

INHALT

VORTRÄGE DER JAHRESTAGUNG DER GESELLSCHAFT FÜR BILDUNG UND WISSEN 2012 IN FRANKFURT AM MAIN ZUM THEMA »IRRWEGE DER UNTERRICHTSREFORM«

Hans Peter Klein/Beat Kissling Irrwege der Unterrichtsreform.....	381
Andreas Gruschka Strategien zur Vermeidung des Lehrens und Lernens: der neue Methodenwahn	392
Horst Rumpf Weder Hürdenlauf noch Informationsagentur – ein Einspruch gegen eine verkürzte Vorstellung von Unterricht.....	406
Hinrich Lüthmann Zur Handhabbarkeit von Bildung – Output-Phantasien	414
Claudia Schadt-Krämer Schöne neue Schulwelt – Paradoxa einer verordneten individuellen Standardisierung	425
Hans Peter Klein Qualitätssicherung durch Notendumping.....	438
Konrad Paul Liessmann Über den Mythos der Wissensgesellschaft.....	445
Lutz Koch Wissen und Kompetenz.....	454
Christian Rittelmeyer Schule – Lehranstalt oder Bildungslandschaft?	464
Rainer Bremer Lernwerkstätten – über Illusionen zu praktischem Lernen.....	469
Ulrich Herrmann »Bildung«, »Kompetenz« – oder was?	487
TAGUNGSBERICHTE	
Axel Bernd Kunze »Irrwege der Unterrichtsreform«.....	499
Sabrina Schenk »Kollektiv – Gemeinschaft – Menge. Das Gemeinsame als politisches Motiv von Bildung«.....	502
WELT-BÜRGER-BILDUNG	
Otto Hansmann Über Menschen. Über Erziehung. Zum Bürger	507
Johannes Giesinger Warum Bildung einer demokratischen Fundierung bedarf.....	521
REZENSIONSESSAY	
Mechtild Gomolla Erziehung und Bildung in Zeiten von Effektivität, Effizienz und Evidenz	532
BUCHBESPRECHUNGEN	
Lutz Koch Patrick Bühler (2012): <i>Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens</i>	539
Rita Casale Elisabeth Badinter (2010): <i>Der Infant von Parma oder die Ohnmacht der Erziehung</i>	541
Angela Janssen Rita Casale, Paula-Irene Villa (Hrsg.) (2011): <i>Verletzbarkeiten</i> , Norbert Ricken, Nicole Balzer (Hrsg.) (2012): <i>Judith Butler: Pädagogische Lektüren</i>	543
Christian Grabau Andrea Liesner, Ingrid Lohmann (Hrsg.) (2010): <i>Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung</i>	547
Axel Heinrich Herbert Schnädelbach (2012): <i>Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann</i>	551
Bernd Traxl Heinz Walter, Andreas Eickhorst (Hrsg.) (2011): <i>Das Vater-Handbuch. Theorie, Forschung, Praxis</i>	553
PÄDAGOGISCHES GLOSSAR	
Volker Ladenthin »Evidenzbasiert«.....	557

Irrwege der Unterrichtsreform

Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports:
Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung

Kritische Stimmen zu den Unterrichtsreformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Goethe Universität Frankfurt im Frühjahr 2012

HANS PETER KLEIN/BEAT KISSLING

Der Begriff »Unterrichtsreform« legt die Vorstellung nahe, es gehe um Bemühungen für eine Optimierung des Lehrens und Lernens. Dass unter dem Banner der »Reform« allerdings auch verhängnisvolle »Irrwege« beschrritten werden können, wurde auf einer Tagung der deutsch-österreichisch-schweizerischen »Gesellschaft für Bildung und Wissen« am 24. März 2012 an der Goethe-Universität in Frankfurt/Main offensichtlich. Dieser internationale Verbund von mittlerweile mehr als einhundert Professoren aus dem Hochschulbereich sowie von vielen Lehrern, Fachleitern, Schulleitern und Elternvertretern aller Schulformen setzt sich seit seiner Gründung 2010 kritisch mit der aktuellen Bildungsentwicklung auseinander, informiert regelmäßig die Öffentlichkeit (www.bildung-wissen.eu) und versucht, eine allgemeine, längst überfällige Diskussion über die Folgen dieser Entwicklung zu lancieren.

Ging es auf der Gründungstagung im Sommer 2010 um die Analyse und Kritik der Neuausrichtung der Bildung auf Standardisierung und Kompetenzorientierung, so befasste sich die Tagung in Frankfurt folgerichtig mit den konkreten Auswirkungen dieser als alternativlos gepriesenen »Reform« auf den Unterricht und das »neue« Verständnis von Bildung. Das Bild, das die Referenten der Tagung – Lehrende verschiedener Universitäten sowie Lehrer und Schulleiter – zeichneten, war geprägt von Szenarien einer erschreckenden Entpersonalisierung und geistigen Banalisierung des Unterrichtsgeschehens. Die schwerwiegenden Folgen dieser Entwicklung für die Zukunft der Demokratie und der Volkswirtschaft der betroffenen Länder kann wohl kaum überschätzt werden. Knapp fünfhundert Pädagoginnen und Pädagogen, Wissenschaftler sowie interessierte Bürgerinnen und Bürger aus allen drei Ländern verfolgten mit regem Interesse den Ausführungen der Referenten und brachten eigene Anschauungsbeispiele aus ihrer Schulpraxis in die ausführlichen Diskussionen mit ein.

Vorbemerkung: Die PISA-Studien – ein bewusster Bruch mit der europäischen Bildungs- und Schultradition

Die Einführung von PISA im Jahre 2000 wirkte insbesondere im deutschsprachigen Raum wie ein Schock, der die Voraussetzung für einen radikalen Paradigmenwechsel in der Bildungsarbeit im Rahmen einer Ökonomisierung der Bildung schaffte.

Literatur

- Benner, Dietrich/Brüggen Friedhelm (1996): Das Konzept der Perfektibilität bei Jean-Jacques Rousseau. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 12-48.
- Blumenberg, Hans (1996): Die Legitimität der Neuzeit. Erneuerte Ausgabe. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Buck, Günther (1976): Selbsterhaltung und Historizität. In: Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne. Hrsg. und eingeleitet von Hans Ebeling. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 208-302.
- Frank, Manfred (2002): Selbstgefühl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Franke, Ursula (1981): Ein Komplement der Vernunft. Zur Bestimmung des Gefühls im 18. Jahrhundert. In: Pathos, Affekt, Gefühl. Philosophische Beiträge. Hrsg. von I. Craemer-Ruegenberg. Freiburg, München: Verlag Karl Alber, S. 131-148.
- Kant, Immanuel (1968): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785]. In: Kants Werke. Akademie Textausgabe, Bd. IV. Berlin: De Gruyter.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean-Jacques (1964): Oeuvres complètes. Bibliothèque de la Pléiade. Édition publiée sous la Direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard. [= OCP]
- Rousseau, Jean-Jacques (1977): Du Contrat Social; ou, Principes Du Droit Politique. Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts [1762]. In Zusammenarbeit mit Eva Pietzcker neu übersetzt und hrsg. von Hans Brockard. Stuttgart: Reclam. [= DCS]
- Rousseau, Jean-Jacques (1990): Diskurs über die Ungleichheit [1755]. Kritische Ausgabe des integralen Textes. Mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert von Heinrich Meier. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Paderborn u.a.: F. Schöningh. [= DUM]
- Ders. (1980): Emile oder Über die Erziehung [1762]. Hrsg., eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart: Reclam.
- Ders. (1981): Schriften. Bd. 1. Hrsg. von H. Ritter. Frankfurt/Main: Ullstein Verlag, S. 89f.
- Ders. (1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts [1762]. Hrsg. von Hans Brockard. Stuttgart: Reclam.
- Shaftesbury (1964): Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times [1711]. Mit Anmerkungen hrsg. von St. Grean. New York.
- Steinvorth, Ulrich (1983): Stationen der politischen Theorie. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Wesel, Uwe (1997): Geschichte des Rechts. Von den Frühformen bis zum Vertrag von Maastricht. München: C.H. Beck.

Warum Bildung einer demokratischen Fundierung bedarf

Zur Pädagogik Dietrich Benners

JOHANNES GIESINGER

Soll Bildung demokratisch fundiert werden? In einem kürzlich gehaltenen Vortrag gibt Dietrich Benner – unter Rückgriff auf die Grundideen seiner *Allgemeinen Pädagogik* – eine dezidiert negative Antwort auf diese Frage.¹ Er wendet sich gegen die Auffassung, wonach das Bildungssystem des demokratischen Staates an den politischen Prinzipien der Demokratie auszurichten sei: »Die von Aristoteles bis Montesquieu vertretene These, dass die Staatsverfassungen legitimerweise den Charakter der Bürger normieren, besitzt in Demokratien keine Geltung« (Benner/Stepkowski 2011, S. 116). Wie Benner erläutert, zeichnet sich die Demokratie gegenüber vor-modernen oder diktatorisch regierten Staaten nicht durch eine spezifisch demokratische Bildung – eine *Bildung zur Demokratie* – aus, sondern dadurch, dass sie sich einer politischen Normierung der Bildung enthält. Jede politische Normierung der Bildung führt nach Benner zu einer *Staatspädagogik*, d.h. zu einer Vereinnahmung des Bildungsbereichs durch den Staat. Die Eigenart der Demokratie besteht gemäß Benner im Verzicht auf eine Staatspädagogik: »Unter allen bekannten Staatsverfassungen ist die Demokratie die einzige, die sich selbst dieses Verbot auferlegt« (ebd. S. 116).

Im Folgenden möchte ich die These, wonach »Erziehung und Bildung in Demokratien nicht von der Politik her als ein ihr untergeordneter Bereich demokratisch fundiert und legitimiert werden kann«, auf den Prüfstand stellen (ebd., S. 95). Während ich mich im *ersten* Teil darum bemühe, zu einem besseren Verständnis der These zu gelangen, argumentiere ich im *zweiten* Teil für die Auffassung, wonach Bildung nicht ohne eine demokratische Fundierung auskommt. Im *dritten* Teil folgen einige Anmerkungen zur Idee des pädagogischen Respekts, welche diese Auffassung weiter bekräftigen.

1 Entstaatlichung ohne Privatisierung

Eine staatliche Normierung von Bildung, so Benner, komme einer *Bevormundung* der Bürger gleich (vgl. ebd., S. 116). Gegen staatliche Einmischung in die private Sphäre des Individuums haben sich traditionell insbesondere die Vertreter *liberaler* Positionen ausgesprochen – beispielsweise der von Benner als Gewährsmann herangezogene Wilhelm von Humboldt. Humboldts Auffassung hat einige Ähnlichkeit mit denjenigen Positionen, die in der aktuellen politischen Philosophie als *libertär* (*libertarian*) bezeichnet werden.

Robert Nozick (1976) beispielsweise propagiert einen »Minimalstaat«, der sich auf die Sicherung einiger grundlegender Rechte beschränkt. Gemäß Nozick soll sich der

Staat jeglicher Einmischung in Erziehung und Bildung enthalten. Er soll Schulen weder selbst führen, noch regulieren, noch finanzieren. Eine solche vollständige Privatisierung von Bildung ist nicht das, was Benner im Sinn hat. Bildung, hält er fest, solle »weder privat noch staatlich organisiert werden« (Benner/Stepkowski 2011, S. 113). Dies ist offenbar damit vereinbar, dass die Schule »nach Maßgabe staatlicher Gesetze« eingerichtet ist. Wichtig ist für Benner, dass »Schulen öffentliche Einrichtungen sind, die für jeden [...] offen stehen« (ebd.). Benner wendet sich also weder gegen eine staatliche *Regulierung*, noch eine staatliche *Finanzierung* des Bildungssystems – und auch nicht dagegen, dass der Staat selbst Schulen *führt*.

Damit grenzt er sich klar vom libertären Modell ab. Letzteres verlagert die Autorität in Bildungsfragen vom Staat weg – und zwar vorwiegend zu den Eltern. In dessen Rahmen könnten Eltern – und in begrenztem Masse vielleicht auch die Heranwachsenden selbst – über Methoden und Ziele von Bildung frei entscheiden. Bedingung dafür ist allerdings, dass sie überhaupt in der Lage sind, das nötige Schulgeld aufzubringen.

Die libertäre Position wird insbesondere in Europa nur von einer kleinen Minderheit vertreten. Auch hier werden jedoch verschiedene bildungspolitische Szenarien diskutiert, welche die Souveränität der Eltern stärken und dem privaten Bildungssektor mehr Gewicht verleihen oder zumindest Wettbewerb unter verschiedenen Schulen ermöglichen. Schulwahlmodelle sind in Ländern wie Schweden, Finnland oder den Niederlanden bereits Realität. Vor allem das niederländische System zeichnet sich durch ein hohes Maß an Toleranz gegenüber unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und pädagogischen Auffassungen aus. Da die Schulsysteme der genannten Länder staatlich finanziert sind, ist gewährleistet, dass alle Heranwachsenden Zugang zu Bildung haben.

Auf der Grundlage von Benners Ansatz müssen Bedenken gegen eine erweiterte elterliche Souveränität geäußert werden. Die von ihm geforderte *Entstaatlichung* von Bildung soll nämlich keineswegs dazu führen, dass Eltern selbst entscheiden können, wie ihre Kinder gebildet werden sollen, sondern sie soll der *Eigenlogik der pädagogischen Sphäre* Raum schaffen. Benner wendet sich nicht dagegen, dass »außerpädagogische« Instanzen – wie der Staat und Wirtschaft – Einfluss auf Bildungsgehalte ausüben, aber er pocht darauf, dass die pädagogische Praxis nicht von außen gesteuert werden darf, sondern gemäß den ihr eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionieren soll. Außerpädagogische Normen, so Benner, müssten in spezifisch pädagogische Aufgaben transformiert werden, und dies habe »unter Mitwirkung der Erziehung« (ebd., S. 99) zu geschehen. Dadurch verlören die außerpädagogischen Instanzen ihre »normstiftende Kraft« (ebd.).

Benner beschreibt die genannte Transformation zunächst als *praktisches* Problem: Beispielsweise müssen sich Erziehung und Unterricht stets daran orientieren, welche Lernvoraussetzungen die Lernenden mitbringen. Wissensgehalte müssen in einer Weise transformiert und präsentiert werden, die sie für Heranwachsende lernbar macht (vgl. ebd., S. 101). Soweit ist Benner allgemeine Zustimmung sicher. Die Frage ist, ob der pädagogischen Praxis – wie Benner denkt – eine darüber hinaus-

gehende normstiftende Kraft zukommt. Ist die Eigenlogik der Erziehung tatsächlich in dem Sinne normativ, dass sie bestimmte pädagogische Werte und Ziele vorgibt, die von außerpädagogischen Instanzen nicht angetastet werden dürfen? Die in der *Allgemeinen Pädagogik* entwickelten und im aktuellen Vortrag in groben Zügen nachgezeichneten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns erwecken diesen Eindruck (ebd., S. 107ff). Die ersten beiden – sogenannten *konstitutiven* – Prinzipien legen nahe, dass Erziehung auf *Selbst- und Mitbestimmung* ausgerichtet sein soll. Eignet sich der pädagogische Bereich außerpädagogische Normen an, so hat dies stets im Geiste dieser dem Pädagogischen inhärenten Wertorientierung zu geschehen. Totalitäre Staaten missachten diese normative Eigenlogik des Pädagogischen und versuchen die Bildung für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Der Eigenlogik der Demokratie entspricht es hingegen, wie Benner sagt, die Eigenlogik des Pädagogischen anzuerkennen (vgl. ebd., S. 95).

Nicht nur die Politik hat die pädagogische Eigenlogik zu respektieren. Das gleiche muss wohl auch für die Eltern gelten – obwohl dies von Benner an keiner Stelle erwähnt wird. Benners Aussage, wonach Bildung weder privat noch öffentlich zu organisieren sei, kann in diesem Sinne gedeutet werden. Folgt man seiner Argumentation, so kann es Eltern nicht freigestellt werden, über die Bildung ihrer Kinder zu entscheiden. Bildung soll *entstaatlicht*, keineswegs aber *privatisiert*, sondern *pädagogisiert* – d.h. entsprechend der pädagogischen Logik ausgestaltet – werden.

Wie aber kann eine solche Pädagogisierung unter demokratischen Bedingungen durchgeführt werden? Es gibt nur eine Möglichkeit: Der demokratische Staat muss die normative Eigenständigkeit des Pädagogischen etablieren und gegen allfällige Angriffe schützen. Mehr noch: Er muss allen Heranwachsenden – und ihren Eltern – eine der pädagogischen Logik entsprechende Art von Bildung verordnen. Benner propagiert ein Modell staatlicher Erziehung und Bildung, das keinen Raum für abweichende normative Auffassungen lässt. Allerdings ist die Art der Bildung, die der Staat vorschreibt, nach Benners Modell tatsächlich nicht demokratisch *fundierte* und *legitimiert* – sie legitimiert sich aus der pädagogischen Logik selbst.

2 Die Legitimation von Bildung

Benners Lösung des Legitimationsproblems kann also folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: Die normativen Prinzipien, welche die pädagogische Praxis leiten (sollen), legitimieren diese auch. Aus diesem Grund braucht Bildung keine externe Fundierung.

In den heutigen liberalen Demokratien gibt es unterschiedliche Auffassungen über Methoden, Gehalte und Ziele familiärer Erziehung und schulischer Bildung. Gemäß meiner Lesart von Benners Prinzipien sind diese keineswegs neutral gegenüber dem Pluralismus pädagogisch-weltanschaulicher Positionen. Die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, welche nach Benner die pädagogische Praxis konstituieren, sind zwar für unterschiedliche Spezifizierungen offen, lassen aber dennoch manche pädagogischen Auffassungen als »nicht-pädagogisch«

erscheinen. Dies gilt für all jene Sichtweisen und Praktiken, welche das Kind auf eine bestimmte soziale oder berufliche Rolle festlegen, es abrichten oder indoktrinieren wollen. In allen Fällen, in denen die Mitwirkung des Kindes am Bildungsprozess nicht gefragt ist und Selbstbestimmung nicht als Bildungsziel anerkannt wird, werden Benners normative Prinzipien verletzt. Ihre normstiftende Kraft richtet sich gegen gewisse fundamentalistisch-religiöse Auffassungen von Erziehung ebenso wie gegen einen Unterricht, der bloßes Auswendiglernen verlangt oder ausschließlich ökonomisch verwertbare Kompetenzen fördert.

In unserer Gesellschaft gibt es starke Tendenzen, welche den von Benner propagierten Prinzipien entgegenstehen. Nach Benner sind diese Tendenzen illegitim, weil sie die Eigenlogik des Pädagogischen missachten. In der liberalen Demokratie stellt sich aber folgendes Problem: Wenn der Staat eine bestimmte Bildungskonzeption, wie von Benner verlangt, privilegiert und gegen Angriffe schützt, so werden all jene Gruppen, welche gegen diese Konzeption eingestellt sind, die Frage der *politischen Legitimation* aufwerfen.

Wer eine abweichende – z.B. christlich-fundamentalistische oder wirtschaftsorientierte – Auffassung vertritt, tut dies *als Staatsbürger*. Er folgt damit, wie man mit Benner sagen kann, der spezifischen Logik demokratischer Politik, die auf der normativen Annahme der Freiheit und Gleichheit aller Bürger beruht. Dies bedeutet zweierlei: *Erstens* sind Staatsbürger berechtigt, ihr persönliches Leben gemäß ihren eigenen Vorstellungen vom Guten zu gestalten. *Zweitens* haben sie das Recht zur Teilnahme an öffentlichen Entscheidungsprozessen.

Eltern, die mit Benners Konzeption nicht einverstanden sind, könnten *erstens* das Recht für sich in Anspruch nehmen, ihre Kinder gemäß ihren eigenen religiös-weltanschaulichen Einstellungen zu erziehen, oder *zweitens* versuchen, auf demokratischem Wege Einfluss auf die Ausgestaltung der öffentlichen Schule zu nehmen. Nimmt man Benners Ansatz ernst, so müssen beiden Strategien enge Grenzen gesetzt werden: Der individuelle und demokratische Entscheidungsspielraum endet dort, wo die Logik des Pädagogischen berührt ist.

Warum aber sollte sich jemand, der die Werthaltungen moderner Pädagogik ablehnt, deren Logik unterwerfen? Selbstverständlich wird sich niemand gewissen pädagogischen Sachzwängen entziehen können – niemand kann Erstklässlern den Satz des Pythagoras beibringen, weil ihnen die Voraussetzungen zu dessen Verständnis abgehen. Warum aber sollte man sich auf das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichten, anstatt ein behavioristisches oder ein traditionelles autoritäres Programm zu verfolgen? Warum sollte man seine Kinder nicht primär auf ökonomischen und sozialen Erfolg trimmen, wenn man davon überzeugt ist, dass materieller Wohlstand und Sozialprestige die zentralen Aspekte eines gelingenden Lebens sind?

Benner übernimmt den liberalen Grundsatz, wonach der Staat seine Bürger nicht *bevormunden* soll. Er übersieht aber, dass seine normative Erziehungsauffassung, sofern sie vom Staat verbindlich vorgeschrieben wird, zur Bevormundung all jener

führen kann, welche sie ablehnen. Eingriffe in die persönliche Autonomie bedürfen in der liberalen Demokratie einer besonderen Legitimation. Der Verweis auf (kontroverse) innerpädagogische Werte ist nicht ausreichend.

Es kommen vor allem zwei Arten von Begründungen in Frage: *Erstens* kann man auf die Interessen oder Bedürfnisse des Kindes – oder auch des zukünftigen Erwachsenen – verweisen, *zweitens* auf verbindliche staatsbürgerliche Werte.

Nach der ersten Auffassung wären gewisse pädagogische Praktiken oder Ziele illegitim, weil sie dem Wohl der zu erziehenden Person entgegenstehen. Seit Rousseau hat sich die Pädagogik oftmals als Anwältin spezifisch kindlicher Interessen verstanden. Benners pädagogische Prinzipien könnten in diesem Sinne ausgedeutet werden: Sie schützen die kindlichen Interessen vor den Übergriffen des Staates und der Eltern. Die Bezugnahme auf das kindliche Wohl ist allerdings im Rahmen des liberaldemokratischen Denkens problematisch. Konzeptionen, welche der Idee des Wohls – oder einer bestimmten Auffassung vom menschlichen Guten – legitimatorische Kraft einräumen, werden in der aktuellen politischen Philosophie oftmals als »perfektionistisch« bezeichnet. Dem Perfektionismus – und dem *perfektionistischen Liberalismus* insbesondere – steht der *politische Liberalismus* gegenüber. Letzterer ist mit der Auffassung vereinbar, wonach der Staat gewisse grundlegende Güter, die für unterschiedliche Lebensentwürfe verwendbar sind, bereitstellen soll. Illegitim ist es gemäß politisch-liberaler Auffassung, politische Grundprinzipien auf kontroverse Konzeptionen des Guten abzustützen.

Eine perfektionistische Begründung von Benners Erziehungskonzeption würde diese also aus einer Auffassung vom kindlichen Wohl herleiten. Man könnte darauf verweisen, dass diese Erziehungskonzeption hauptsächlich den Wert der Selbst- oder Mitbestimmung hochhält. Wenn aber jeder selbst bestimmen kann, was er für gut hält, so scheint hier keine problematische Auffassung vom Guten vorzuliegen. Niemand, so scheint es, wird auf etwas festgelegt, was ihm widerstrebt. Im Gegenteil: Heranwachsende werden dazu befähigt, ihre eigene Auffassung vom Guten zu entwickeln.

Folgt man John Rawls (vgl. Rawls 1998), von dem die prominenteste Formulierung der politisch-liberalen Grundgedanken stammt, ist dies ein Irrtum. Persönliche Autonomie oder Individualität sind demnach zentrale Elemente der liberalen Weltanschauung, d.h. eines perfektionistischen oder »umfassenden« (*comprehensive*) Liberalismus. Diesem jedoch, so Rawls, kommt im liberalen Staat der gleiche Status zu wie jeder anderen weltanschaulichen oder religiösen Position. Er kann nicht dazu verwendet werden, um die politische Ordnung des Liberalismus zu fundieren.

Denn wie gesagt: Ob Erziehung und Bildung auf Selbstbestimmung ausgerichtet werden sollen, ist in modernen Gesellschaften *faktisch kontrovers*. Wenn wir diese Werte als Aspekte des Guten legitimieren, so müssen wir genauer ausweisen, warum es sich dabei um *objektive* – unabhängig von subjektiven Auffassungen bestehende – Werte handelt. Es besteht wenig Hoffnung, eine Art von Begründung zu finden, gegen die kein sinnvoller Widerspruch möglich ist. Selbst wenn man davon ausgeht, dass Selbstbestimmung Teil eines objektiv guten Lebens ist, heißt dies zudem noch

nicht, dass es politisch legitim ist, allen Bürgern ein selbstbestimmtes Leben zu verordnen. Die Frage ist hier, ob der liberale Staat dagegen vorzugehen hat, wenn Bürger aus freier Entscheidung eine Lebensform wählen, welche dem modernen Ideal von Autonomie und Individualität entgegensteht. Soll in solchen Fällen das *Recht* auf individuelle Autonomie höher gewichtet werden als der *Wert* des autonomen Lebens?

Die moderne Erziehungskonzeption, die Benner vertritt, sollte meines Erachtens nicht in einer Auffassung vom Guten fundiert werden. Als Alternative bietet sich eine Fundierung in staatsbürgerlichen Werten an. Selbst- und Mitbestimmung haben zentrale Bedeutung für das demokratische Zusammenleben. Man könnte also argumentieren, dass der Staat keine Auffassung vom Guten privilegieren soll, aber die Fähigkeit zur individuellen Selbstbestimmung und zur demokratischen Mitbestimmung als zentrale staatsbürgerliche Werte zu fördern hat. So betrachtet sind diese Eigenschaften nicht deshalb von Bedeutung, weil sie zu einem guten Leben beitragen, sondern weil sie den Kern der staatsbürgerlichen Identität ausmachen.

Rawls und andere Vertreter eines politischen Liberalismus – z.B. Martha Nussbaum (vgl. Nussbaum 2011) – vertreten die Auffassung, dass man scharf zwischen *persönlicher Autonomie* und *politischer Autonomie* unterscheiden muss: Während diese Autoren persönliche Autonomie als Aspekt eines guten Lebens betrachten, gehört politische Autonomie für sie tatsächlich zum Kern der für alle verbindlichen Bildungsziele. Die Anhänger des politischen Liberalismus gehen davon aus, dass der liberaldemokratische Staat auf einen Grundbestand gemeinsamer politisch-moralischer Überzeugungen angewiesen ist. Damit diese tatsächlich von Anhängern unterschiedlicher Weltanschauungen mitgetragen werden können, dürfen sie nicht durch kontroverse Konzeption des Guten fundiert sein.

Nach Nussbaum besteht der normative Kern des politischen Liberalismus im *Prinzip des gleichen Respekts*: Einerseits sollen im liberalen Staat unterschiedliche Lebensformen respektiert werden. Andererseits wird aber von allen Bürgern verlangt, die Prinzipien des Respekts und der Toleranz selbst anzuerkennen. Wer also diesen Prinzipien feindlich gesinnt ist, hat keinen Platz innerhalb der liberaldemokratischen Ordnung. Heranwachsende zu politischer Autonomie anzuleiten bedeutet unter anderem, sie zur Akzeptanz der zentralen liberalen Grundsätze zu führen. Diese Anforderung an das Bildungssystem geht über das hinaus, was sich aus Benners pädagogischen Prinzipien ergibt. Benner erweckt den Eindruck, als könne es in der Erziehung – abgesehen von der Idee der Selbstbestimmung – keine verbindlichen substanziellen moralisch-politischen Werthaltungen geben.

Zur politischen Autonomie gehört nach Rawls und Nussbaum darüber hinaus die Fähigkeit zur Partizipation an kollektiven Entscheidungsprozessen. Dies bedingt die Entwicklung der Fähigkeit zu kritischem argumentativem Denken – zu sokratischer Selbstprüfung (vgl. dazu auch Nussbaum 2010). Wie Nussbaum aber betont, sollen Schüler nicht dazu angeleitet werden, ihre persönlichen ethischen oder religiösen Vorstellungen einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Autonomie in persönlichen Angelegenheiten kann nicht als verbindliches Bildungsziel gelten: »We will not say that autonomy makes lives go better in general. [...] We will also not say that it is

better to offer arguments for your view than to hold it out to faith« (Nussbaum 2011, S. 36). Den Wert der persönlichen Autonomie und der argumentativen Rationalität in der Schule zu betonen, sagt Nussbaum, ist ein Ausdruck mangelnden Respekts gegenüber all jenen, welche diese Werte nicht teilen.

Diese Auffassung wird von zwei Seiten kritisiert: Einerseits wird die Auffassung vertreten, dass diese Art von Liberalismus die Individuen zu stark auf gewisse Werthaltungen verpflichtet (vgl. z.B. Galston 1995). Andererseits wird die Forderung laut, auch die Fähigkeit zu persönlicher Autonomie als verbindliches Bildungsziel vorzugeben (vgl. z.B. Reich 2002). Meines Erachtens ist eine nicht-perfektionistische Legitimation dieses Bildungsideals möglich: Wenn nämlich Nussbaum das Prinzip des Respekts in den Mittelpunkt stellt, so meint sie damit primär den Respekt vor den persönlichen Werthaltungen der Staatsbürger. Es geht also darum, das individuelle Recht auf Autonomie zu achten. Ein solches Recht aber muss wohl von gewissen empirischen Voraussetzungen abhängig gemacht werden: Offensichtlich ergibt es keinen Sinn, die Autonomie von Katzen oder menschlichen Neugeborenen zu respektieren. Respekt vor der Autonomie setzt voraus, dass das Gegenüber die *Fähigkeit* zur Autonomie aufweist. Da nun das Recht auf Autonomie sich auch auf persönliche Belange bezieht, muss dies auch für die entsprechende Fähigkeit gelten.

Anders gesagt: Wenn Staatsbürger in ihrer Autonomie respektiert werden sollen, so muss man sie allererst befähigen, autonome Entscheidungen zu treffen – was immer dies im Einzelnen bedeutet. Würde die Schule darauf verzichten, die entsprechenden Fähigkeiten zu fördern, so würde insbesondere die Gefahr bestehen, dass Kinder dem ideologischen Einfluss ihres Elternhauses oder ihrer sozialen Gruppe schutzlos ausgesetzt wären. Die Heranwachsenden hätten dann unter Umständen keine realistische Chance, die von den Eltern vorgegebene Lebensform zu verlassen und ein eigenes Leben zu führen. Auch Nussbaum und Rawls – und selbst Galston – bestreiten übrigens nicht, dass Kinder dazu befähigt werden müssen, sich von den weltanschaulich-religiösen Vorgaben der Eltern zu emanzipieren.

Auch die Förderung der Fähigkeit zu persönlicher Autonomie kann folglich als Aspekt staatsbürgerlicher Bildung betrachtet werden. Dies bedeutet, dass Eltern nicht berechtigt sind, für ihre Kinder eine Art von schulischer Bildung zu wählen, welche die Entwicklung dieser Fähigkeit systematisch behindert. Diese Beschränkung der elterlichen Freiheit wird somit durch die Grundprinzipien des politischen Liberalismus legitimiert. Die Grundidee ist, dass die Einrichtung und Aufrechterhaltung der liberaldemokratischen Ordnung – welche Raum für vielfältige Lebensformen lassen will – nicht ohne diese Freiheitseinschränkungen auskommt.

Dies ist eine politische – auf liberaldemokratischen Grundprinzipien fußende – Legitimation bestimmter Bildungsziele: Bildung wird demokratisch fundiert. Genau dagegen wendet sich Benner. Meines Erachtens aber kann die Verpflichtung der Staatsbürger auf eine bestimmte Bildungsauffassung *nicht anders* legitimiert werden. Welche andere Begründung für die Beschränkung persönlicher Freiheit kann es geben, als eine, welche auf den normativen Kern der liberaldemokratischen Idee zurückgeht?

Der demokratische Staat kann sich also nicht, wie Benner meint, auf den Schutz der Eigenlogik des Pädagogischen beschränken, sondern muss Bildungsziele vorgeben, die gewissen weltanschaulichen Positionen zuwiderlaufen. Daraus ergibt sich aber keine Instrumentalisierung der Bildung für politische Zwecke. Wenn wir nämlich das Prinzip des gleichen Respekts als Kern des liberaldemokratischen Denkens annehmen, so bedeutet dies, dass der Staat alle Staatsbürger gleichermaßen als Personen zu achten hat, die gewisse berechnete Ansprüche stellen können. Indem man Heranwachsende auf staatsbürgerliche Werte verpflichtet, verletzt man sie nicht in ihren legitimen Ansprüchen (oder Rechten), sondern verhilft ihnen dazu, sich als vollwertige Mitglieder einer demokratischen Gemeinschaft Freier und Gleicher verstehen und entsprechend handeln zu können.

3 Pädagogischer Respekt

Im Folgenden möchte ich die Besorgnis, dass eine demokratische Fundierung von Bildung zu einer problematischen Form von »Staatspädagogik« führt, weiter entkräften, indem ich vorschlage, den Begriff des *Respekts* – welcher auf die Regulierung der Beziehungen zwischen autonomen Erwachsenen zugeschnitten scheint – auch auf die Beziehungen zu Kindern zu beziehen.

Kinder, so die Behauptung, verfügen zwar über beschränkte Selbst- und Mitbestimmungsrechte, verdienen aber als angehende Staatsbürger eine spezifisch pädagogische Form von Respekt. Kinder zu respektieren bedeutet einerseits, ihnen die Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und allenfalls auch anderer Fähigkeiten zu ermöglichen. Pädagogischer Respekt hat also einen Zukunftsbezug – man respektiert gewissermaßen den autonomen Erwachsenen, der aus dem Kind entstehen wird. Dies ist aber nicht ausreichend: Würde man die Idee des pädagogischen Respekts ausschließlich in dieser Weise verstehen, so würde dies bedeuten, dass Verstöße gegen kindliche Interessen nur dann moralisch problematisch wären, wenn dadurch die zukünftige Autonomiefähigkeit des Kindes angetastet wäre. Bereits Rousseau hat diese Haltung angeprangert: »Was soll man von jener barbarischen Erziehung denken, die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert [...]?« fragte er, und er fügte an: »Menschen, seid menschlich, das ist eure vornehmste Aufgabe! Seid menschlich gegen jeden Stand, gegen jedes Alter, gegen jeden, der Menschenantlitz trägt« (Rousseau 1971, S. 54). Die Sprache des egalitären moralischen Respekts etablierte sich erst mit der Ethik Kants – Rousseau war sie unbekannt. In dieser Passage drückt er jedoch den Grundgedanken einer Ethik des Respekts aus: *Menschliches* Handeln gegenüber allen Menschen, ungeachtet ihres Standes – und ihres Lebensalters. Die Forderung, Kinder als Kinder zu respektieren, verbindet sich bei Rousseau mit der Annahme, die Kindheit sei eine Lebensphase ganz eigener Art. Kinder haben folglich spezifische Bedürfnisse und Interessen, die Erwachsenen abgehen.

Auch wenn man die zuletzt genannte Auffassung ablehnt oder für überholt hält, wird man doch zugestehen, dass die gegenwärtigen Interessen des Kindes in einem

Spannungsverhältnis mit seinen zukünftigen Belangen stehen können. Es wäre verfehlt, letzteren stets Vorrang vor ersteren einzuräumen. Das Kind muss also auch in seinen gegenwärtigen Belangen respektiert werden können. Dies bedeutet zumindest, dass es in seinen aktuellen Handlungen und Willensäußerungen ernstgenommen wird. Gewisse Formen von Beeinflussung, Disziplinierung und Bevormundung müssen, soweit ich sehe, als vereinbar mit dem Prinzip des pädagogischen Respekts betrachtet werden. Manche Einschränkungen der kindlichen Freiheit sind aber ebenso als Ausdruck von Missachtung zu deuten wie körperliche Misshandlung, sexueller oder emotionaler Missbrauch, Vernachlässigung oder Demütigung. Das gleiche gilt für Formen der Indoktrination oder Manipulation in Erziehung und Unterricht.

Wie die Idee des pädagogischen Respekts im Einzelnen zu fassen ist, muss näher diskutiert werden.² Die gängige Auffassung von Respekt bezieht sich, wie gesagt, vorwiegend auf die Sphäre politisch-rechtlicher Beziehungen. Sie drückt die Statusgleichheit der Bürger in der liberalen Demokratie aus.

Kinder als Adressaten einer vollwertigen – und nicht bloß partiellen – Form von Respekt zu betrachten, bedeutet, sie als in einem gewissen Sinne *gleichrangig* zu sehen: Gemäß üblicher Auffassung sind Kinder *nicht weniger wert* als Erwachsene. In Situationen, in denen die Interessen eines Kindes mit den Belangen eines Erwachsenen konfliktieren, sind diese nicht von vornherein höher zu bewerten als diejenigen des Kindes. Die Gleichrangigkeit von Kindern und Erwachsenen geht mit einer normativen Asymmetrie einher, die unter bestimmten Bedingungen pädagogischen Charakter annimmt. Das Kind wird dann als handlungsfähige und »bildsame« Person gesehen, welche auf Unterstützung und Leitung angewiesen ist.

Benners konstitutive pädagogische Prinzipien – Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit – könnten als Konkretisierung der Idee des pädagogischen Respekts gelesen werden. Meines Erachtens ist es aber unangemessen, die Idee des Respekts als konstitutiv für *jegliche* pädagogische Praxis zu betrachten. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine bestimmte normative Erziehungsauffassung. Richtig ist, dass die Entwicklung einer spezifisch pädagogischen Konzeption von Respekt in Einklang mit der Eigenlogik des Pädagogischen stehen muss.

Wenn sich aus dem normativen Kern der liberaldemokratischen Ordnung die Forderung des Respekts vor Heranwachsenden ergibt, so ist damit gewährleistet, dass diese nicht für staatliche oder ökonomische Zwecke vereinnahmt werden können. Respekt gegenüber Kindern ist unvereinbar damit, ihre Belange den Interessen eines Kollektivs – oder ihrer Eltern – unterzuordnen.

Die Forderung nach Respekt ist demnach für alle privaten und öffentlichen Schulen verbindlich zu machen. Diese Deutung der liberaldemokratischen Idee nimmt nicht nur Bildungsziele, sondern auch die Art der pädagogischen Beziehung in den Blick. Sie schränkt damit die pädagogischen Freiheiten von Eltern oder Schulen weiter ein. Diese Einschränkungen ergeben sich nicht aus perfektionistischen Erwägungen, sondern aus den normativen Kernideen eines politischen Liberalismus, wie ihn beispielsweise Nussbaum propagiert. Gemäß Rawls und Nussbaum beschränkt der po-

litische Liberalismus die elterliche Freiheit deutlich weniger als der umfassende Liberalismus. Reichert man die Idee des politischen Liberalismus jedoch in der hier vorgeschlagenen Weise an, so gilt dies nicht mehr.

Bezogen auf Benners Ablehnung einer demokratischen Fundierung der Bildung kann wiederum hervorgehoben werden, dass es nicht ausreichend ist, das Prinzip des pädagogischen Respekts aus der Eigenlogik des Pädagogischen heraus zu legitimieren. Wenn man die erklärten Gegner einer respektvollen Erziehung auf das Prinzip des Respekts verpflichten will, so kommt man nicht ohne eine politische Legitimation aus.

Fazit

In nicht-demokratischen Staaten, so Benner, sei es selbstverständlich, dass Heranwachsende *entsprechend den Staatszielen* gebildet werden. Die Auffassung, wonach angehende Bürger in der Demokratie *nach demokratischen Staatszielen* zu bilden sind, hält er für falsch. Die Pointe der Demokratie ist seiner Ansicht nach, dass sie sich *erstens* einer Normierung des Bildungsbereichs enthält und *zweitens* die normative Eigenständigkeit dieser Sphäre anerkennt.

Diese beiden Aspekte können aber miteinander in Konflikt geraten: Wenn sich der Staat tatsächlich zurückhält, so bedeutet dies, dass er Freiraum für die ganze Vielfalt pädagogisch-weltanschaulicher Auffassungen schafft. Genau das verlangen die Anhänger radikal liberaler Positionen.

Dies aber führt dazu, dass nicht notwendigerweise diejenigen Werte das Bildungssystem prägen, welche Benner als konstitutiv für die pädagogische Sphäre betrachtet. Deren Durchsetzung macht es nötig, dass der Staat seine Zurückhaltung aufgibt und allenfalls mit Zwangsmitteln gegen abweichende Auffassungen vorgeht.

Nur durch eine demokratische Fundierung der Bildung können diese staatlichen Freiheitseinschränkungen legitimiert werden. Diese Beschränkungen führen nicht zu einer politischen Vereinnahmung oder Instrumentalisierung des Bildungsbereichs, weil sie eine politische Ordnung stützen, welche jede Person in ihrem Status als gleiche anerkennt. Die normative Grundidee der liberalen Demokratie ist Gewähr dafür, dass die demokratische Fundierung nicht in eine bevormundende oder unterdrückerische Staatspädagogik mündet.

Anmerkungen

¹ Der Vortrag wurde im April 2011 an der in Warschau durchgeführten 6. Fachtagung der Internationalen Herbart-Gesellschaft gehalten. Als Ko-Autor fungiert der polnische Erziehungswissenschaftler Dariusz Stepkowski.

² Vgl. dazu z.B. Stojanov 2009.

Literatur

- Benner, Dietrich (2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich/Stepkowski, Dariusz (2011): Warum Erziehung in Demokratien nicht demokratisch fundiert werden kann. In: Topologik 2/2011, Cosenza, S. 93-117.
- Galston, William (1995): Two Concepts of Liberalism. In: Ethics 3/1995, Chicago, S. 516-534.
- Nozick, Robert (1976): Anarchie, Staat, Utopia [orig. Anarchy, State, and Utopia, 1974]. München: Moderne Verlagsgesellschaft Wolfgang Dummer.
- Nussbaum, Martha (2010): Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha (2011): Perfectionist Liberalism and Political Liberalism. In: Philosophy and Public Affairs 1/2011, Hoboken/NJ, S. 3-45.
- Rawls, John (1998): Politischer Liberalismus [Political Liberalism] [1993]. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reich, Rob (2002): Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): Emil oder Über die Erziehung [Emile ou de l'éducation] [1762]. Schöningh: Paderborn.
- Stojanov, Krassimir (2009): Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R.S. Peters and Axel Honneth. In: Journal of Philosophy of Education, Issue Supplement 2009, Malden/MA, S. 161-172.