

Henning Schluß

Öffentlichkeit und Evangelische Schulen

oder Evangelische Schulen als öffentliche Schulen

Abstract

Within the horizon of circumscision finance independent schools in recent years, particularly in the former East Germany, the question arises about the status of schools by the Protestant Church in a new light. The paper argues that it is an achievement that school is public. At the same time the concept of the public will be discussed even. In education is public still confused with government. Both are not the same, which will be remembered with a historical retrospect. In particular, a Protestant school system must take care in its own self-image to be understood as a system of public education. Exclusivity cannot be a hallmark of a protestant education. Nevertheless, protestant schools are characterized by a special pedagogical and particularly religious profile, but are open to all who wish to engage in it. It is this diversity of profiles is needed for a sustainable education system, in a pluralistic world. A profile must be made possible regardless of the ownership, also the public claim must be maintained. This can sometimes create tensions, but not "antagonistic contradictions" are, but those that can promote education as a whole.

Im Horizont der Beschneidung der Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft in den letzten Jahren insbesondere in den neuen Bundesländern stellt sich die Frage zum Status von Schulen in Evangelischer Trägerschaft in einem neuen Licht. Der Aufsatz argumentiert, dass es eine Errungenschaft ist, dass Schule öffentlich ist. Zugleich wird aber der Begriff der Öffentlichkeit selbst diskutiert. Im Bildungswesen wird öffentlich noch immer mit staatlich verwechselt. Dass beides nicht das gleiche ist, wird mit einer historischen Rückschau erinnert. Insbesondere ein evangelisches Schulwesen muss sich der Sache und dem eigenen Selbstverständnis nach als öffentliches Schulwesen verstehen. Exklusivität kann nicht ein Markenzeichen eines evangelischen Schulwesens sein. Gleichwohl zeichnen sich evangelische Schulen durch ein besonderes pädagogisches und insbesondere religiöses Profil aus, sind aber offen für alle, die sich darauf einlassen wollen. Gerade diese Vielfalt der Profile wird für ein zukunftsfähiges Schulwesen gebraucht, in einer pluraler werdenden Welt. Eine Profilierung muss unabhängig von der Trägerschaft ermöglicht werden, zugleich muss der Öffentlichkeitsanspruch aufrechterhalten werden. Das kann manchmal zu Spannungen führen, die aber keine „antagonistischen Widersprüche“ sind, sondern solche die das Bildungswesen insgesamt voranbringen können.

Keywords

Deutsch: Öffentlichkeit; Privatheit, Privatschulwesen, freie Träger, Evangelische Schule, Staatlichkeit, Staatsschule, Politik, Öffentliche Erziehung

English: Public; Privacy, Private Schools, Public School, Charter School, Protestant School, Governance, Politics, Public Education,

Situationsbeschreibungen

(1) In den östlichen Bundesländern wuchs die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in evangelischer Trägerschaft im Zeitraum von 1989 bis 1999 von 0 auf 98 und von da bis 2011 auf 250 Schulen. Für den Westen Deutschlands ist im gleichen Zeitraum von 1999 bis 2011 noch ein Zuwachs von 313 auf 348 Schulen zu verzeichnen.¹ Christoph Gramzow hat errechnet, dass sich damit 2,39% aller allgemein bildenden Schulen in evangelischer Trägerschaft befinden.² Die Motivlage von Eltern, ihre Kinder auf Evangelische Schulen zu schicken, hat Gramzow in einem gemeinsamen Forschungsprojekt mit Helmut Hanisch untersucht.³ Er vergleicht dabei Schulen der Schulstiftungen in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Bayern und Stuttgart (Gramzow 2014). Die Ergebnisse der Untersuchungen stellt Gramzow wie folgt dar: „Zusammengefasst lassen sich seitens der Eltern höchste Erwartungen an die pädagogische Arbeit der Schule und an den persönlich-sozialen Umgang mit den Kindern feststellen. Mittlere Erwartungen bestehen hinsichtlich der christlich-religiösen Erziehung und eher geringere, teils auch widersprüchliche im Blick auf den Schulstandort“ (Gramzow 2014, S. 3).

(2) Auch wenn Gramzow programmatisch betont, dass Evangelische Schulen eine „Bereicherung des öffentlichen Schulwesens“ (ebd. S. 1) darstellen wollen oder sollen, so geht er doch zu Recht der Frage nach, ob Eltern die Evangelischen Schulen nicht deshalb anwählen würden, weil es sich um „Eliteschulen“ handele. Da man dies schlecht direkt erfragen kann, fragt er nach dem Schulabschluss der Eltern. Sein Ergebnis scheint hier „Entwarnung“ geben zu können, denn nur in Stuttgart ist der Anteil der Eltern mit Hochschulabschluss überproportional hoch, in Bayern sind es nicht einmal 30 % und in Sachsen haben über die Hälfte der Eltern nur die 10. Klasse abgeschlossen und nur ein Viertel einen Hochschulabschluss. Allerdings räumt Gramzow selbst ein, dass in Bayern Gymnasien gar nicht an der Untersuchung beteiligt waren. Nicht berücksichtigt wird, dass die Abiturientenquote in Bayern noch immer die niedrigste im Bundesdurchschnitt ist und um die sächsischen Zahlen angemessen

¹ Vgl. Comenius-Institut (Hg.): Evangelischer Bildungsbericht 2012. Pilotstudien: Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder, Evangelischer Religionsunterricht, Evangelische Schulen, Münster 2012, 86f.

² Vgl. Gramzow, Ch. (2014): Motive von Eltern, ihre Kinder an einer evangelischen Schule lernen zu lassen. www.evangelische-schulen-in-deutschland.de/images/Elternmotive_im_Schulvergleich.pdf

³ Hanisch, H. / Gramzow, Ch. (2011): Elternmotive zum Besuch einer evangelischen Schule. In: ZPT 63 H. 4, S. 305-316.

verstehen zu können muss man wissen, dass die ostdeutsche Abiturientenquote noch deutlich unter der bayrischen lag und dass ein entscheidendes Kriterium der Zulassung zur Erweiterten Oberschule die politische Haltung der SchülerInnen und ihrer Eltern war.⁴ Insofern ist bei den Eltern, die ihre Kinder zu einer Evangelischen Schule in Sachsen schicken damit zu rechnen, dass sie unterdurchschnittlich häufig die Möglichkeit hatten das Abitur zu erwerben, was allerdings nicht unbedingt etwas über deren gesellschaftlichen Stand oder deren Bildungsinteresse aussagt. In einer Untersuchung im Auftrag der GEW hat Manfred Weiß dagegen die Vermutung bestätigt, dass der Besuch einer Schule in freier Trägerschaft von der Bildungsnähe des Elternhauses abhängt.⁵ Weiß stellt allerdings klar heraus, dass die soziale Auslese im Deutschen Schulwesen ohnehin schon durch die vertikale Segregation in Gymnasium und niedere Schulformen erreicht wird. „Die Trägerschaft der Schule hat einen moderaten zusätzlichen Selektionseffekt. Die von unserem gegliederten Schulsystem ausgehenden Segregationswirkungen werden dadurch verstärkt.“ (Weiß 2011, S. 8) Hinweise auf soziale Selektionseffekte evangelischer Schulen in Deutschland liegen auch in den Untersuchungen von Standfest / Köller /Scheunpflug vor, die kein einheitliches Bild zeigen.⁶ Im Prinzip bestätigen diese Ergebnisse die Studie von Weiß, Segregationseffekte werden in Deutschland über das vertikal gegliederte Schulsystem erreicht. Der Vergleich von staatlichen mit evangelischen Gymnasien wird daher nur geringe Unterschiede in der Herkunftsabhängigkeit von vergleichenden Schulleistungsmessungen zeigen.

(3) Dieser Effekt ist in Österreich ebenso zu beobachten,⁷ wobei hier der Sprachgebrauch noch klarer die Differenz von öffentlichem Schulwesen und evangelischem Schulwesen herausarbeitet. So diagnostiziert der aktuelle Bildungsbericht der Evangelischen Kirche Österreichs im Kapitel Evangelische Schulen: „An 32 Standorten verstehen sich die evangelischen Schulen heute als Ergänzung und Alternative zum öffentlichen Schulsystem.“⁸ Auch das weithin katholische Österreich verzeichnet ein starkes Wachstum im evangelischen Schulwesen. Gab es 2010/11 3488 SchülerInnen an evangelischen Schulen, waren es 2013/14 bereits 700 mehr. Der Grund für diesen Zuwachs wird allerdings nur zu einem Teil an der Begeisterung für ein explizit evangelisches Schulwesen liegen. In Österreich werden Schulen in freier Trägerschaft nur zu einem sehr kleinen Teil vom Staat refinanziert. Anders bei den konfessionellen Trägern, bei denen der Staat die Personalkosten übernimmt, während der Träger für die Sachkosten aufkommt. Da dies eine deutliche Besserstellung im Vergleich zu nichtkonfessionellen Schulen in freier Trägerschaft ist, überlegen viele Gründungsinitiativen zweimal,

⁴ Dröse, A. / Krötke, V. et al.: Die evangelischen Schulen in der DDR. In: Schreiner, M. (Hrsg.): Aufwachsen in Würde. Münster, 2012, S. 81-90.

⁵ Wobei hier der höchste Bildungsabschluss der Eltern als Indikator dient. „Bildungsnähe“ bedeutet hier, dass mindestens ein Elternteil das Abitur hat (vgl. Weiß, M., 2011: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Berlin, S. 37).

⁶ Eine Zusammenfassung in Scheunpflug, A. (2015): Evangelische Schulen und religiöse Bildung. In: Schreiner, P. / Schweitzer, F. (Hrsg.): Religiöse Bildung erforschen. Münster, S. 177-188, bes. S. 183f.

⁷ Politt, H.-E. / Leuthold, M. / Preis, A. (Hrsg.) (2007): Wege und Ziele evangelischer Schulen in Österreich. Schule in evangelischer Trägerschaft 7, Münster.

⁸ Wenk, A.-K. (2015): Evangelische Schulen. In: Schiefermair, K. / Krobath, Th.: Leben. Lernen. Glauben – Evangelischer Bildungsbericht 2015. Wien, S. 36-42, S. 36.

ob sie nicht vielleicht doch eine evangelische reformpädagogische Schule, statt einfach einer reformpädagogischen Schule gründen wollen. Dieser Möglichkeit korrespondiert die Pluralität dessen was evangelische Schule ausmacht, wie Robert Schelander in seiner Respondenz auf Wenk unter Verweis auf Karl Ernst Nipkow formuliert.⁹ Auch vor dem Hintergrund seiner Untersuchungen zu Schulwahlmotiven von Eltern von SchülerInnen evangelischer Schulen¹⁰ sieht Schelander: „Die Nachfrage der Eltern, die sich für ihre Kinder für eine evangelische Schule entscheiden, wird entscheidend vom Unterschied zu den Schulen in staatlicher Trägerschaft bestimmt. Was sich Eltern von einer „konfessionellen Privatschule“ im Unterschied zur „öffentlichen Schule“ erwarten, dies bestimmt auch den Handlungsspielraum und die pädagogischen und theologischen Konzepte mit“ (Schelander 2015, S. 44).

(4) Für die hier vorliegende Argumentation sei deshalb für beide deutschsprachigen Staaten resümiert: Auch wenn die Evangelische Schuldenkschrift der EKD von 2008 in ihrer ersten These sehr klar formuliert hat, „Schulen in evangelischer Trägerschaft sind ein wichtiger Beitrag zur Pluralität des öffentlichen Bildungswesens und zu einem vielfältigen Bildungsangebot“¹¹ und damit die Positionsbestimmung Evangelischer Schulen in das Bildungswesen weiterführte die Nipkow im Handbuch bereits 1999 aus Perspektive der Kirche formulierte als „Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verwaltungsbereich der Kirche“, so ist doch das Verhältnis von evangelischer Schule und öffentlicher Schule nach wie vor ein spannungsvolles. Evangelische Schulen werden häufig nicht als Teil des öffentlichen Schulwesens verstanden, sondern als deren Ergänzung, Anregung, als Leuchttürme, als Muster, als Experimentierfelder und/oder als Alternativen zum öffentlichen Bildungswesen.

These

(5) Die hier vorgetragene *Doppel-These* soll jedoch diesen Befund erklären helfen:

1. Vom öffentlichen Schulwesen wird in einer doppelten Bedeutung gesprochen. Diese doppelte Bedeutung des Begriffs der Öffentlichkeit im Bildungswesen erschwert die Positionsbestimmung evangelischer Schulen, weil diese zweifache Bedeutung oft nicht klar, sondern ineinander verwischt ist.
2. Eine Klärung des jeweils verwendeten Begriffs von Öffentlichkeit könnte helfen, Evangelische Schulen im Konzert der Bildungslandschaft angemessener zu verorten.

⁹ Nipkow, K.-E. (1999): Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche. In: Handbuch Evangelischer Schulen. Gütersloh, S. 20. Zitiert nach: Schelander, R. (2015): Evangelische Schulen. Reflexion. In: Schiefermair, K. / Krobath, Th. 2015, S. 43-45, hier 43.

¹⁰ Schelander, R. (2012): Warum schicken Eltern ihre Kinder auf eine evangelische Schule? In: SchR 31, S. 179-211.

¹¹ EKD (Hrsg.) (2008): Schulen in evangelischer Trägerschaft - Eine Handreichung. Gütersloh, S. 12.

(6) Von daher ist es hilfreich, kurz die Entwicklung der Konzepte von Öffentlichkeit, Staatlichkeit, Ökonomie und Privatheit nachzuzeichnen um aus der Genese besser zwischen den Bedeutungen unterscheiden zu können.

Öffentlichkeit, Staatlichkeit, Ökonomie und Privatheit

(7) Vielleicht hat niemand die Differenz von Staat und Ökonomie so klar beschrieben wie Hannah Arendt, die an die Quellen der griechischen Auffassung der πόλις und des Haushalts erinnert. Beides sieht Arendt in der Antike scharf entgegengesetzt. Während der Begriff des Privaten noch andeutet, dass es sich im Verständnis der Römischen Republik um das der Öffentlichkeit Geraubte handelt, rekonstruiert Arendt die Entstehung des Politischen historisch umgekehrt als eine Zurückdrängung des Bereichs der Familie und des Haushalts.¹² Gerade darin aber, in der Zurückdrängung der alles bestimmenden Bedeutung des Gesetzes des Hauses, besteht die Möglichkeit eines Raumes, in dem wirkliches Menschsein allererst möglich wird.

(8) Beide Bestimmungen des Menschseins durch Aristoteles, die des ζῶον πολιτικόν und die des ζῶον λόγον ἔχον, seien nicht eigentlich Definitionen des Menschen im Allgemeinen, sondern Beschreibungen des Menschseins in der πόλις. Insbesondere das Sprechen wird zum Kern der πόλις, weil die Angelegenheiten aller mittels Reden bearbeitet werden können. Die πόλις ist somit der Ort, in dem ohne Gewalt und Zwang, vermittels des Sprechens, des Überredens und Überzeugens die Entscheidungen getroffen wurden, die das Menschsein erst als wirkliches Menschsein qualifizierten.

(9) Die ohne λόγος waren, die Ἄνευ Λόγου (a.a.O. S. 37), die Sklaven, konnten freilich sprechen, aber ihr Sprechen hatte keine wirkmächtige Bedeutung. Sie gehören dem Bereich des Hauses an, in dem Befehl und Gehorsam, Zwang und auch Gewalt ihr Recht haben. Die πόλις ist damit das Reich der Freiheit, der Bereich des Haushalts das Reich der Notwendigkeit.

(10) Zwischen Öffentlichkeit und πόλις zu unterscheiden macht demnach für die griechische Antike keinen Sinn. Allerdings sieht Arendt, dass bereits die lateinischen Übersetzungen der aristotelischen Beschreibungen des Menschseins gravierende Differenzen eintragen. Wenn ζῶον λόγον ἔχον mit animal rationale übersetzt wird, dann wird deutlich, dass seine Betonung des wirksamen Sprechens verkannt wird, indem der λόγος -Begriff in seiner anderen Bedeutung, des Denkens, interpretiert wird und damit auf eine individuelle Eigenschaft des Menschen rekurriert wird, statt auf die verändernde Debatte der πόλις. Die Übersetzung des ζῶον πολιτικόν als animal sociale gehe in gleicher Weise fehl, weil sie mit dem Sozialen ein vom Politischen geschiedenes, dennoch nicht der Sphäre des Haushalts zuzurechnendes bezeichnet, einen Bereich der Gesellschaft, für den die Griechen gar keinen Begriff gehabt hätten. Ein Begriff wie der des Sozialen oder der Gesellschaft wird erst dann sinnvoll, wenn es jenseits von Staat und Haus, von Politik und Ökonomie noch weitere Bereiche gibt.

¹² Vgl. Arendt, H. (1996): Vita activa. München, S. 39.

(11) Die Schule wurde da erstmals zu einer öffentlichen/staatlichen Aufgabe, als die Ämter im Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts durch Los vergeben wurden. Seitdem mussten alle freien Bürger soweit ausgebildet sein, sich an der Regierung zu beteiligen. Diese Ausbildung übernahmen die Gymnasien.

(12) Seit dem haben sich die Verhältnisse zumindest im Abendland immer weiter ausdifferenziert. Mit dem Zerfall des Römischen Reiches rückt die Kirche sukzessive in Positionen ein, die zuvor dem Staat zukamen. Verwaltung, Kommunikation aber auch das Bewahren von Wissen und die Bildung (zumindest eines kleinen Teils) der jüngeren Generation wird von der Kirche übernommen. Das ist insofern kein Problem, als Kirche und Staat nicht als Konkurrenz begriffen wurden, sondern als mit unterschiedlichen Aufgaben versehene Institutionen der gemeinsamen Welt, der „Reichskircheneinheit“ oder der „res publica christiana.“¹³ Das Auseinanderklaffen der Einen Welt bereitet sich – wie Böckenförde herausgearbeitet hat – im Investiturstreit vor. Realisiert wird die Möglichkeit der Unterordnung der geistlichen Macht unter die weltliche erst in der Folge der Religionskriege. Das Konzept, die staatliche Macht von der Wahrheitsfrage zu entlasten und ihre Aufgabe in der Sicherung des Friedens zu sehen, setzt sich erst durch als Europa entvölkert und verwüstet daniederliegt. Die Wahrheitsfrage konnte dann – zumindest der Idee nach – den Individuen überlassen werden. Für den Schulbereich allerdings gilt es schon vor den Religionskriegen eine Zäsur zu beachten. Waren die Rudimente des öffentlichen Teils der antiken Bildungstradition auf die Kirche übergegangen, so geriet diese Aufgabe der Kirche mit der Reformation in eine Krise, weil mit den zentralen Orten mittelalterlicher Breitenbildung, den Klöstern, auch ein wesentliches Motiv zur Bildung der eigenen Kinder entfiel, die Karriere im Klerus,¹⁴ darüber hinaus ging Luther auch mit der Schule die er selbst erlebt hatte hart ins Gericht und wies die Schule künftig von der Kirche weg den Kommunen als Pflichtaufgabe zu. Ein Ruf, der allerdings nur sehr eingeschränkt gehört wurde.¹⁵

(13) Insbesondere wegen der Zuweisung der Kompetenz zur Bestimmung der Ziele der Pädagogik blieb lange umstritten, wer für die Schule zuständig sein sollte. Immanuel Kant stand der Einmischung der Staatsoberhäupter in Erziehungsfragen ausgesprochen skeptisch gegenüber. Er hat sich in seiner einflussreichen Pädagogik auf das philanthropische Schulexperiment in Dessau berufen. Gleichwohl widerspricht Kant Basedow in dessen Hoffnung auf ein Engagement der Fürsten ausdrücklich, weil diese nicht „das Weltbeste als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen“.¹⁶ Kants Alternative ist eine von aufgeklärten Privatleuten getragene Schule.

¹³ Vgl. Böckenförde, E.-W. (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Ders. (Hrsg.): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt a.M., S. 42-64, S. 44ff.

¹⁴ Vgl. Schweitzer, F. (1996): Luther und die Geschichte der Bildung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, Weinheim 1996, S. 9-23.

¹⁵ Vgl. Schluß, H. (2014): Die Reformation als Bildungskatastrophe. In: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Universität Halle (Hrsg.): Spurenlese. Leipzig, S. 69-90.

¹⁶ Kant, I. (1803/1977): Über Pädagogik. In: (Ders.) Werkausgabe XI, Hg. von Weischedel, W., Stuttgart, S. 9.

(14) Kant war keineswegs der Einzige, der sich um die affirmative Ausrichtung der Staatsschule sorgte. Condorcet thematisiert diese Gefahr in seinem Bericht an die Nationalversammlung 1792 selbst im revolutionären Frankreich. Humboldts Konzept, die Politik aus der Allgemeinen Bildung herauszuhalten und den Geist an unpolitischen Gegenständen zu schulen ist ebenso eine Antwort wie Schillers Versuch die Ästhetik zum Übungsfeld des künftigen selbstverantwortlichen Staatsbürgers zu machen. Diese, die Politik ausklammernden, Konzepte der Bildung wurden allerdings gerade darum politisch und zwar restaurativ gewendet, weil sie dem herrschenden System nichts entgegenzusetzen hatten, wie Klaus Mollenhauer 1968 analysierte.¹⁷

(15) Freilich ist Mollenhauer nicht der Einzige, der diese Kritik übte. Der Ostberliner Bildungshistoriker Robert Alt hatte in seiner Arbeit über das Bildungsmonopol die Strukturen dieses Monopols herausgearbeitet. Dabei kam es ihm nicht auf die Trägerschaft der Schule an – ob kirchlich, privat oder staatlich ist in seiner Analyse einerlei – vielmehr war er sicher, dass der Klassencharakter der Erziehung sich auch in den Bildungsinstitutionen niederschlägt und dass es sich dabei um eine Wahrheit vom Rang eines „gesellschaftlichen Gesetzes“ handelte.¹⁸ Der Zweck des bürgerlichen Bildungsmonopols sei ein doppelter, zum einen die Reproduktion der Besitzverhältnisse und zum anderen der Klassenherrschaft. Institutionalisierte Bildung unter den Bedingungen der Klassenherrschaft arbeitet sich bestenfalls an Symptomen ab, ohne an deren Ursache auch nur kratzen zu können, weil die Ursache außerhalb der Pädagogik zu suchen ist und die Pädagogik immer lediglich nur systemstabilisierende Funktionen erfülle, selbst da wo sie anscheinend dem bürgerlichen System entgegenarbeitet. In der Abwandlung des Adornoschen Diktums kann es hier keine richtige Pädagogik im Falschen geben. Die Lösung, die Alt sah, ist nicht die Abschaffung des Bildungsmonopols, sondern die Ersetzung des bürgerlichen Bildungsmonopols durch das der Arbeiter- und Bauernmacht. Die Kritik am Bildungsmonopol kann in dieser funktionalistischen Perspektive lediglich das schlechte Monopol durch das gute Monopol ersetzen.

(16) Eine Alternative zu dieser doch irgendwie fatalistischen Sicht, die sich aus Robert Alts Konzept ergibt, hatte die Pädagogik allerdings längst entwickelt und zwar genau zu der Zeit als sich neben Staat, Kirche und Ökonomie eine weitere Sphäre der Gesellschaft als eigene Größe herausbildet. Hier gab es bereits Überlegungen dazu, woher die Ziele der Pädagogik stammen sollen und ob sie überhaupt vom Staat vorgegeben werden können.

(17) In seiner Abhandlung „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ rekonstruierte Friedrich Schleiermacher dieses Phänomen so, dass die Erziehung älter als der Staat sei.¹⁹ Aus der zeitlichen

¹⁷ Vgl. Mollenhauer, K. (1973): Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. München, S. 151-168., S. 156f.

¹⁸ Vgl. Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin/Ost, S. 18.

¹⁹ Vgl. Schleiermacher, D. F. E. (1814): Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: (Ders.): Pädagogische Schriften. Hrsg. Von E. Weniger und Th. Schulze. Band 1. Frankfurt a.M. 1983, S. 153-169, S. 155f.

Vorgängigkeit der Erziehung gewinnt Schleiermacher das Argument, dass die auf die Sitte gehende Normativität der Erziehung staatlichen Zielsetzungsbestrebungen uneinholbar voraus ist. Die Diskussion um die Ziele der Pädagogik könne deshalb nicht in den staatlichen Zielsetzungsbestrebungen aufgehen, sondern bleibt auch im Zustand der Staatlichkeit durchaus eigenständig – wenn auch nicht unabhängig von staatlichen Bemühungen.

(18) Sein Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt sah in Bezug auf die Erziehung die Grenzen noch deutlich enger gesteckt.²⁰ Humboldts Argument zielte darauf, dass das Menschengeschlecht schon auf einer solch hohen Kulturstufe stünde, dass jegliche Formen vergemeinschaftender Erziehung den gegenwärtigen Ansprüchen, die die Mannigfaltigkeit des Individuums zu unterstützen hätten, nicht mehr gerecht werden könnten. Die Erziehung zum Menschen bedürfe des Staates nicht, der ja die kollektive staatsbürgerliche Erziehung anziele und zudem gedeihe ein Gemeinwesen aus freien Individuen deutlich besser.

(19) Bei Schleiermacher wie Humboldt zeigt sich die Skepsis gegen die institutionalisierte Staatserziehung daran, dass die Kriterien, die zur Beurteilung der Güte der Bemühungen staatlicher Bildungsinstitutionen herangezogen werden, selbst nicht dem Staat entstammen. Ich schlage vor, an dieser Stelle den Begriff *öffentlich* zu verwenden. Über die Ziele von Bildung und Erziehung und über ihre Organisation muss *öffentlich* diskutiert werden.

(20) Eine solche Verortung der Bildungsziel- und Form-Debatte macht allerdings eine Unterscheidung von ‚öffentlich‘ und ‚staatlich‘ notwendig. In den Gesetzestexten sowohl in Österreich wie in Deutschland wird mit dem Begriff der Öffentlichen Schule die staatlich getragene Schule bezeichnet. Eine solche Identifikation von ‚öffentlich‘ mit ‚staatlich‘ war, wie gezeigt, im klassischen Griechenland zutreffend. Heute verwirrt die Konservierung der Gleichbedeutung von Öffentlichkeit mit Staatlichkeit mehr, als sie zur Klärung beiträgt. Deutlich wird dies daran, dass in anderen Bereichen die Identifikation des Öffentlichkeitsbegriffs mit dem der Staatlichkeit absurd anmuten würde. So halten wir keineswegs die öffentliche Meinung in einem Land für gewährleistet, das seine Presse verstaatlicht hat.

(21) Daraus sei folgendes Plädoyer abgeleitet, das möglicherweise zu mehr Klarheit in der Verwendung der Begriffe führen kann und damit die Sache der evangelischen Schulen besser im Konzert der öffentlichen Bildungslandschaft verorten kann.

Konsequenzen und Plädoyer

(22) Der Begriff der Öffentlichkeit könnte in der Trägerdebatte, in der zwischen staatlichen und freien Trägern unterschieden wird, eine Alternative anbieten, wenn er unterschieden wäre von Staatlichkeit.

²⁰ Humboldt, W. v. (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: (Ders.): Werke in fünf Bänden I. Stuttgart.

Die Frage der Trägerschaft könnte an Bedeutung verlieren, und die Fragen der Autonomie der Schule und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und Profilbildung durch ein alle verbindendes Konzept der öffentlichen Schule könnte entwickelt werden.²¹ Insofern ist es insbesondere für Schulen in kirchlicher Trägerschaft wichtig, den Öffentlichkeitsbegriff nicht leichtthin dem Staat zu überlassen, sondern sich selbst in der öffentlichen Bildungslandschaft zu verorten und zwar nicht als Ergänzung oder Alternative, sondern als deren konstitutiver Teil. Den Begriff der Privatschule gilt es auch dort aktiv zu vermeiden, wo er noch in den Gesetzestexten enthalten ist (z.B. GG Art. 7 (4)).

(23) Schon aus der ersten Verwendung des Bildungsbegriffs bezogen auf den Menschen bei Meister Eckhart lässt sich eine christliche Perspektive auf Bildung ableiten,²² in der der Mensch als Gegenüber Gottes gebildet ist. Diesem Zuspruch versucht evangelische Bildung in den Dimensionen des Menschseins in den je aktuellen Herausforderungen zu entsprechen. Zu diesen Herausforderungen gehören gegenwärtig die mangelnde Bildungsgerechtigkeit in den deutschsprachigen Ländern, die schleppende Umsetzung der Inklusionsverpflichtung, die Vererbung von Bildungsarmut.²³

(24) Insofern ergeben sich einige Kriterien dafür, was öffentliche Bildung inhaltlich meinen kann. Dazu gehört die Finanzierbarkeit der Bildungsinstitutionen, die niemanden vom Bildungserwerb ausschließt. Dies ist insbesondere für Evangelische Schulen deshalb eine Herausforderung, weil sie kaum je zu 100 % refinanziert werden, oft sogar mit Kürzungen leben müssen. Folgt auf die Kürzung der Refinanzierung die Schulgelderhöhung, werden exklusive Tendenzen evangelischer Schule weiter verstärkt. Hier entsteht direkt aus dem Verständnis evangelischer Schulen als öffentlicher Schulen Handlungsbedarf. Anzustreben wäre eine Schule, die ohne Schulgeld auskommt oder ein öffentliches Bildungssystem, bei dem die Gebühren unabhängig vom Träger sind, wie das im Kita-Bereich seit langem weithin üblich ist.²⁴

(25) Die Pluralität der unterschiedlichen Schulkonzepte ist kein Makel der öffentlichen Schule, sondern eine Chance. Die Vielfalt der Träger kann die Pluralität der Konzepte dabei stärken (vgl. EKD 2008, These 1,1). Ziel ist nicht ein Wettbewerb, bei dem das beste Konzept ermittelt wird, dem sodann alle nacheifern, sondern eine plurale Bildungslandschaft in der die Gegebenheiten vor Ort ebenso berücksichtigt werden, wie die Ansprüche von Eltern und Kindern.

(26) Gleichwohl gilt, dass nicht allein der Elternwille bestimmen darf, was in einer öffentlichen Schule geschieht. Die öffentliche Schule hat sich für ihre Bildungsinhalte öffentlich zu verantworten. Im Ernstfall können die öffentlichen Bildungsverpflichtungen auch gegen das elterliche Erziehungsrecht zu

²¹ Vgl. Schluß, H. / Andersen Ch. (2015): "Autonome Schule": Perspektiven und Probleme. In: Strolz, M. / Unger, M.: Buntbuch Schulautonomie. Wien, S. 137-147.

²² Vgl. Fraas, H.-J. (2000): Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive. Göttingen. S. 44 ff.

²³ Vgl. Schluß, H. (2015): Bildungsgerechtigkeit und Öffentlichkeit. Perspektiven. In: Schiefermair K. / Krobath, Th. (2015), S. 46-51.

²⁴ Soweit ging die EKD-Denkschrift von 2008 nicht, regte aber immerhin ein Stipendienprogramm an (EKD 2008, These 3,5).

stehen kommen. Hier wird der Staat eine wesentliche Aufgabe im Bildungssystem behalten, indem er nicht nur die zu erreichenden Leistungen und Kompetenzen fachspezifisch festlegt (Outputsteuerung), sondern auch die Art und Weise, wie diese erreicht werden können, limitiert (Prozesssteuerung). Im Unterschied zur EKD-Denkschrift²⁵ wird hier daran festgehalten, dass die Setzung von Mindeststandards für das Schulleben und den Unterrichtsprozess nicht vollständig an die Träger delegiert werden kann. Das bekannteste Beispiel für solche Mindestprozessstandards ist die Abschaffung der Prügelstrafe, in der DDR 1959 in der Bundesrepublik 1973 und in Österreich 1986. Aber auch das Indoktrinationsverbot gehört in diesen Kanon, der staatlich zu überwachen wäre. Der öffentliche Bildungsauftrag steht hier auch für freie Träger im Zweifel gegen das Recht der Eltern und der Schulträger.

(27) Die Forderungen, die Martin Luther an eine „christliche Schule“ gestellt hat, gelten damit fort. Unabhängig von sozialer Herkunft muss jedem Kind die Möglichkeit umfassender Allgemeinbildung zukommen. Es ist beeindruckend, wie viele Schulen in evangelischer Trägerschaft diesen Bedingungen zu entsprechen versuchen, auch wenn die Bedingungen dafür vielerorts nicht gut sind oder sich sogar verschlechtern. Immer wieder haben auch evangelische Schulen in den letzten Jahren den deutschen Schulpreis erhalten, dessen Kriterien neben innovativen pädagogischen Konzepten immer auch Kriterien sind, die hier als Öffentlichkeitsanspruch der Schule formuliert wurden. Oft ist dieser Öffentlichkeitsanspruch nur dadurch aufrecht zu erhalten, dass Lehrkräfte an evangelischen Schulen schlechter bezahlt werden als an staatlichen, dass sich Eltern über ein Schulgeld an der Finanzierung der Schule beteiligen und dass der Träger erhebliche Mittel zuschießt. Es gilt deshalb die Schlechterstellung von Schulen in freier Trägerschaft zu beseitigen, nicht, um eine exklusive Privatheit von Eliteschulen aus Steuermitteln zu finanzieren, sondern um die Öffentlichkeit der freien Schulen genauso zu ermöglichen, wie die der staatlichen Schulen.

²⁵ „Auch unter dem Gesichtspunkt einer pluralen Schulkultur sollten die Kontrolle der Prozessstrukturen evangelischer Bildungsverantwortung und die Evaluation der Einzelschulen nicht einfach im staatlichen Kontext bzw. durch staatliche Einrichtungen vorgenommen werden“ (EKD 2008, These 2,4).