Nationalsozialist, nicht Mann und Frau. Erziehung setzt Differenz voraus, das Bild eines Menschen mit bestimmten Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen in einer bestimmten Gesellschaftsordnung. Wenn wir von einem staatlichen Erziehungsauftrag sprechen, dann kann es sich also nicht um die Erziehung auf der Grundlage eines beliebigen Menschenbildes oder einer Vielzahl von Menschenbildern für verschiedene undefinierte Gesellschaftsordnungen handeln, sondern nur um die Erziehung auf der Grundlage eines bestimmten Menschenbildes und für eine bestimmte Gesellschaftsordnung. Das Ergebnis einer solchen Erziehung gehört zur Identität des Menschen, und die Erziehung selber lässt sich deshalb als Identifizierungsprozess bezeichnen.

4 BVerfGE 47, 46, 71 f. – Sexualekunde.

Der Staat ist aber im Verhältnis zu Religionen und Weltanschauungen zu Neutralität verpflichtet und darf sich nicht mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung identifizieren:

„Das Grundgesetz legt durch Art. 4 Abs. 1, Art. 3, Art. 33 Abs. 3 sowie durch Art. 136 Abs. 1 und 4 und Art. 137 Abs. 1 Weimarer Verfassung in Verbindung mit Art. 140 GG dem Staat als Heimstatt aller Staatsbürger ohne Ansehen der Person weltanschaulich-religiöse Neutralität auf. Es verwehrt die Einführung staatskirchlicher Rechtsformen und untersagt auch die Privilegierung bestimmter Bekenntnisse. Aus dieser Pflicht zur religiösen und konfessionellen Neutralität folgt, dass der Staat einer Religionsgesellschaft keine Hoheitsbefugnisse gegenüber Personen verleihen darf, die ihr nicht angehören.“⁵

Aus dem verfassungsrechtlichen Gebot der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates folgt im deutschen Verfassungsrecht das Verbot der Staatskirche nach Art. 137 Abs. 1 Weimarer Verfassung in Verbindung mit Art. 140 GG; es folgt daraus aber nicht notwendigerweise die Trennung von Kirche und Staat. Das Grundgesetz hat vielmehr auf der Grundlage der Kirchenartikel der Weimarer Verfassung ein System der Koordination von Staat und Kirche entwickelt. Grundlage dieser Koordination ist neben der individuellen Glaubensfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 GG die Freiheit der Religionsausübung nach Art. 4 Abs. 2 GG, denn sie ist die Voraussetzung für die Pluralität der Religionsgemeinschaften, denen gegenüber sich der Staat neutral zu verhalten hat (s. Art. 136–141 Weimarer Verfassung in Verbindung mit Art. 140 GG). Da das Grundgesetz die sog. negative Neutralität im Sinne einer Trennung von Staat und Kirche ausgeschlossen hat, folgt aus dem Grundgesetz das Gebot einer sog. positiven Neutralität des Staates gegenüber den Religionsgemeinschaften, d. h. das Verbot der Identifikation mit einer Religion oder Weltanschauung und die Gleichbehandlung aller Religionsgemeinschaften und ihrer Mitglieder.

Für das Bildungswesen heißt das, dass die Religion im öffentlichen Bildungswesen nicht ausgeschlossen werden darf, dass sich der Staat als Träger der öffentlichen Bildungswesens jedoch gegenüber den Religionsgemeinschaften neutral verhalten muss und keine bevorzugen oder benachteiligen darf⁶. Für die Erziehung in staatlichen Schulen heißt das, dass der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule nicht die Erziehung im Sinne einer bestimmten Religion zum Ziel haben darf, sondern dass die staatliche Schule offen für alle Religionen sein muss. Die Erziehung der Kinder in oder zu einem bestimmten Glauben darf z. B. deshalb nicht Ziel der staatlichen Schule sein⁷.

Gilt das Gebot der staatlichen Neutralität angesichts der religiös-weltanschaulichen Pluralität im öffentlichen Schulwesen, das einen relativen Schulfrieden gewährleistet, nun auch für die politische und gesellschaftspolitische Erziehung? So wie die Kinder der Mitglieder verschiedener Religionsgemeinschaften die öffentliche Schule besuchen, so stammen die Schülerinnen und Schüler auch aus Elternhäusern, in denen unterschiedliche gesellschaftspolitische Meinungen vertreten werden, mögen die Eltern nun in politischen Parteien organisiert sein oder nicht, mögen sie das politische System der Bundesrepublik bejahen oder eine andere Staats- und Gesellschaftsordnung bevorzugen. Auch hier gilt grundsätzlich das Neutralitätsgebot:

5 BVerfGE 19, 206, 243 – Kirchenbausteuer.

6 Hierzu gibt es eine umfangreiche Rechtsprechung des BVerfG, s. insbesondere BVerfGE 41, 29, 65, 88 zur Gliederung des Schulwesens.

7 Das BVerfG hat es in seiner umfangreichen und widerspruchsvollen Rechtsprechung trotzdem fertig gebracht, eine christliche, aber tolerante öffentliche Schule in Deutschland zu legitimieren, s. insbesondere BVerfGE 41, 29 – Christliche Gemeinschaftsschule; 52, 223 – Schulgebet; 93, 1 – Kruzifix; 108, 282, NJW 2015, 1359 – Kopftuch.

„Deshalb ist es dem Staat unbeschadet verfassungsrechtlich oder gesetzlich bestimmter Erziehungsziele, die die Schule anzustreben und zu fördern hat, verwehrt, die Erziehungsarbeit der Schule, die tiefgreifenden Einfluss auf die ganze Persönlichkeitsentwicklung des Schülers nimmt, so anzulegen, dass sie in den Dienst bestimmter weltanschaulicher, ideologischer oder politischer Richtungen tritt. Der Unterricht und das ihm dienende Schulbuch haben inhaltlich so weit offen und von politischer, ideologischer oder weltanschaulicher Identifikation wenigstens in dem Maße frei zu sein, dass sie die von den Eltern geprägte häusliche Erziehung, die auf einem dem staatlichen Erziehungsauftrag gleichrangigen Elternrecht beruht, nicht zunichte machen. Politischen, ideologischen oder weltanschaulichen Richtungen darf deshalb weder im Unterricht noch im Schulbuch gezielt parteilich, gleichsam mit Missionstendenz das Wort geredet werden, in umstrittenen, die Öffentlichkeit berührenden Fragen nicht die eine Seite verteufelt, die andere Seite verherrlicht werden. Das schließt nicht aus, dass auch extreme und von außenseiterischen Minderheiten vertretene Meinungen in einem Schulbuch zu Worte kommen dürfen. Entscheidend ist, dass Unterricht und Schulbuch nicht als Mittel verwendet werden, den Schüler politisch, oder weltanschaulich zu indoktrinieren.“ – „Weitergehende Folgerungen sind dem Grundsatz staatlicher Neutralität und Toleranz in der Erziehung nicht zu entnehmen. Insbesondere wird dieser Grundsatz nicht durch Postulate eines „wertfreien“ oder „ausgewogenen“ Unterrichts ergänzt. „Binnenpluralität“ kann weder für den Unterricht im Ganzen noch für den Inhalt eines einzelnen Schulbuchs gefordert werden. Erziehung als ein pädagogisches Handeln, das auf Haltung und Charakter, auf Eigenschaften und Einstellungen eines Menschen gerichtet ist, ist ohne Beurteilung und Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse nicht vorstellbar Erziehung kann daher nicht tendenzfrei sein.“⁸

Von den Lehrerinnen und Lehrern verlangt das Grundgesetz allerdings nicht nur Neutralität gegenüber den unterschiedlichen politischen, ideologischen und weltanschaulichen Anschauungen, sondern verpflichtet sie zu einer positiven Haltung gegenüber der freiheitlich demokratischen Grundordnung:

„Die Treupflicht gebietet, den Staat und seine geltende Verfassungsordnung auch soweit sie im Wege einer Verfassungsänderung veränderbar ist, zu bejahen und dies nicht bloß verbal, sondern insbesondere in der beruflichen Tätigkeit dadurch, dass der Beamte die bestehenden verfassungsrechtlichen und gesetzlichen Vorschriften beachtet und erfüllt und sein Amt aus dem Geist dieser Vorschriften heraus führt. Die politische Treupflicht fordert mehr als nur eine formal korrekte, im übrigen uninteressierte, kühle, innerlich distanzierte Haltung gegenüber Staat und Verfassung; sie fordert vom Beamten insbesondere, dass er sich eindeutig von Gruppen und Bestrebungen distanziert, die diesen Staat, seine verfassungsmäßigen Organe und die geltende Verfassungsordnung angreifen, bekämpfen und diffamieren. Vom Beamten wird erwartet, dass er diesen Staat und seine Verfassung als einen hohen positiven Wert erkennt und anerkennt, für den einzutreten sich lohnt. Politische Treuepflicht bewährt sich in Krisenzeiten und in ernsthaften Konfliktsituationen, in denen der Staat darauf angewiesen ist, dass der Beamte Partei für ihn ergreift.“⁹

Es ist also zu unterscheiden: Der Staat darf sich einerseits nicht mit einer bestimmten gesellschaftspolitischen Richtung, wie sie z. B. eine politischen Partei vertritt, identifizieren und versuchen, die Schülerinnen und Schüler im Sinne dieser Richtung bzw. Partei zu erziehen; der Staat darf aber andererseits, ja er soll sogar die Schülerinnen und Schüler im Sinne der freiheitlich demokratischen Grundordnung dieses Staates erziehen. Das ist nicht ganz einfach: Verlangt wird eine politische Erziehung im Sinne einer positiven Identifikation mit dem politischen System der Bundesrepublik; verboten ist eine politische Erziehung im Sinne einer positiven Identifikation mit einer bestimmten politischen Richtung oder politischen Partei. Das ist deshalb nicht ganz einfach, weil die politischen Grundrechte des Grundgesetzes es zulassen, für eine Gesellschaftsordnung einzutreten, die mit der Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik nicht übereinstimmt und weil das Partei- und Vereinsverbot nach Art. 9 und 21 GG erst greift, wenn die Mitglieder von „verfassungsfeind-

8 BVerwGE 79, 298 – Schulbuch.

9 BVerfGE 39, 1 – Leitsatz 2.

lichen“ Vereinen und Parteien daran gehen, die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik zu beseitigen¹⁰. Für die öffentliche Schule und insbesondere für die politische Erziehung bedeutet dies, die Schule zwar auch für die Kinder von „Systemgegnern“ offensteht, dass die Lehrerinnen und Lehrer jedoch für die freiheitlich demokratische Grundordnung eintreten müssen¹¹.

Das Gebot der staatlichen Neutralität gilt jedoch nicht nur für die religiöse und politische Erziehung, weil die Glaubensfreiheit und die Meinungsfreiheit in Art. 4 und 5 GG geschützt sind, sondern es gilt aufgrund des Grundrechts auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit nach Art. 2 Abs. 1 GG für die Persönlichkeitsentwicklung ganz allgemein. Der Staat mag zwar nach Art. 7 Abs. 1 GG einen Erziehungsauftrag haben, der sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit als Ganzer bezieht (s. o.); das Neutralitätsgebot verhindert es jedoch, dass der Staat in der öffentlichen Schule ein bestimmtes Menschenbild, eine bestimmte Persönlichkeit mit bestimmten Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen als Erziehungsziel vorschreibt. Das BVerwG hat die oben zitierten Grundsätze zur staatlichen Neutralität in politischer, ideologischer und weltanschaulicher Hinsicht auch auf die Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen angewandt, indem es eine Fibel, die auf einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik beruht, zugelassen hat:

„Für die verfassungsrechtliche Beurteilung der Verwendung einer Fibel wie der vorliegenden ist es mithin unerheblich, ob sie einer Erziehungsrichtung zuzuordnen ist, deren Schwerpunkt auf einer „kritisch-emanzipatorischen“ Pädagogik liegt, die im Schüler hauptsächlich die Voraussetzung zur „Selbstbestimmung“ entwickeln und ihn dazu befähigen will, Gegebenes nicht unkritisch hinzunehmen, oder ob sie etwa eine – ersichtlich von den Klägern favorisierte – Richtung „wertebejahende“ Erziehung repräsentiert“ – „Das Grundgesetz gibt keinem dieser Erziehungsprogramme den Vorzug, wie es dem Grundsatz der staatlichen Neutralität in der Erziehung entspricht.“¹²

Die Begründung des staatlichen Erziehungsauftrages aus Art. 7 Abs. 1 GG wie die des staatlichen Neutralitätsgebotes stammt in erster Linie aus der Sexualkundeentscheidung des BVerfG von 1977¹³. Damals ging es um die Zulässigkeit eines schulischen Sexualkundeunterrichts überhaupt und um die Art und Weise seiner Ausgestaltung unter Einschluss von Elternbeteiligung und Gesetzesvorbehalt. Es ging auch um die Zulässigkeit einer Abbildung eines Geschlechtsaktes bei Tieren in einem Biologiebuch in Baden-Württemberg. In jüngster Zeit ging es nun wiederum um die Sexualkunde in Baden-Württemberg, und zwar um den Entwurf eines Bildungsplans für die allgemeinbildenden Schulen des Landes, nach dem unter dem Leitbild der sexuellen Vielfalt auch nicht-heterosexuelle Verhaltensweisen im Unterricht dargestellt werden sollten (LSBTII). Da der Entwurf nach heftigen öffentlichen Debatten wieder zurückgezogen wurde, konnte kein Gericht, geschweige denn ein Obergericht, über die Grundfragen, die heute die Sexualkunde bestimmen, entscheiden: Darf in der öffentlichen Schule die Vielfalt sexueller Orientierungen und Praktiken dargestellt werden? Darf die Schule, darf ein einzelner Lehrer im Hinblick auf eine bestimmte sexuelle Orientierung, z. B. die homosexuelle, erziehen? In der seinerzeitigen Entscheidung hat sich das BVerfG klar geäußert:

10 Grundsätzlich zum Parteiverbot insoweit BVerfGE 5, 83, 141 – KPD-Verbot; zum Vereinsverbot BVerfGE 80, 244, 253.

11 Wie es der sog. Radikalerlaß von 1972 verlangte, den das BVerfG gebilligt, der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte jedoch verworfen hat, s. BVerfGE 39, 1 – Radikale und EGMR vom 26.9.1993 – 7/94/454/535.

12 BVerwG 7 C 89/86 – NVwZ-RR 1990/18 –Bla, Bla.

13 BVerfGE 47, 46.

„Soweit es sich allerdings nur um die von Wertungen freie Mitteilung von Fakten in dem oben beschriebenen Sinne handelt, geschehen diese Belehrungen im Rahmen des staatlichen Bildungsauftrages; denn es geht hier um bloße Wissensvermittlung, also eine Aufgabe, die typischerweise der Schule zukommt ...“¹⁴

Danach wäre die erste Frage klar zu bejahen, soweit es sich um eine wertungsfreie Wissensvermittlung altersgemäßer Art handelt.

„Bei der eigentlichen Sexualerziehung in der Schule muss ein Ausgleich zwischen dieser und dem Elternhaus stattfinden, wobei jeder Erziehungsträger nach Maßgabe des ihm zugeordneten Rechts Forderungen erheben und Kritik äußern kann, aber auch dem anderen entgegenzukommen hat.“ – „Die Schule muss den Versuch einer Indoktrinierung der Schüler mit dem Ziel unterlassen, ein bestimmtes Sexualverhalten zu befürworten oder abzulehnen.“¹⁵

Danach ist die zweite Frage klar zu verneinen; zu verneinen ist aber auch das Gegenteil, nämlich eine negative Bewertung der Homosexualität durch die Schule bzw. einen Lehrer. Wie sich allerdings diese Grundsätze zum Ausgleich zwischen Elternhaus und Schule im Bereich der Sexualität angesichts der Vielfalt sexueller Orientierungen und Praktiken und ihrer Darstellung in der Öffentlichkeit unter Einschluss der audio-visuellen und der sozialen Medien verwirklichen lassen, bleibt einstweilen offen.

Wenn Erziehung das Ziel hat, Menschen mit bestimmten Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen hervorzubringen (s. o.), dann besteht nach den Entscheidungen der obersten Gerichte ein Widerspruch zwischen dem staatlichen Erziehungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG einerseits und dem staatlichen Neutralitätsgebot bzw. Identifikationsverbot in der Erziehung, das aus den Grundrechten der Art. 2 Abs. 1, 4 Abs. 1 und 5 Abs. 1 GG folgt, es sei denn, dass die grundrechtlich gewährleistete Freiheit jedes einzelnen Menschen auch ein Erziehungsziel sein kann. Es kommt erschwerend hinzu, dass das Grundgesetz jede Staatsreligion ausschließt und keine bestimmte Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung vorschreibt, sondern sich zu einer offenen Gesellschaft im Rahmen seiner Bestimmungen bekennt. Kann der freie Mensch in einer offenen Gesellschaft Erziehungsziel sein?

Ein Blick in die Geschichte und Gegenwart der Bildungs- und Erziehungssysteme zeigt, dass der benannte Widerspruch zumeist einseitig zugunsten des staatlichen Erziehungsauftrages und zulasten des Neutralitätsgebotes aufgelöst wurde bzw. wird (2). Kann er auch zugunsten des staatlichen Neutralitätsgebotes unter Einschränkung des staatlichen Erziehungsauftrages gelöst werden? (3).

2 Eine staatliche Erziehung für den Staat.

2.1 Der Augsburger Religionsfriede von 1555

Durch den Augsburger Religionsfrieden erhielten die deutschen Territorialfürsten und die freien Reichsstädte das *ius reformandi*, d. h. sie konnten über ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bekenntnis entscheiden, insbesondere zum Luthertum oder zum Calvinismus konvertieren. Nach dem in Augsburg grundgelegten Prinzip *cuius regio, eius religio* bestimmten die Landesherren

14 BVerfGE 47, 46, 154.

15 BVerfGE 47, 46, 155.

bzw. die Ratsherren der Städte damit gleichzeitig über die Zugehörigkeit ihrer Untertanen bzw. Bürger zu ihrem Bekenntnis. Bürgerinnen und Bürger, die sich dieser Entscheidung über ihre Bekenntniszugehörigkeit nicht beugen wollten, erhielten das *ius emigrandi*, d. h. sie konnten in eine Stadt oder einen Staat ihres Bekenntnisses auswandern. Der Augsburger Religionsfrieden begründete in Europa die Souveränität des Staates nach innen, so wie der Westfälische Frieden nach dem Dreißigjährigen Krieg 1648 die Souveränität der Staaten nach außen begründet hatte, die bis heute gültige sog. *Westfalien Order*.

Die Staaten und Städte führten zur Sicherung ihres Bekenntnisses nach und nach die Schulpflicht für alle Kinder ein, 1592 als erstes Land das calvinistische Pfalz-Zweibrücken und als erste Stadt das lutherische Straßburg, gefolgt von allen deutschen Staaten und Städten, wie insbesondere Preußen im Jahre 1717 mit der späteren Union von Luthertum und Calvinismus. Ziel der Erziehung war die Gewährleistung der Einheit von Staat und Kirche durch die Staatsbürgerschaft und die Bekenntniszugehörigkeit. Dieses Ziel sollte durch Lehrpläne gesichert werden, die Erziehung und Unterricht genauestens regelten, und durch Lehrer, die der geistlichen Schulaufsicht des Pfarrers und der Oberaufsicht kirchlicher Behörden unter der Oberhoheit des Landesherrn bzw. des Rates der Stadt unterstanden.

Wenn auch Jahrhunderte vergingen, in denen die Einheit von Staat, Kirche und Schule erfolgreich durchgesetzt werden konnte, spätestens in der Aufklärung erwies sich eine solche Erziehung als widerständig, denn die Einheit von Staat, Kirche und Schule ließ sich durch Erziehung nicht dauerhaft gewährleisten.

2.2 Utopia

Nach *Plato* entsprechen die Staatsverfassungen den menschlichen Charakteren, werden von ihm aus ihnen abgeleitet. In der von Plato im „Staat“¹⁶ favorisierten Staatsform der Oligarchie, werden die Wächter durch Erziehung für ihre Aufgaben im Staat ausgewählt:

„Im allgemeinen müssen – so nimm an – die dort angegebenen Naturen ausgewählt werden; denn es sollen die verlässlichsten und mutigsten, und nach Möglichkeit die schönsten ausgewählt werden. Darüber hinaus muss man nicht nur die edlen und ernstesten Charaktere aussuchen, sondern auch solche, deren Anlagen für unsere Erziehung geeignet sind.“¹⁷

Diese erhalten eine zwei-dreijährige Erziehung in der Gymnastik, darauf folgt die Musik und die Mathematik, die Geometrie und die Astronomie, für die dann Dreißigjährigen eine fünfjährige Erziehung in der Dialektik, damit sie als Fünfzigjährige dann für die Regierung taugen, – als Philosophen, die – aus dem Stand der Wächter als die Besten ausgewählt – als Könige regieren sollen.

Das Ziel der Erziehung ist „das Gute“:

„Unsere Aufgabe als Gründer ist es nun, die besten Anlagen zu zwingen, sich jener Wissenschaft zu widmen, die wir vorher als die Höchste bezeichnet haben: das Gute zu erschauen.“¹⁸ –

16 Übersetzt und herausgegeben von Karl Vretska 1958, Reclam, Stuttgart.

17 A. a. O. S. 355.

18 A. a. O. S. 333.

um die erschaute Wahrheit sodann an die in der Höhle – das Höhlengleichnis leitet den Abschnitt über die Erziehung ein – weiterzugeben. Die Methode der Erziehung soll jedoch die der Freiheit sein:

„weil der Freie kein Lehrfach unter Zwang lernen soll;“ – „Erziehe daher, mein Lieber, die Knaben in den Wissenschaften nicht mit Gewalt, sondern spielend!“¹⁹

Es ist eine notwendige staatliche Erziehung um des Staates willen, für einen „Musterstaat“, – für eine Utopie!

Platos „Musterstaat“ ist ein Staat der Ungleichheit und auch die Erziehung für diesen Staat ist folglich höchst ungleich, – eine Auslese der Besten im Prozess der Erziehung. Für *Rousseau* dagegen ist das Ziel der Erziehung die Natur selber, – auch dieses eine Utopie! Die natürliche Gleichheit der Menschen, die durch die bürgerliche Gesellschaft zu einer trügerischen und eitlen Rechtsgleichheit geworden ist.

„Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt, und was wir als Erwachsene brauche, das gibt uns die Erziehung. Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen und durch die Anschauung.“²⁰

Ziel der Erziehung ist also „die Natur“, denn

„In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein.“

Aber

„In der Sozialordnung sind alle Plätze gekennzeichnet; jeder muss für seinen Platz erzogen werden.“²¹

Es ist der Gesellschaftsvertrag, der diese Sozialordnung schafft, sodass das Mittel der Erziehung nicht die Freiheit an sich, sondern die „*wohlgeordnete Freiheit*“ ist.²²

Einen solchen Gesellschaftsvertrag haben im Jahre 1776 die „Vereinigten Staaten“ in ihrer Unabhängigkeitserklärung geschlossen, in der sie erklärten:

“We hold that these truths to be self-evident, that all men are created equal, and are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among them are Life, Liberty and the Pursuit of Happiness.” –

und in der utopischen Kolonie “Walden Two”²³ hat *Skinner* ein behavioristisches Modell für eine entsprechende Erziehung entworfen:

“Education in Walden Two is part of the life of the community. We don’t need to resort to trumped-up life experiences. Our children begin to work at a very early age. It’s no hardship, it’s accepted as readily as sport or play.”²⁴

19 A. a. O. S. 357.

20 Jean – Jaques Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*. 9. Auflage Schöningh, Paderborn, 1989, S. 10.

21 A. a. O. S. 14.

22 A. a. O. S. 71.

23 B.F. Skinner, *Walden Two*, Macmillan, New York, 1948.

24 A. a. O. S. 120.

Es ist eine Erziehung ohne Religion, ohne Zwang und Strafe, ohne Lehrplan, Zensuren und Selektion, und ohne Erzieher, die nur auf Selbstkontrolle ohne Aufsicht, sondern ausschließlich auf behavioral engineering beruht. Das Ziel dieser Erziehung ist in der Tat the „Pursuit of Happiness“ in der Gemeinschaft, einer utopischen Gemeinschaft, wie man wohl sagen darf. Aber,

“I can’t believe you can really get spontaneity and freedom through a system of tyrannical control. Where does initiative come in? When does the child begin to think of himself as a free agent? What is freedom anyway, under such a plan?”

“Freedom, freedom” said Frazier, stretching his arms and neck and almost singing the words, as if he was uttering them through a yawn, “Freedom is a question, isn’t it? But let’s not answer it now. Let’s let it ring, shall we? Let’s let it ring.”²⁵

Dieses Problem hat schon *Kant* in seiner Schrift „Über Pädagogik“ gesehen und formuliert:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²⁶

Kant löst dieses Problem in der ihm eigenen Weise:

„Drittens muss man ihm beweisen, dass man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauch seiner Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne.“²⁷

Denn:

„Bei der Erziehung muss der Mensch 1. diszipliniert werden... 2. muss der Mensch kultiviert werden... 3. muss man darauf sehen, dass der Mensch auch klug werde und 4. muss man auf die Moralisierung sehen. Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.“²⁸ –

der kategorische Imperativ also! Denn:

„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichst besseren Zustande des menschlichen Geschlecht, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollen sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervor gebracht werde“²⁹, –

auch dies also eine Utopie!

Erziehungsutopien haben in der Tat einen bessern Staat im Sinn, einen utopischen, den sie durch eine staatliche Erziehung zu erreichen suchen. Für das Prinzip der Nicht-Identifikation ist in diesen Utopien kein Platz, ganz im Gegenteil: durch den staatlichen Erziehungsauftrag sollen diese bestimmten Staatsideen verwirklicht werden, diese, und keine anderen!

25 A. a. O. S. 128.

26 Kant Werke, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1968, Bd. 10 S. 711.

27 A. a. O. S. 711.

28 A. a. O. S. 709 f.

29 A. a. O. S. 704.

2.3 Revolution

2.3.1 Die bürgerlichen Revolutionen

Die Revolutionen des späten 18. Jahrhunderts schrieben nun „Freiheit und Gleichheit“ auf ihre Fahnen, Prinzipien, die schon die Erziehungsutopien der Aufklärung bestimmt hatten. Die Menschen sollten die Kinder besser erziehen, „damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“, wie Kant es ausgedrückt hatte. Der Staat sollte Freiheit und Gleichheit durch eine staatliche Erziehung gewährleisten, indem für alle Menschen durch Gesetz gleiche Freiheit gewährleistet wurde. Diese Erziehung sollte staatlich, d. h. nicht privat, national, d. h. nicht partikularistisch, laizistisch, d. h. nicht kirchlich und kostenlos, d. h. für alle gleich sein. Das Erziehungsziel war die Republik! Und mit ihr eine auf Freiheit und Gleichheit gegründete Bürgerliche Gesellschaft. Die Republik schuf in der Tat eine von der Kirche getrennte kostenlose nationale Schule, und durch die Revolution und die Erziehung in dieser Schule wurde die feudale Gesellschaftsordnung überwunden. Und die Bürgerliche Gesellschaft, die aus der Revolution entstanden war, beruhte auf einem verfassungsrechtlich durch Freiheit und Gleichheit gewährleisteten rechtlichen Rahmen; doch innerhalb dieses rechtlichen Rahmens entwickelte sich eine kapitalistische Gesellschaftsordnung, die den Menschen keinesfalls wirkliche Freiheit und Gleichheit gewährleistete, sondern eine hohes Maß faktischer Ungleichheit und Unfreiheit. Das Erziehungsziel der republikanischen Freiheit und Gleichheit wurde also im republikanischen staatlichen Erziehungssystem keinesfalls erreicht.

2.3.2 Die sozialistischen Revolutionen

Das Erziehungsziel des Sozialismus ist die Errichtung der kommunistischen Gesellschaft durch das Proletariat. Im Kommunistischen Manifest von 1848 finden sich nur wenige Aussagen zur Erziehung, im analytischen Teil nur die Aussage, dass jede Erziehung, die der Bourgeoisie wie die der Kommunisten, durch die Gesellschaft bestimmt ist und dass die Kommunisten nur den Charakter des gesellschaftlichen Einflusses auf die Erziehung verändern, indem sie sie dem Einfluss der herrschenden Klasse entziehen; im programmatischen Teil wird eine öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder und die Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder „in ihrer heutigen Form“, dafür aber die „Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“ gefordert. In der Übergangsphase zum Kommunismus sollte es aber durchaus eine staatliche Erziehung für den Staat in staatlichen Schulen geben. Das Erziehungsziel dieser Schulen war die „Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“, wie es im Schulgesetz der DDR von 1965 hieß, – Sozialisten, die dann die kommunistische Gesellschaft verwirklichen sollten. Interessant und festzuhalten ist die Idee der Aufhebung von Erziehung und Produktion, denn d. h. dass die Erziehungsziele nicht in besonderen Erziehungseinrichtungen, den Schulen insbesondere, sondern – wie in „vor-schulischer Zeit“ – unmittelbar in der Gesellschaft erreicht werden sollen, worauf ich noch zurückkommen werde. In den sozialistischen Ländern wurde bekanntlich dieses Ziel nicht erreicht; kaum waren die Regime im Jahre 1989 zusammen gebrochen, zeigte sich, dass das Ergebnis der „sozialistischen Erziehung“ nicht die „... sozialistische Persönlichkeit“ war, sondern eine Vielfalt von Menschen, wie sie auch in den westlichen Ländern existiert, – und darunter sind auch Sozialisten.

2.3.3 Die nationalsozialistische Revolution

Das Parteiprogramm der NSDAP vom 24.2.1920 lässt die nationalsozialistische Erziehung der Jahre 1933–1945 noch kaum erahnen. Es propagiert einen autoritären, rassistisch und anti-kapitalistisch geprägten Volksstaat mit einer starken Zentralgewalt und einer berufsständischen Gliederung, der der parteipolitisch bestimmten und vom Kapital und der Presse beherrschten parlamentarischen Demokratie entgegengesetzt wird. „Das Erfassen des Staatsgedankens“ soll durch die Staatsbürgerkunde in der Schule erreicht werden³⁰. Der totalitäre diktatorische Führerstaat Adolf Hitlers war noch nicht Programm, sondern entwickelte sich erst in der politischen Praxis des Dritten Reiches. Die „Institution Schule“ sollte zwar in den Dienst der nationalsozialistischen Ideologie gestellt werden; doch zwölf kurze Jahre, in denen die Nationalsozialisten versuchten, die gesamte Gesellschaft zu revolutionieren und nationalsozialistisch zu prägen, reichten nicht, die Schule von Grund auf zu verändern. Schule blieb auch im Nationalsozialismus irgendwie Schule. Die nationalsozialistische Erziehung für einen nationalsozialistischen Staat wurde deshalb nicht so sehr den staatlichen Schulen anvertraut als vielmehr speziellen Erziehungsanstalten wie z. B. den Nationalpolitischen Lehranstalten (NAPOLA), den Jugendverbänden (HJ und BdM), den Medien, vor allem dem Radio und dem Film, dem Militär und den Kampfverbänden der SA und SS. Den Nationalsozialisten ging es weniger um die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten als vielmehr um Einstellungen und Fertigkeiten. Nationalsozialistische „Tugenden“ wie Treue und Gefolgschaft, Kampfbereitschaft und Siegesgewissheit, handwerkliche und militärische Fertigkeiten waren wichtiger als geistes- und naturwissenschaftliche Kompetenzen. Was für die Kommunisten die Arbeit in der Fabrik war, das war für die Nationalsozialisten der Kampf im Krieg, – die Idee, die Revolution nicht in den Köpfen, sondern in der Praxis vorzubereiten. Doch das „Dritte Reich“ hinterließ im Jahre 1945 nicht nur ein zerstörtes Land und ein erschöpftes Volk, sondern auch eine Erziehungsidee, die sich selbst vernichtet hatte, – und keiner wollte ein Nazi gewesen sein, bis auf einige Unverbesserliche, die es immer noch sind.

Zwischenüberlegung

Die Utopien und Revolutionen, die den Widerspruch zwischen und einem staatlichen Erziehungsauftrag und dem staatlichen Neutralitätsgebot zugunsten des staatlichen Erziehungsauftrages aufzulösen versuchten, wirkten nicht besonders erfolgreich. So liegt es nahe, von den „Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld) oder gar von einem „Ende der Erziehung“ (Postman) zu sprechen. Siegfried Bernfeld war der Überzeugung, dass die jeweilige Gesellschaftsstruktur eine „Grenze der Erziehung“ bildet, d. h. dass es unmöglich ist, die Gesellschaftsstruktur durch Erziehung zu verändern, dass die Erziehung vielmehr stets das Ergebnis von veränderten Gesellschaftsstrukturen ist:

„Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen. Das hieße: es gibt keinen Fortschritt der Erziehung? Nein, es gibt keinen.“³¹

Diese Einsicht wandte Bernfeld sodann auf die Erziehung in seiner Zeit, also in der Weimarer Republik an, und zwar mit dem Ergebnis:

30 Fünfundzwanzig Punkte Programm der NSDAP Punkt 20.

31 *Bernfeld, S.*, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925), 1993, S. 119.

„Allen diesen Mächten gegenüber (*dem Proletariat I.R.*) hat die herrschende Klasse als sehr respektables Kampfmittel die Erziehung. Sie verleiht ihr eine Tendenz: Die Macht der herrschenden Klasse zu sichern“... „Die Tendenz ließe sich von einem unvorsichtigen, aber sehr klugen und klassenbewussten Bürger Machiavelli etwas so formulieren: die Kinder müssen die bürgerliche Klasse lieben lernen. Und dieser Unterricht muss so nachdrücklich, so sicheren Erfolges sein, dass ein ganzes Leben, in Not und Sklaverei verbracht, nicht hinreicht, diese Liebe zu verlöschen. Was in Wahrheit erzwungene Ausbeutung ist, wir wissen es, soll ihnen als freiwillig erbrachtes Opfer der Liebe erscheinen.“³²

Die Erziehung findet also – nach Bernfeld – in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung nicht nur ihre Grenze, kann an ihr also nicht nur nichts ändern, sondern sie hat auch noch die Aufgabe – um es etwas weniger pathetisch auszudrücken – diese Ordnung zu legitimieren.

Neil Postman geht in seinem Buch „Keine Götter mehr – Das Ende der Erziehung“ davon aus, dass jede Erziehung als Erziehungsziel ein Leitbild verlangt, ein bestimmtes Menschenbild und eine bestimmte Gesellschaftsordnung, eine Voraussetzung, die auch ich zu Beginn dieses Beitrages gemacht habe. Postman nennt dieses Ziel „Gott“ oder „Erzählung“ (narrative):

„Wenn die Schule einen Sinn haben soll, müssen die Schüler, ihre Eltern und ihre Lehrer einen Gott haben, dem sie dienen können. oder, besser noch, mehrere Götter. Wenn sie keine haben, ist die Schule sinnlos.“... Mit einigen Einschränkungen, aber mit Überzeugung gebrauche ich das Wort Erzählung als Synonym für Gott, ... Nicht irgendeine Erzählung, sondern eine, die von Ursprüngen spricht und die Vision einer Zukunft heraufbeschwört; eine Erzählung, die Ideale aufstellt, Verhaltensregeln vorschreibt Autoritäten schafft und vor allem ein Gefühl von Kontinuität und Zielbewusstsein vermittelt.“³³

Nachdem Postman also zunächst die „Notwendigkeit von Göttern“ für die Erziehung postuliert hat, zerstört er alle „Götter“ der Vergangenheit, nämlich, den Gott der Bibel, die Gesellschaftsutopien, die Wissenschaft, die Volkssouveränität, das Ethos von Arbeit und Leistung, und er verdammt die „neuen Götter“, den Ökonomismus und den Konsumismus, die Computertechnologie und den Multikulturalismus. „Keine Götter mehr“! – Folglich: „Das Ende der Erziehung“.

Aus dieser „Generalabrechnung“ wird man wohl eher den gegenteiligen Schluss ziehen müssen. Aus der Kritik an den „Göttern der Erziehung“, den „großen Narrativen“, den Erziehungsutopien und Erziehungsrevolutionen folgt nicht „das Ende der Erziehung“, sondern die Kritik an dem Anspruch, an der These, dass die Schule sinnlos ist, wenn sie keinen „Göttern“ folgt.

3 Staatliche Erziehung in der Demokratie

In der Einleitung habe ich zwei Fragen gestellt, die ich nun beantworten will.

1. Kann und darf der Staat überhaupt erziehen?

Das war eine rhetorische Frage. Der Staat kann als solcher gar nicht erziehen, denn der Staat ist ein Konstrukt, eine Abstraktion. Wer erzieht uns aber dann? Rousseau hat diese Frage so beantwortet: „Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns.“³⁴ Also in der Schule die Lehrerinnen und Lehrer, in der Kinder- und Jugendhilfe die Sozialpädagogen, in der Jugendgerichtsbarkeit die Jugendrichterinnen und die Gefängniswärter. Aber die Natur und die Dinge? Hartmut

32 A. a. O. S. 97 f.

33 Postman, N., Keine Götter mehr – Das Ende der Erziehung (1995, S. 16 und 18.

34 Rousseau, J.-J., Emil oder Über die Erziehung, 9. Auflage, S. 10.

von Hentig hat auf die Frage: „Was bildet?“ geantwortet: „Alles.“³⁵ Übertragen auf die Erziehung geht das noch über Rousseau hinaus und besagt, dass in der staatlichen Schule, in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Jugendgerichtsbarkeit schlechterdings alles erzieht, bzw. erziehen kann.

Wenn aber alles erzieht, dann findet Erziehung nicht nur in der Familie, der Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft statt, sondern auch in staatlichen Institutionen, in der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe und der Jugendgerichtsbarkeit. Erziehung in staatlichen Institutionen ist unvermeidlich. „Der Staat“ kann also gar nicht anders als erziehen. Dies zu leugnen hieße die Augen vor der Erziehungswirklichkeit verschließen.

Angesichts dieser „Erziehungstatsächlichkeit“ ist die Frage: Darf der Staat erziehen? eigentlich müßig. Er, „der Staat“ kann gar nicht anders, d. h. die Menschen in den staatlichen Institutionen erziehen durch ihre Beziehungen und Interaktionen, ob sie nun wollen oder nicht, und die Institutionen erziehen selber, durch ihre Organisation und ihre Verfahren, auch wenn dies in aller Regel unbewusst geschieht. – und wenn es noch Fragen gibt: Aufgrund des sog. Universalitätsprinzips kann der Staat aus Gründen des Gemeinwohls in den Grenzen der Grundrechte alle Aufgaben übernehmen und zu Staatsaufgaben machen, also auch die Erziehung. Alle in den Erziehungskatalogen der Landesschulgesetze genannten Erziehungsziele sind legitim: – und nur die Demokratie soll es aufgrund des Neutralitätsprinzips nicht sein?

Die weitere Frage

2. *Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich?*

müsste nach dem Gesagten eigentlich verneint werden, erhält aber durch eine Umformulierung Sinn: Wie könnte denn eine staatliche Erziehung in der Demokratie möglich werden? Wie entsteht Demokratie denn überhaupt und wie kann sie bestehen und fortauern? – und kann Erziehung nicht doch dazu einen Beitrag leisten? Ausgangspunkt zur Beantwortung dieser Frage kann das berühmte Böckenförde'sche Paradox sein:

„Der freiheitliche säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz der einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, d. h. mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritären Gebotes zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurück zu fallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“³⁶

Was Böckenförde hier für das Recht („Mittel des Rechtszwanges und des autoritären Gebotes“) formuliert hat, das gilt – ein wenig abgewandelt – auch für die Erziehung: Der freiheitliche Staat kann nur durch den Freiheitswillen der Menschen („Moralische Substanz der einzelnen“) und die Einheit in Vielfalt („Homogenität der Gesellschaft“) entstehen, bestehen und dauern. Die lassen sich aber weder durch das Recht erzwingen noch durch Erziehung gewährleisten.

Der demokratische Staat kann und muss jedoch die Voraussetzungen dafür schaffen und gewährleisten, dass sich der Freiheitswille von Menschen entfalten kann und dass Integrationsprozesse in pluralistischen Gesellschaften (Einheit in Vielfalt) möglich werden. Dies geschieht in der

35 Von Hentig, H., *Bildung*, 1996, S. 15.

36 Ernst Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, 1976, S. 60.

Gesellschaft selbst und also auch in der Schule, in der Kinder- und Jugendhilfe und vielleicht sogar in der Jugendgerichtsbarkeit. Diese Voraussetzungen sind:

- Die Vermittlung des Wissens über die Funktionsweisen demokratischer Gesellschaften.
- Die Gewährleistung von Freiheitlichkeit, d. h. der Koexistenz unterschiedlicher Identitäten und Menschenbilder in ein und derselben Gesellschaft (Pluralität)
- Die Abwehr von Angriffen auf diese Pluralität durch freiheitsfeindliche, totalitäre, missionarische Ideologien.
- Die Entwicklung und Praxis des Ausdrucks, der Verhandlung und des Ausgleichs von Interessen, der Mehrheitsbildung und des Minderheitenschutzes (Integration)
- Die Sicherung eines gemeinsamen gesellschaftlichen Minimums, das in der Würde des Menschen und der Gerechtigkeit als Fairness besteht.

Nach Art. 1 Abs. 1 GG ist die Würde des Menschen unantastbar, und sie zu achten und zu schützen ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Art. 79 Abs. 3 GG schließt darüber hinaus jede Abschaffung oder Änderung des Art. 1 GG aus. Die Würde des Menschen ist damit die verfassungsrechtliche Grundlage der deutschen Gesellschaft. Nur, was ist die Würde des Menschen? Rechtsprechung und Literatur haben sich seit Bestehen der Bundesrepublik redlich bemüht, diesem doch so wichtigen Grundsatz eine greifbare Bedeutung zu verleihen. Doch so richtig überzeugend wollte das nicht gelingen, obwohl im Laufe der Jahrzehnte eine Reihe von Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichtes auf diesen Grundsatz gestützt worden sind. Zwar sprach schon die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 von der Würde des Menschen; doch so richtig konnte sich auch das Internationale Recht mit der Formel nicht anfreunden. Das hat sich nun allerdings in jüngster Zeit gründlich geändert. Heute lässt sich sagen, dass in der Staats- und Rechtsphilosophie „dignity“ als Grundlage der Menschenrechte schlechthin angesehen wird. Ich beschränke mich an dieser Stelle auf die Wiedergabe der Definition, die Ronald Dworkin dem Begriff „dignity“ gegeben hat. Für Dworkin beruht die menschliche Würde auf zwei ethischen Prinzipien: self respect und authenticity:

“Each person must take his own life seriously: He must expect that it is a matter of importance that his own life be a successful performance rather than a wasted opportunity”³⁷

und

“Each person has a special personal responsibility for identifying what counts as success in his own life; he has a personal responsibility to create that life through a coherent narrative or style that he himself endorses.”³⁸

Dworkin deutet die Würde des Menschen also als Identität, Selbstwertgefühl, Selbstrespekt, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung. Selbst, selbst, selbst ... Wer denkt da nicht an die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 und ihr „pursuit of happiness“? Dworkins Würdebegriff ist radikal auf das menschliche Individuum bezogen, auf sein Wesen, sein Glück und seinen Erfolg im Leben. Ist das nun der Inbegriff der westlichen individualistischen Werte, die vom communitarianism kritisiert und denen die „Asian Values“ und die Sharia entgegengesetzt werden?

³⁷ Dworkin, R., Justice for Hedgehogs, 2011 S. 203.

³⁸ A. a. O. S. 204.

Nein, denn die Würde des einzelnen Menschen meint die gleiche Würde aller Menschen. Die Achtung vor dieser Würde des Menschen muss deshalb das oberste Ziel staatlicher Erziehung sein. In der Würde des Menschen lassen sich die verschiedenen Menschenbilder vereinen. Die Würde des Menschen ist auch allen Gesellschaftsordnungen gemeinsam, die nach unserer Verfassungsordnung legitim sind.

Im Unterschied zum Begriff der „Würde des Menschen“, die Art. 1 Abs. 1 GG für unantastbar erklärt, taucht das Wort Gerechtigkeit im Grundgesetz nur insofern auf, als die Menschenrechte in Art. 1 Abs. 2 GG zur Grundlage der „Gerechtigkeit in der Welt“ erklärt werden. Art. 3 GG gewährleistet allerdings die Gleichheit vor dem Gesetz und Art. 28 Abs. 1 GG verlangt, dass die verfassungsmäßige Ordnung in den Ländern „den Grundsätzen des republikanischen, demokratischen und sozialen Rechtsstaates“ entsprechen muss. Doch der Gleichheitssatz und der Rechtsstaatsbegriff haben in der Geschichte der Bundesrepublik eine gewisse Verkürzung erfahren, indem der Gleichheitssatz dem Gesetzgeber verhältnismäßige Regelungen verlangt und willkürliche Maßnahmen untersagt und der Rechtsstaatsbegriff in einem formellen Sinne der Verfahrenssicherheit verstanden wird. Das alles soll man nicht gering schätzen; doch die Menschen haben mehr und anderes erwartet, so wie es die Bürgerrechtlerin Barbara Boley nach der Wiedervereinigung ausgedrückt hat: „Wir haben Gerechtigkeit erwartet und den Rechtsstaat bekommen.“ Die Erwartung bestand ja nicht ganz zu Unrecht, denn nach langem Schweigen hatte in den siebziger Jahren die Diskussion über die Gerechtigkeit einen neuen Impuls bekommen, und zwar vor allem durch Arbeiten des amerikanischen Rechtsphilosophen John Rawls, der 1971 seinen „Theory of Justice“ veröffentlichte, in der er Gerechtigkeit als Fairness begründete:

“I shall maintain instead that the person in the initial situation would choose two rather different principles: the first requires equality in the assignment of basic rights and duties, while the second holds that social and economic inequalities, for example inequalities of wealth and authority, are just only if they result in compensating for benefits for everyone, in particular for the least advantaged members of society.”³⁹

Rechte und Pflichten sollen also gleich verteilt sein, und soziale und ökonomische Ungleichheit ist nur gerecht, wenn sie für jedermann von Vorteil ist, aber vor allem wenn sie den benachteiligten Mitgliedern der Gesellschaft dient. Als fair bezeichnet Rawls eine solche Verteilung nur dann, wenn sie sie die Mitglieder der Gesellschaft in einer fiktiven Ausgangssituation selbst als fair gewählt hätten:

“For given the circumstances of the original position, the symmetry of everyone’s relations to each other, this initial situation is fair between individuals as moral persons, that is as rational beings with their own ends and capable of a sense of justice. The original position is, the appropriate status quo and thus the fundamental agreements reached in it are fair. This explains the propriety of the name ‘justice as fairness’, it conveys the idea that the principles of justice are agreed in an initial situation that is fair.”

Rawls hat sich gegen den Vorwurf verteidigt, dass auch er im Grunde nur eine liberale Position formaler Gerechtigkeit vertritt und darauf bestanden, dass fairness in seinem Sinne durchaus die Basis materieller Gerechtigkeit sei. Der Kunstgriff einer fiktiven Ausgangssituation erlaubt es in der Tat, die gegenwärtige Verteilung von Wohlstand und Macht als ungerecht zu kritisieren, weil sie weder durch das Gemeinwohl noch durch die Kompensation von Benachteiligung gerechtfertigt werden kann. Das Ziel einer gleichen Gerechtigkeit kann und muss deshalb das Ziel der Erziehung in einer Demokratie sein.

39 Rawls, J., A Theory of Justice, 1971, S. 14 f.

Eine demokratische Gesellschaftsordnung lässt sich durch Erziehung in staatlichen Schulen weder schaffen noch gewährleisten; insofern kann der Staat nicht Erzieher sein. Wenn die staatlichen Schulen jedoch Wissen über die Demokratie vermitteln, das kompetente Verhalten in der Demokratie lehren und die Feinde der Demokratie abwehren, hat die Demokratie eine Chance, in der Gesellschaft zu entstehen und zu überleben. Vor allem aber sollte es die Aufgabe staatlicher Erziehung sein, die Grundsätze der Menschenwürde und der Gerechtigkeit gegen alle Anfeindungen zu verteidigen und in der Gesellschaft zu sichern.

Verf.: Prof. Dr. Ingo Richter, Jenaer Straße 19, 10717 Berlin, E-Mail: ingo.k.richter@t-online.de