

# „Öffentlichkeit“ –

---

## *Rekonstruktion eines Grundbegriffs von Pädagogik und Theologie<sup>1</sup>*

Henning Schluß

Erschienen in: Schluß, Henning (2017): "Öffentlichkeit" - Rekonstruktion eines Grundbegriffs von Pädagogik und Theologie. In Baur, Katja / Oesselmann, Dirk (Hrsg.): Religiöse Divergenz und Pluralitätskompetenz - Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Lit-Verlag, Münster, S. 81- 107. ISBN: 978-3-643-13713-5

## 1 Einleitung

Der 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1988 tagte in Saarbrücken unter der Überschrift: „Erziehung und Bildung als Öffentliche Aufgabe“. Im Frühjahr 1988 schien „Die Welt von Gestern“, noch in bester Ordnung zu sein. Anders als die von Stefan Zweig beschriebene vom Vorabend des ersten Weltkrieges war in unserer Welt von gestern Europa in zwei Blöcke geteilt. Zumindest im Tagungsband<sup>2</sup>, findet sich kein Beitrag aus dem Europa jenseits des Eisernen Vorhangs (vgl. Beck/Herrlitz/Klafki 1988). Noch im Jahr darauf, im Juni 1989 tagte in Berlin/Hauptstadt der DDR der 9. Pädagogische Kongress und „sicherheitsrelevante Krisenerscheinungen“ waren unter den Pädagogen der DDR, die dort von Margot Honecker in ihrer vierstündigen Rede in die aktuellen Herausforderungen der Volksbildung eingewiesen wurden, kaum zu verzeichnen.<sup>3</sup> Auch hier schien die Welt also noch in Ordnung zu sein, zumindest unter den PädagogInnen, die den Kongress besuchen durften. Die kritischen „Eingaben aus der Bevölkerung“ fanden auf dem Kongress keine Berücksichtigung, sondern wurden sorgsam vom Ministerium für Staatssicherheit bearbeitet.<sup>4</sup>

Anders als die programmatische vierstündige Rede von Minister Margot Honecker dürfte die Eröffnung des DGfE-Kongresses durch Wolfgang Klafki kaum 15 Minuten gedauert haben, schnitt jedoch wesentliche Themen an, die noch über 20 Jahre später Anhaltspunkt sein können, wenn das Verhältnis von Öffentlichkeit, Bildung und Erziehung bedacht werden soll.

Den Öffentlichkeitsbegriff diskutiert Klafki in zweierlei Hinsicht.<sup>5</sup> Zum einen sieht er, dass der Begriff eine fast dreihundertjährige Geschichte habe. Klafki versteht ihn als „Medium der Teilhabe jedes

---

<sup>1</sup> Der Beitrag nimmt Elemente der nicht veröffentlichten Antrittsvorlesung an der Universität Wien vom 23.5.2013 auf.

<sup>2</sup> Der als Beiheft der damals noch unangefochten wichtigsten erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift, der Zeitschrift für Pädagogik erschien.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Wiegmann 1999, der anhand von Quellen der BSTU nachweist, dass die zwar zunehmende Kritik von Lehrerinnen und Lehrern zu keiner sicherheitspolitischen Bedrohung in der Einschätzung des MfS wurde.

<sup>4</sup> Vgl. Eingaben zum 9. Pädagogischen Kongress: Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR: Erziehung der Jugend – gemeinsames Anliegen (EJA). Der IX. Pädagogische Kongress der DDR 1989, Ideen, Vorschläge und Initiativen aus den Evangelischen Kirchen. Informationen und Texte des Referats Gemeindepädagogik Nr. August 1989. Das kleine Heft, in dem die kirchlichen Eingaben gesammelt wurden, war nur zum innerkirchlichen Dienstgebrauch bestimmt.

<sup>5</sup> Der Öffentlichkeitsbegriff ist dabei in seiner Diffusität dem Bildungsbegriff durchaus vergleichbar. Habermas sieht eben in dieser Offenheit auch seine Charakteristik und nähert sich dem Begriff über seine Funktion, die er

Bürgers an der Auseinandersetzung um die grundlegenden Fragen eines Gemeinwesens, auch und nicht zuletzt um Fragen der Erziehung und Bildung“ (Klafki 1988, 17).<sup>6</sup> Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre, die in den 80er Jahren noch gar nicht so lange her war, habe viele der in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllt. Mit erheblichen öffentlichen Mitteln sei die Expansion der Bildung betrieben worden, zugleich seien viele der Reformbestrebungen „versickert“ (a.a.O. 15). Die Enttäuschung über dieses Scheitern hätte zu Tendenzen der „Dezentralisierung, Privatisierung und Partialisierung“ geführt. Damit benennt er bereits die Themen, die auch heute noch oder wieder mit Blick auf das Bildungssystem diskutiert werden. Auf der einen Seite stehen die Vertreter öffentlicher Bildung auf der anderen Seite die Verfechter einer Privatisierung der Bildung. Die Fronten verlaufen zwischen „Staat“ und „Markt“, die auch gegenwärtig als konkurrierende Steuerungsmodelle des Bildungswesens begriffen werden.

Im Folgenden soll eine Rekonstruktion der Genese dieses Duals vorgeschlagen werden. In einem weiteren Schritt wird eine Perspektive diskutiert, die versucht, über diesen Dual hinauszuführen.

## 2 Öffentlichkeit und Staatlichkeit – Vorschlag einer Geschichte

Vielleicht hat niemand die Differenz von Staat und Ökonomie so klar beschrieben wie Hannah Arendt, die an die Quellen der griechischen Auffassung der Polis 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 Geräubte handelt, rekonstruiert Arendt die Entstehung des Politischen historisch umgekehrt als eine Zurückdrängung des Bereichs der Familie und des Haushalts (vgl. Arendt, S. 39). 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.

Beide Bestimmungen des Menschseins durch Aristoteles, die des *zoon politikon* und die des *zoon logon echon*, seien nicht eigentlich Definitionen des Menschen im Allgemeinen, sondern Beschreibungen des Menschseins in der Polis.<sup>7</sup> Insbesondere das Sprechen wird zum Kern der Polis, weil die Angelegenheiten aller mittels Reden bearbeitet werden können. Die Polis 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.

---

darin sieht, Debatten so zu verstärken, dass sie schließlich in den regulären Politischen Diskurs eingehen (vgl. Habermas 1998).

<sup>6</sup> Freilich wird Friedhelm Brüggem in seinem Symposiums-Beitrag, der von Jürgen Oelkers kurz zusammengefasst wurde, darauf hinweisen, dass bereits in der Philosophie der Antike, bei Platon und Aristoteles Bildung an Öffentlichkeit rückgebunden gewesen sei – im Unterschied zur Aufklärung aber in ganz verschiedenen Denkmitteln. Während die Antike im Horizont eines teleologischen Weltbildes zwar auch Lehren und Lernen dialogisch denken konnte, gleichwohl auf die Einsicht in einen objektiven Tatbestand hinzielte und so nichts mit der neuzeitlichen Idee der Selbstbildung gemein gehabt haben könnte (vgl. Oelkers 1988, 27), Erziehung somit „Gewöhnung an die bestehende Sitte der Polis“ gewesen sein (ebd.), habe Rousseau diese Frage kategorial geöffnet, indem er das Problem, wie die Natur des Menschen entwickelt werden könne, ohne Anbindung an traditionelle Institutionen bearbeitet habe.

<sup>7</sup> Die den Menschen auszeichnenden Fähigkeiten, *handeln* und *sprechen* zu können, sieht Arendt freilich schon bei Homer angelegt. In der Polis jedoch kommen sie zu ihrer vollen Bedeutung (vgl. Arendt S. 35).

Die ohne Logos waren, die „aneou logou“ (Arendt, 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 Polis ist damit das Reich der Freiheit, der Bereich des Haushalts das Reich der Notwendigkeit.

Zwischen Öffentlichkeit und Polis 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 *zoon logon echon* mit *animal rationale* übersetzt wird, dann wird deutlich, dass seine Betonung des wirksamen Sprechens verkannt wird, indem der *logos*-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 Polis. Die Übersetzung des *zoon politikon* als *animal sociale* gehe in gleicher Weise fundamental 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.<sup>8</sup>

In dieser dualen Welt der Antike ist das, was wir heute als Bildung beschreiben, etwas, das beiden Sphären anzugehören scheint. Sieht man einmal von Sparta ab, so bleibt ein Teil der Bildung und Erziehung dem privaten Bereich zugehörig. Kinder wachsen in ihren Familien heran, Sklaven (Pädagogen) werden zur Bildung der Kinder herangezogen oder Sophisten für die wissenschaftliche und rhetorische Ausbildung bezahlt (vgl. zu diesem Komplex Kemper 2004, S. 836f.). Ebenso sehr ist Bildung jedoch öffentliche Aufgabe, die in öffentlichen Anstalten oder auf der *agora* stattfindet. Das Verhältnis von öffentlicher und privater Bildung war bereits in der klassischen Antike heftig diskutiert. Wenn man so will, ist Bildung demnach bereits in der Antike nicht einfach nur ein öffentliches Gut, sondern *res mixta*, wenn vielleicht auch der Zweck der Bildung noch eindeutiger dem Bereich der Öffentlichkeit zuzuordnen war, als das Rousseau im 18. Jahrhundert sieht.

Mit dem Zerfallen 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. Diese stellt in der augustinischen Staatstheorie (vgl. Augustinus 1997). insofern keine Konkurrenz zum Staat dar, weil der Menschenstaat durch Menschen unterjochende Fürstenherrschaft zugrunde gehe, während der Staat eigentlich nur als Gottesstaat zu sich selbst kommen könne, indem er von sich absehe und sich auf Gott hin ausrichte.<sup>9</sup> Somit ist ideologisch die Rolle der Kirche im Staat begründet und faktisch ist in dieser Zeit der *failing states* die Kirche die einzige Institution, die zentrale Aufgaben von Verwaltung und Wissenserhalt überhaupt gewährleisten kann. 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*“ wie Böckenförde formuliert (vgl. hierzu und zum Folgenden: Böckenförde 1976, S. 44ff.).

---

<sup>8</sup> Zugleich mit dem Eintritt weiterer Sphären in die bislang zwischen privatem und öffentlichem zweigeteilte Welt rücken die ehemals klar geschiedenen Bereiche ineinander. Für den Bereich des Staates kommt der Zwang als legitimes Mittel hinzu. Wir heutigen gestehen dem Staat sogar ein Gewaltmonopol zu, während die Gewalt aus dem privaten Bereich – zumindest idealiter – verbannt ist (vgl. a.a.O. S. 38).

<sup>9</sup> Das Moment der Selbstlosigkeit, das den Platonischen Staatslenker, der in die Höhle zurückkehrt, auszeichnet, zeichnet nun – unter christlichem Vorzeichen – den Gottesstaat aus (vgl. Platon: *Der Staat*, 7. Buch).

Das Auseinanderklaffen der Einen Welt bereitet sich – wie Böckenförde herausgearbeitet hat – im Investiturstreit vor.<sup>10</sup>

Realisiert wird die Möglichkeit der Unterordnung der geistlichen Macht unter die weltliche dann allerdings erst in der Folge der Religionskriege. Sukzessive und zögernd wendet sich Europa dem Konzept des Kanzlers des Königs von Frankreich, Michel de L'Hopital, zu, der bereits „am Vorabend der Hugenottenkriege, 1562, aussprach: ‚Nicht darauf komme es an, welches die wahre Religion sei, sondern wie man beisammen leben könne‘“.<sup>11</sup> Das Konzept, die staatliche Macht von der Wahrheitsfrage zu entlasten und ihre Aufgabe in der Sicherung des Friedens zu sehen, setzt sich freilich hier noch nicht durch, sondern erst als Europa entvölkert und verwüstet daniederliegt. Die Wahrheitsfrage konnte dann – zumindest der Idee nach – den Individuen überlassen werden.<sup>12</sup> Der Verzicht auf die Beantwortung der Wahrheitsfrage durch den Staat ist demnach keineswegs geborener Bestandteil abendländischer Kultur, sondern in einem schmerzhaften und langwierigen Prozess errungen und häufig genug wieder vergessen worden.

Für den Bildungsaspekt 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 in den Ländern der Reformation aus einem dreifachen Grund an ihr Ende. In seiner bis vor wenigen Generationen noch als für die Geschichte der Pädagogik bedeutsam angesehenen Ratsherrenschrift (vgl. zum Folgenden auch Schluß 2011) arbeitet Luther dies pointiert heraus:

Zum ersten fielen die Orte mittelalterlicher Bildung, die Klöster, der Reformation zum Opfer. Mindestens so wichtig aber war, dass das Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder entfiel. Bildung war Voraussetzung oder zumindest Abfallprodukt einer kirchlichen Karriere. Während in der ständischen Gesellschaft die Kinder weithin in die Gewerke der Eltern eintreten konnten, galt das für die kirchliche Hierarchie – aus naheliegenden Gründen – nur in eingeschränktem Maße. Gerade also für nicht erstgeborene Kinder, war die Unterbringung im Kloster oder in der kirchlichen Hierarchie eine attraktive Option der Versorgung und noch dazu ein gutes Werk. Ein dritter Grund liegt in der massiven Ablehnung der alten Schule durch Luther, die er selbst mehr durchlitten als durchlebt hat. Luther hat mit Herzblut diesem kaputten Erziehungssystem den Kampf angesagt.<sup>13</sup> Luther entwirft allerdings eine Alternative zu dieser Schule und er beschreibt diese detailliert. Es ist eine Schule, die

---

<sup>10</sup> Freilich ist auch in der antiken Polis die Religion der Politik untergeordnet gewesen. Wenn Aristoteles z.B. argumentiert, dass Schwangere einmal am Tag der Göttin der Stadt opfern sollen, weil Bewegung der Mütter gut für die Entwicklung der Embryos sei und durch das verordnete Opfer die Frauen an die frische Luft müssten (vgl. Aristoteles, Politik 7. Buch, Kap. 16) so wird jedoch deutlich, dass es sich bei der Polis-Religion mitnichten um einen gesonderten geistlichen Bereich, sondern bestenfalls um einen Aspekt der Polis als Ganzer handelt.

<sup>11</sup> Leopold v. Ranke, Französische Geschichte. Ausg. Andreas, Wiesbaden 1957, Bd. I, S. 157., zitiert nach Böckenförde S. 43 f..

<sup>12</sup> Solange sie darüber nicht in gewaltsame Auseinandersetzungen verfielen, ging sie den Staat nichts mehr an. Dieses Konzept hat jüngst erst wieder Ulrich Beck fruchtbar gemacht, indem er es auf das Miteinander in der Zivilgesellschaft übertragen hat (vgl. Beck 2008).

<sup>13</sup> „Ja was hat man gelernt ynn hohen Schulen und klöstern bisher, denn nur esel, klötz und block werden? Zwenzig, vierzig jar hat eyner gelernt und hat noch widder lateinisch noch deutsch gewußt. Ich schweyge das schendlich lesterlich leben, darynnen die elde jugent so jemerlich verderbt ist. War ists, ehe ich wollt, das hohe schulen und klöster blieben so, wie sie bis her gewesen sind, das keyn ander weyse zu leren und leben sollt fur die jugent gebraucht werden, wöllt ich ehe, das keyn knabe nymer nichts lernte und stum were.“ (Luther 1524/1899, S. 31).

mit weniger Gewalt auskommt, als er selbst in ihr erleiden musste.<sup>14</sup> Die Kirche als Träger der Bildung scheidet für Luther aus. Aber auch andere Träger von Bildungsinstitutionen scheidet er aus. Hatte er in der Ordnung zum Leislinger Kasten noch gemeint, auf die Eltern als Schulträger setzen zu sollen, so war er von deren mangelnder Bereitschaft enttäuscht. Die Landesherren zeigten sich ebenfalls wenig geneigt, da sie mit Wichtigerem beschäftigt sind: "[...] sie haben auffm schlitzen zuffaren, zu trincken und ynn der mumerey zu lauffen und sind beladen mit hohen merrcklichen geschefften des kellers, der küchen und der kamer" (Luther 1524/1899, S. 45).<sup>15</sup> Freilich gab es bald einige der berühmten Fürstenschulen wie Schulpforta, Meißen oder das Joachimsthalsche Gymnasium, aber diese bildeten nur die Verwaltungselite des Landes aus und waren keine Institutionen der Breiten-Bildung. Um eben die ging es aber Luther und er wendet sich an die Ratsherren. Die Notwendigkeit allgemeiner Bildung für Jungen und für Mädchen begründet er doppelt funktional, sowohl theologisch – alle sollen sich nämlich selbst mit der Bibel auseinandersetzen können, sich ihr eigenes Urteil bilden können, als auch weltlich mit dem Nutzen, den die Kommune von gebildeten Bürgern hat. Ein weiteres Argument scheint in der Ratsherrenschrift zaghaft auf, die nicht festlegende, geradezu universelle Befähigung von Bildung.<sup>16</sup>

Institutionalisierte Bildung hat für Luther bereits ein Doppelgesicht. Einerseits ist sie funktional, sogar doppelt funktional im Hinblick auf die Bereiche der Welt, und von denen Luther hier zwei, nämlich Kirche und Kommune, explizit anspricht. So sollen die Heranwachsenden nach dem Abschluss formaler Bildung in „die Gemeinschaften [...] selbständig eintreten“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 61). Andererseits hat Bildung eine nicht einfach verzweckbare Funktion, sondern sie stellt frei zur selbstbestimmten Wahl unterschiedlicher Optionen.

Freilich hat sich diese Idee, einer von der Kirche unabhängigen Schule in kommunaler Verantwortung, kaum durchgesetzt.<sup>17</sup>

Zumeist jedoch, gab es gar keine Schule und wenn, dann sind es private Institutionen. Erst von den Gelehrtenschulen her wird sich im 18. Jahrhundert so etwas wie „staatsbürgerliche Bildung“ und „vaterländisches Wissen“ verbreiten. Klaus Mollenhauer analysierte die Aufgabe dieser Schulen wie folgt: „Die erklärte Absicht solcher politischen Erziehung war es, die Vorstellung und das Verhalten des braven Bürgers, pflichteifrigen Untertans und freudigen Steuerzahlers zu befestigen. [...] Der pädagogische Erfolg hatte sich eingestellt in dem Maße, in dem die individuelle Vernunft die vorgebliche Vernunft der staatlichen Ordnung lediglich reproduzierte“ (Mollenhauer, S. 156). Ökonomie und Politik können in dieser Aufgabe durchaus Hand in Hand gehen. Das beste Beispiel

---

<sup>14</sup> „Und ist itzt nicht mehr die helle und das fegfewer unser schulen, da wir ynnen gemartert sind über den Casualibus und temporalibus, da wir doch nichts denn eyttel nichts gelernt haben durch so viel steupen, zittern, angst und jamer“ (Luther 1524/1899, S. 46)

<sup>15</sup> Und die, die guten Willens sind, müssen sich enthalten, um nicht den anderen als „narren odder ketzer“ zu gelten (Luther 1524/1899, S. 45).

<sup>16</sup> „Ich rede fur mich: Wenn ich kinder hette und vermöchts, Sie müsten mir nicht alleyne die sprachen und historien hören, sondern auch singen und die musica mit der gantzen mathematica lernen. Denn was ist dis alles denn eyttel kinder spiel? darynnen die Kriechen yhre kinder vor zeytten zogen, da durch doch wunder geschickte leut aus worden zu allerley hernach tüchtig“ (Luther 1524/1899, S. 46).

<sup>17</sup> Selbst dort, wo neue Elementarschulen im Lutherischen Geist gegründet wurden – wie z.B. von der bildungsinteressierten Äbtissin Elisabeth von Weida in Gernrode, die 1533 die erste noch als Gebäude erhaltene Elementarschule gründen lässt und einen sprachkundigen Lehrer einstellt – blieb die kirchliche Aufsicht über die Schule erhalten, bzw. wird sie im Zuge des protestantischen landesherrlichen Kirchenregiments etabliert. In den katholischen Gebieten ist das nicht anders. Schulordnungen sind in der Regel Bestandteil der Kirchenordnungen.

dafür ist das wirkmächtige Konzept des Göttinger Theologieprofessors Heinrich Philipp Sextro, der mit seiner „Erziehung zur Industriösität“, einer Gewöhnung an Disziplin und Arbeit in einer sich selbstfinanzierenden Schule, die von den Produkten der arbeitenden Kinder lebt, durchaus neben der Beförderung der individuellen Wohlfahrt auch die Wohlfahrt des Staates voranbringen wollte, indem eine solche Schule „mehr Erwerb- und Unternehmergeist, mehr ... Wohlstand in allen Ständen hervorbringe[n], und allumher ausbreite[n]: als das lebende und herrschende Geschlecht, das diese Bildung nicht hatte“ (Sextro, S. 114). Freilich traf diese Kombination keineswegs überall auf begeisterte Zustimmung. Abgelehnt werden konnte sie von denjenigen, die auch in einer noch so geringen Bildung der Unterschichten eine Gefahr oder zumindest eine unnötige Investition sahen. Aber sie wurde auch dort abgelehnt, wo man eigentlich schon über dieses Stadium einer Armenschule auf basalem Niveau mit industrieller Disziplinierung hinaus war, wie z.B. im kleinen aufgeklärten Herzogtum Anhalt-Dessau, wo die Schulen des Landes für alle zugänglich und nach Auskunft von Zeitgenossen „in Palästen“ untergebracht waren.<sup>18</sup>

Dessau ist für unser Thema auch insofern wichtig, als Kant – der doch der Einmischung der Staatsoberhäupter in Erziehungsfragen ausgesprochen skeptisch gegenüberstand – sich in seiner einflussreichen Pädagogik immer wieder auf das philanthropische Schulexperiment beruft. 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“ (Kant, S. 9). Kants Alternative ist, statt einer Staatsschule, die eben nur willfähige Staatsbürger hervorbringen wolle, eine von aufgeklärten Privatleuten getragene Schule.<sup>19</sup>

Die Verknüpfung von Bildung, Aufklärung und Kultur hat allerdings ein anderer Dessauer geleistet, Moses Mendelssohn, in seinem zu Unrecht im Schatten von Kants berühmter Schrift, „Beantwortung der Frage, was ist Aufklärung“ stehenden Essay. Wie Kant beantwortet er die in der Berlinischen Monatsschrift Gedickes die von Johann Friedrich Zöllner gestellte Frage, was denn eigentlich Aufklärung sei. Mendelssohn stellt fest „die Worte *Aufklärung, Kultur, Bildung* sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge“ (Mendelssohn 1784/1974.S. 3). Aufklärung ist für Mendelssohn dabei eher eine theoretische und wissenschaftliche und individuelle Kategorie. Kultur ist der Ausdruck von Aufklärung in einem Gemeinwesen. Wo Kultur und Aufklärung zusammenkommen, da ist Bildung. Ganz stimmt Mendelssohn mit Kant in der Charakterisierung der Aufklärung überein. Sie ist Ausdruck der Öffentlichkeit, die sich in dem monarchischen System unabhängig vom und durchaus gegen den absolutistischen Staat bildete. Aufklärung und Öffentlichkeit gehören damit in den engen Zusammenhang von Kultur und Bildung. In der nächsten Ausgabe der Berlinischen Monatsschrift beantwortet Kant die gleiche Frage was Aufklärung ist mit der bekannten Formel, dass

---

<sup>18</sup> Dort wurde der Herzog von seinen Bürgern genötigt, eine Industrieschule einzuführen. Fürst Franz hatte dagegen auf die Philanthropen und deren umfassendes Bildungskonzept gesetzt und erachtete die Industrieschulen für einen Rückschritt (vgl. Hirsch, S. 297 (zitiert nach Anonymus)).

<sup>19</sup> „Alle Kultur fängt von dem Privatmanne an und breitet von daher sich aus“ (ebd.). Kant war jedoch keineswegs der Einzige, der sich um die affirmative Ausrichtung der Staatsschule sorgte. Condorcets „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“, von 1792, den er der Nationalversammlung vorlegte, sah diese Gefahr selbst im revolutionären Frankreich. So forderte er: „Schließlich darf keine öffentliche Gewalt die Autorität, ja nicht einmal die Kompetenz besitzen, die Entwicklung neuer Wahrheiten und die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder ihren augenblicklichen Interessen widersprechen“ (Condorcet, 1792, S. 23). Freilich überlebte der Girondist Condorcet diese Sätze nur knapp zwei Jahre, bis ihn die Jakobiner ergreifen konnten und er in deren Gewahrsam umkam.

Aufklärung der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1784/1983, S. 53 (A481)) sei. Dies bedeute, so Kant, „den Mut, sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung eines Dritten zu bedienen“ (ebd.). Zu dieser Form der Aufklärung sei laut Kant nichts weiter nötig als Freiheit und da – zur Beruhigung etwaiger mitlesender Herrscher – auch nur die harmloseste Form der Freiheit, nämlich die Freiheit „von seiner Vernunft in allen Stücken ÖFFENTLICHEN GEBRAUCH zu machen“ (a.a.O. 35 0 A485 – Hervorhebung im Original). Unter öffentlichem Gebrauch der Vernunft versteht Kant das vernünftige Diskutieren in der Öffentlichkeit. Der Privatgebrauch der Vernunft dagegen dürfe sehr wohl eingeschränkt werden. Privat ist der Gebrauch der Vernunft für Kant z.B. in beruflichen Zusammenhängen. So darf ein Offizier öffentlich als Gelehrter denken und schreiben was er will. In seinem privaten Dienstverhältnis dagegen muss er gehorchen. In der Definition beider Begriffe ist er damit noch der Antike verhaftet, denn wir würden die Bezeichnung vermutlich eher umgekehrt wählen.

Humboldts Konzept, die Politik aus der Allgemeinen Bildung lieber herauszuhalten und den Geist an quasi unpolitischen Gegenständen zu schulen, hat insofern durchaus etwas Politisches, als hier auf unverfänglichem Gebiet das eigene Denken erlernt werden sollte. Schiller hatte dafür in seinen Briefen an seinen Gönner, Herzog Friedrich Christian von Holstein-Augustenburg, ebenfalls ab 1792 die Ästhetik als Übungsfeld des künftigen selbstverantwortlichen Staatsbürgers ausgemacht. Einstweilen allerdings, bis das Urteil in ästhetischen Dingen sicher erprobt worden ist, würde man wohl noch politischen Absolutismus hinnehmen müssen. Ähnlich ging es Humboldts Projekt einer aus der Politik herausgenommenen Bildung. Auch sie wurde gerade darum politisch und zwar restaurativ gewendet, weil sie dem herrschenden System nichts entgegenzusetzen hatte, wie Klaus Mollenhauer 1968 analysierte (vgl. Mollenhauer, S. 156f).

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.<sup>20</sup> Der Zweck des bürgerlichen Bildungsmonopols sei ein doppelter, zum einen die Reproduktion der Besitzverhältnisse und zum anderen der Klassenherrschaft. Dies werde z.B. erreicht, indem „verkehrtes Bewusstsein als Grundlage systemkonformen Handelns“ erzeugt werde (vgl. Alt, S. 65ff.) und „idealistische und religiöse Auffassungen“ verbreitet würden (vgl. Alt, S. 71 ff.). Als ein besonders raffiniertes Mittel zur Reproduktion der Klassenherrschaft identifiziert Alt die „Erweckung von Illusionen“.<sup>21</sup> Alt kritisiert, dass das Bildungsmonopol den Menschen z.B. die Illusion des Konzepts von Gleichheit, sei es vor Gott oder wahlweise vor dem Gesetz, vermitteln würde (vgl. Alt, S. 101f).<sup>22</sup> Nach einer so

---

<sup>20</sup> Es korrespondiere dem „Gesetz vom Klassencharakter der Erziehung“ (vgl. Alt 1978, S. 18.).

<sup>21</sup> Dabei geht Alt nicht so weit, wie ein halbes Jahrhundert vor ihm Siegfried Bernfeld, der das Bildungskonzept selbst als gigantische Illusion zum Klassenerhalt der wirklich Besitzenden, nämlich im Sinne der Marxschen Theorie Kapital Besitzenden, entlarvt hatte. Von Marx her verstand er als Kapital dabei einzig Produktionsmittel und dessen tauschbare Äquivalente. Bildung zählte er nicht dazu – Das Konzept des kulturellen Kapitals konnte er noch nicht kennen. Bildung sei vielmehr der große Schwindel der Kapital Besitzenden, dem nicht Kapital besitzenden Bürgertum vorzumachen, es habe Teil an der Gesellschaft und sei den Besitzenden ebenbürtig (vgl. Bernfeld 1994).

<sup>22</sup> Freilich wurde dieser doppelte Zweck selbst von ihren angeblichen Profiteuren nicht immer erkannt. Aufschlussreich ist z.B. die Einlassung von preußischen Junkern, die Max Weber in seiner Untersuchung zur

grundlegenden Kritik am Bildungsmonopol folgt für Alt die Frage, wie denn dieses umfassende Bildungsmonopol gebrochen werden könne? Im Bereich der Pädagogik sieht er keine Möglichkeit dazu. Hier seien bestenfalls kosmetische Korrekturen möglich, die eher dem Systemerhalt als dem Sturz des Systems dienen.<sup>23</sup>

Die Lösung, die Alt sieht, ist nicht die Abschaffung des Bildungsmonopols, sondern die Ersetzung des bürgerlichen Bildungsmonopols durch das der Arbeiter- und Bauernmacht.<sup>24</sup> Die Kritik am Bildungsmonopol kann in dieser funktionalistischen Perspektive auf Bildung und Erziehung nicht zu einem nichtmonopolistischen Konzept von Pädagogik führen, sondern lediglich das schlechte Monopol durch das gute Monopol ersetzen.<sup>25</sup>

Im bürgerlichen Bildungsmonopol fließen sowohl die ökonomische, wie die politische, als auch die gesellschaftliche, freilich auch die religiöse Dimension zusammen. In der Form dieser Kritik ist es nicht wichtig, wer die Träger von Bildungseinrichtungen sind und welche Ziele sie sich setzen. 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 erfüllt, selbst da wo sie anscheinend dem bürgerlichen System entgegenarbeitet.<sup>26</sup>

Sie soll dazu dienen, drei unterschiedliche Formen der Kritik an gegenwärtigen Tendenzen im Bildungssystem zu unterscheiden: Komplexe Kritiken, die Kritik der Staatlichkeit und die Kritik der Marktlichkeit des Bildungssystems.

## 3 Kritiken

### 3.1 Generalisierende und verschränkende Kritik

---

Lage der Ostelbischen Landarbeiter am Ende des 19. Jahrhunderts in Bezug auf die allmählich auch dort sich durchsetzende Einführung der Schulpflicht, die zwar lange schon verordnet war, dokumentiert: Die Schule sei für die Disziplin der Landarbeiter von Nachteil, weil diese dort nur Rechte und keine Pflichten gelehrt bekommen (Weber 1892/1984). Wohl gemerkt handelt es sich dabei nicht um eine irgendwie avancierte Schule, sondern es ist die schlichteste Volksschule, die sogar oftmals nur im Winter stattfand.

<sup>23</sup> „Der Kampf um die Demokratisierung der Schule, um den Einfluss vorwärtsweisender pädagogischer Strömungen und um das Wirken dem gesellschaftlichen Fortschritt sich verpflichtet fühlender Pädagogen kann – unter jeweils wechselnden Voraussetzungen – mannigfache Gelegenheiten bieten, die Macht der herrschenden Klasse, den Einfluss der Monopole auf die Schule zurückzudrängen und die Verbreitung fortschrittsfeindlicher Ideologien im Unterricht einzudämmen. Alle solche Bestrebungen können die Notwendigkeit, das Bildungsmonopol aufzuheben, verstärken und deutlicher hervortreten lassen, können es aber selbst nicht brechen. Erst die Umwälzung der Grundlagen der Klassengesellschaft, [...] setzt das Bildungsmonopol außer Wirksamkeit“ (Alt, S. 319).

<sup>24</sup> Der Berliner Bildungshistoriker Ulrich Wiegmann ist in zwei Aufsätzen der Frage nachgegangen, weshalb Alt keine andere Option sehen konnte. Die Antwort legt nahe, dass Alt sein pädagogisches Konzept im Grundsatz Ernst Kriek verdankt, dessen funktionalistisches Erziehungskonzept im Nationalsozialismus zu hohen Ehren kam.

<sup>25</sup> Dieses Konzept des guten Bildungsmonopols findet sich noch in der eingangs erwähnten Rede von Volksbildungsminister Margot Honecker und, wie sie in Interviewäußerungen gegenwärtig wieder zum Besten gibt, hält sie noch immer daran fest (vgl. Honecker (2012), siehe auch <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/margot-honecker-als-publizistin-ihre-heile-welt-11689903.html>).

<sup>26</sup> In der Abwandlung des Adornoschen Diktums kann es hier keine richtige Pädagogik im Falschen geben.

Anders als man meinen könnte, ist die generalisierende Kritik keineswegs mit dem Staatssozialismus untergegangen. Vielmehr scheint sie gerade gegenwärtig Konjunktur zu haben. Ihr Gegenstand ist eine oftmals als „neoliberal“ bezeichnete Bildungsreform, die dem neoliberalen Zeitgeist in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zuzurechnen sei. Folgerichtig ist, dass das Bildungssystem dieser Invasion des Neoliberalismus nichts wirklich entgegenzusetzen hat, dass es vielmehr zu seinem willfährigen Diener zu werden droht. Mahnende Stimmen können bestenfalls noch Änderungen an Symptomen erreichen, faktisch aber müssen wir uns doch jenem vielgestaltigen neoliberalen Zeitgeist ergeben und ihm zur Durchsetzung verhelfen, der im universitären Bereich auf den Namen „Bologna“ und im schulischen Bereich auf den Namen „PISA“ hört.

Das Rezept gegen diesen allumfassenden Dämon ist dabei weniger – wie für Robert Alt oder manche der 68er – die proletarische Weltrevolution, sondern wenn überhaupt eines gesehen wird, dann eine Sehnsucht nach der vermeintlich guten alten Zeit. Wie auch immer man diese generalisierenden Konzepte wendet, es zeigt sich, dass wenn die Pädagogik in diesen Konzepten nur funktional verstanden wird, diese bestenfalls kosmetisch eigene kritische Kompetenz einbringen kann. So ansprechend diese Kritiken in ihrer Radikalität auch sein mögen, können Sie doch für die normative Funktion einer Pädagogik als Handlungstheorie nur sehr eingeschränkt hilfreich sein, weil sie bestenfalls zur Einsicht in Abhängigkeitsstrukturen verhelfen, jedoch kaum zu deren Bearbeitung beizutragen vermögen.

Für die Entwicklung von Handlungsperspektiven bedeutsam sind jedoch komplexe Kritikformen, die berücksichtigen, dass moderne Steuerungsprozesse häufig weder rein ökonomisch noch rein politisch gefasst sind, sondern dass der antike Dual heute auf keine Wirklichkeit mehr trifft, weil innerhalb der Politik ökonomisch und innerhalb der Ökonomie mit der Vorgabe staatlicher Ziele und Regelungen agiert wird. So hat beispielsweise Elisabeth Nemeth auf die strukturellen Veränderungen der österreichischen Universität hin zur „strikte[n] Zentralisierung der monokratischen Struktur“ hingewiesen, die alle Entscheidungsmacht im Rektor vereint und Entscheidungen in einer strikten Top-down Struktur nach unten durchreicht (vgl. Nemeth 2011). Eine solche Struktur sei zwar mit aus der Ökonomie entlehnten Begriffen der Effizienz, der Evaluation usw. begründet worden, finde jedoch in zeitgenössischen marktlichen Strukturen keine Entsprechung. Diese würden sich vielmehr durch eine Vermeidung unnötiger Hierarchien, durch möglichst große Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen und möglichst große Entscheidungsspielräume der einzelnen Mitarbeiterinnen auszeichnen, um deren Verantwortlichkeit zu stärken. Eine an die marktwirtschaftliche Ökonomie angelehnte Steuerung werde so lediglich begrifflich simuliert und faktisch konterkariert. Solche Analysen sind auch deshalb wichtig, weil sie Handlungsspielräume zur Mitgestaltung aufzeigen. In Bezug auf die Universität können sie deutlich machen, dass Bologna kein über uns gekommenes Fatum ist, sondern wir es weithin selbst sind, die es ausgestalten. Die Verschulung des Studiums, die wir einerseits beklagen und unsere eigene Studienzeit zurücksehnen, in der wir ab und an auch Seminare besuchten und irgendwann zu Prüfungen antraten, schaffen wir andererseits selbst tagtäglich mit, weil wir befürchten, dass gerade unser Fach, wenn wir es als einziges nicht obligatorisch gestalten würden, untergehen würde in der Vielzahl der Pflichtveranstaltungen.

Auch wenn also die Verschränkung der Perspektiven nicht nur zur generellen Kulturkritik, sondern auch zur konstruktiven Kritik genutzt werden kann, so soll im Folgenden doch eine analytische

Trennung der Perspektiven versucht werden, die unterschiedliche Argumentationsstrukturen offenlegen kann.

## **3.2 Staat vs. Markt als konkurrierende Modelle der Steuerung**

Das eine Modell der Steuerung im Bildungswesen setzt auf den Markt als Mittel zur Heilung gegenwärtiger Defizite im Bildungsbereich, das andere auf den Staat.<sup>27</sup> Im Folgenden soll je an einem Beispiel knapp eine typische Argumentation der Position vorgestellt werden, um sodann Ansätze einer Antwort herauszuarbeiten, wie Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgaben zueinander stehen könnten.

### **3.2.1 Staat**

Wie das Bildungssystem 2030 aussehen könnte, wenn sich ein reformiertes öffentliches Bildungswesen nicht durchsetzen, sondern Bildung weitgehend privatisiert würde, beschreibt der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Klaus Jürgen Tillmann in einem Aufsatz aus dem Jahr 2003.<sup>28</sup> Im Vorschulbereich sieht Tillmann neben den jetzigen Trägern „privatwirtschaftliche Firmen, die sich vor allem an zahlungsfähige Eltern richten. [...] In den kirchlichen und den kommunalen Einrichtungen (mit geringen Elternbeiträgen) werden sich dann vor allem die Kinder der sozialen Grundschicht sammeln“ (S. 319). Dagegen prognostiziert Tillmann den Fortbestand der mindestens vierjährigen Grundschule für alle. Grundschulen werden frei wählbar sein und die Zahl der von den Eltern finanzierten privaten Grundschulen wird steigen.

Ab der Sekundarstufe I prognostiziert Tillmann auch für Deutschland das Ende des Pflichtschulsystems. Stattdessen sollen Eltern ihren Kindern Lernmöglichkeiten bieten. Die können in der klassischen Anwesenheitsschule, in Computerkursen oder in Angeboten des Bildungsfernsehens liegen (spätestens hier merken wir, dass diese Vision schon wieder 9 Jahre – also eine medientechnische Ewigkeit – zurückliegt). Der staatlich zugewiesene Bildungsgutschein deckt die Grundversorgung ab. Bei allen Angeboten, die über die klassische Anwesenheitsschule hinausgehen, muss zugezahlt werden. Mit 16 Jahren gibt es einen zentral organisierten Leistungstest, dessen Bestehen mit Eins oder Zwei den Zugang zur Matura sichert. Die Matura selbst bleibt zwar erhalten, berechtigt aber lediglich zur Aufnahmeprüfung an der Universität. Das staatliche Schulmonopol ist gefallen, Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr pragmatisiert oder gar verbeamtet und arbeiten mit Ein-Jahres-Verträgen. Die Medienkonzerne sind stark vertreten. Der Staat ist vom Betrieb tausender Schulen entlastet, die nötigen Grundqualifikationen werden durch die Pflichtschulzeit sichergestellt. Tendenzen gesellschaftlicher Desintegration werden durch verstärkte „akzeptierende Sozialarbeit“ aufgefangen.

Als Gewinner einer solchen Tendenz sieht er die Kinder zahlungskräftiger Eltern. Als Verlierer sieht er „die Kinder der „einfachen“ Bevölkerung“ (322). Eine Variante bei der es Tillmann, wie er schreibt, „kalt über den Rücken läuft“.

---

<sup>27</sup> Eine Alternative, die freilich auch schon auf besagtem DGfE-Kongress diskutiert wurde und in zwei Beiträgen ausdrücklich zum Thema gemacht wurde, die einerseits von einem Ministerialbeamten und andererseits von einem Wirtschaftswissenschaftler gehalten wurden. Vgl. Deitling 1988 und Anderseck 1988.

<sup>28</sup> Tillmann 2003

Nun ist nicht ohne Pikanterie, dass genau dieses Ergebnis nicht etwa nur der schauererregende Befund einer Zukunftsvision eines 2030 privatisierten Bildungsmarktes ist, sondern auch die von PISA seit 2001 beschriebene Situation des weithin staatlichen Bildungswesens in Österreich und Deutschland abbildet (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001). Wie kaum in anderen Ländern hängt Bildungserfolg hier von der Herkunft ab. Die Standesgesellschaft, die der Idee nach bereits in der Lutherischen Ratsherrenschrift von dem schulischen Leistungsprinzip abgelöst worden war, feiert bis heute in unseren Ländern fröhliche Urstände. Die bislang ergriffenen Maßnahmen, vor allem eine Standardisierung von erwarteten Lernergebnissen (Klieme et al. 2003) und eine gewisse Verminderung der Vielstufigkeit der Bildungssysteme in Österreich und Deutschland, zeigen widersprüchliche Effekte. Während sich in Deutschland die Ergebnisse der Messung der Lesekompetenz, als der Voraussetzung vieler weiterer Kompetenzen, leicht verbessert haben, haben sie sich in Österreich 2009 nochmals verschlechtert. Eine umfassende Untersuchung des Schulsystems in Deutschland brachte den Bildungsforscher Manfred Weiß im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu dem Ergebnis, dass anders als von Tillmann prognostiziert, „das Haushaltseinkommen [...] keinen statistisch messbaren Effekt [für die Anwahl eines freien Trägers hat], wenn andere Faktoren konstant gehalten werden“ (vgl. Weiß 2011, S. 37). Allerdings lässt sich ein verstärktes Bildungsinteresse der Eltern nachweisen, deren Kinder Schulen in freier Trägerschaft besuchen. Wichtiger allerdings ist, dass Weiß zeigen kann, dass der Separationseffekt kaum von dem Besuch einer Schule in freier Trägerschaft, sondern vor allem von unseren gegliederten Schulsystemen ausgeht.<sup>29</sup> Darüber hinaus gibt es erhebliche Segregationseffekte durch Schulprofilbildung bereits an staatlichen Grundschulen, wie Elisabeth Flitner am Berliner Beispiel nachweist.<sup>30</sup>

### 3.2.2 Markt

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage, dass die Horrorszenarien privater Bildung vom realexistierenden weithin staatlichen Bildungssystem im deutschsprachigen Raum immer schon überboten sind, argumentieren nun die Befürworter einer Privatisierung der Bildung. Als Beispiel für eine konsequent durchgeführte Argumentation soll hier ein Text von Stefan Blankertz dienen, den dieser ebenfalls 2003 in der pädagogischen Korrespondenz veröffentlicht hat (vgl. Blankertz 2003).

Blankertz mahnt dabei vor unrealistischen Erwartungen an eine marktliche Organisation des Bildungssystems. So sei es nicht möglich, „die Vorteile des Marktes mit genauen Zielvorgaben zu kombinieren, denn durch die Zielvorgaben werden die Mechanismen, die den Marktprozess effektiv machen, außer Kraft gesetzt“ (a.a.O. 14). Das scheint der endgültige Abschied der Generationen von Pädagogen beflügelnden Zielvorstellung des Comenius zu sein, alle alles auf die umfassendste Weise zu lehren; der Abschied von der Inklusion und von der bildungsgerechten Gesellschaft.

---

<sup>29</sup> „Die Trägerschaft der Schule hat einen moderaten zusätzlichen Selektionseffekt. Die von unserem gegliederten Schulsystem ausgehenden Segregationswirkungen werden dadurch verstärkt.“ A.a.O. S. 8.

<sup>30</sup> Vgl. Flitner 2007. Dabei sind allerdings auch die blinden Flecken in der Argumentation Flitners aufschlussreich. So analysiert sie die Sortierungseffekte, die mit der Schulprofilbildung einhergehen und die die Struktur der Einzugsgebietsschule verändern würden. Nicht bedacht wird dabei, dass die Einzugsgebietsschule zumal in der Großstadt, alles andere als soziale und ethnische Mischung garantiert, weil die Städte in sehr unterschiedliche soziale Quartiere aufweisen. Rechnet man diese Ausgangslage ein, wird ersichtlich, dass Profilbildung sogar zu mehr sozialer und ethnischer Mischung führen kann, als es die Einzugsgebietsschule gewährleisten würde.

In der Umsetzung folgt Blankertz dem bereits bei Tillmann diskutierten Konzept der Bildungsgutscheine. Anders als Tillmann rechnet er sogar damit, dass man nicht beanspruchte Kostenanteile zurückerhält. Im Blankertzschen Modell sind die Eltern damit durchaus in der Lage, statt in die Bildung der Kinder die Mittel in einen neuen Flachbildschirm oder Zigaretten und Alkohol zu investieren. Wer die gegenwärtige Diskussion um „Betreuungsgeld“ oder „Herdprämie“ in Deutschland verfolgt, der weiß, dass dies keine utopische Debatte ist.

Freilich aber gäbe es auch die andere Seite marktlich organisierter Bildung. Blankertz argumentiert, dass die angestrebte statistische Normalverteilung für ein staatliches Bildungssystem folgerichtig sei. Hier müsse differenziert werden in die sehr guten, die breite Masse und die, die das Bildungsziel leider nicht erreicht haben. Diese statistische Normalverteilung hielten wir schon beinahe für ein Naturgesetz. Das was Blankertz als Qualitätsausweis des bayrischen Schulsystems beschreibt, dass nur 25 % eines Jahrganges das Abitur schaffen, kann derzeit durch den Fall der Grundschullehrerin Sabine Czerny exemplifiziert werden, die sich weigerte, nachdem sie ihren Unterricht verändert hatte und ihre Schüler bessere Leistungen erzielten, den Notenschnitt wiederum künstlich nach unten zu verschieben. Sie riskierte damit die Kündigung, wurde strafversetzt und nun mit einem Preis für Zivilcourage ausgezeichnet.<sup>31</sup> Blankertz argumentiert, dass ein marktliches System einem pädagogischen Ethos wie dem von Frau Czerny besser entsprechen würde: „Vom Marktprozess her müsste die Frage ganz anders gestellt werden: Für die und nur für die; die ein bestimmtes Bildungsziel nachfragen, würden die Unterrichtsfirmen gestützt durch eine »Null-Fehler-Strategie« versuchen, eine 100%ige Erreichung zu gewährleisten“.<sup>32</sup>

Wie Tillmann nimmt Blankertz die Kontrolle der Zielerreichung über externe Tests an. Im Zuge konsequenter Marktfreigabe argumentiert er, dass die Eltern vermutlich das günstigste Angebot wählen würden, sieht allerdings, dass das auch nicht der Fall sein muss, wenn man z.B. ein bestimmtes pädagogisches Programm für wünschenswert hält.<sup>33</sup>

Zwei weitere Zielerwartungen an das Schulsystem diskutiert Blankertz exemplarisch: Zum einen, so viele Absolventen hervorzubringen, wie Akademiker gebraucht werden. Zweitens ethnische Segregation zu vermeiden. Für beide gelte, dass das marktliche System diese Ziele nicht garantieren könne. Aber auch das staatliche System sei hier nicht besonders erfolgreich. Blankertz argumentiert, dass die Aufrechterhaltung z.B. einer ethnisch homogenen Schule mit Kosten verbunden ist, weil man alle diejenigen potentiellen Kunden ausschließt, die nicht dieses Kriterium erfüllen.<sup>34</sup>

Bei aller Kontroversität der Positionen haben sie gemeinsam, dass sowohl Blankertz als auch Tillmann offenbar über einen Kanon von Zielvorstellungen verfügen, der ihren Argumentationen implizit zugrunde liegt. Tillmann zeichnet seine Prognose des privaten Schulwesens 2030 als krasse

---

<sup>31</sup> Nach Presseberichten wollte das Schulamt ihr sogar den Morgenkreis verbieten und sie anweisen, Fünfen und Sechsen zu geben, damit sie ihrer Selektionsfunktion nachkomme. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,628411,00.html>

<sup>32</sup> Blankertz verweist darauf, dass dieses Ziel allerdings keineswegs von allen Marktteilnehmern angestrebt sein muss.

<sup>33</sup> Die von Johannes Bellmann prognostizierten sekundären Effekte der Vereinheitlichung im Zuge einer Orientierung am vermeintlich erfolgreichsten Marktteilnehmer, die gerade auf Kosten pädagogischer Innovation ginge, beunruhigen Blankertz dabei anscheinend nicht (vgl. Bellmann 2006).

<sup>34</sup> Beispiele mit Bildungsgutscheinen würden zeigen, dass Schulen die Möglichkeit genutzt hätten, ihre Schülerschaft nach Gesichtspunkten der Hautfarbe zu separieren, andere hätten die Möglichkeiten genutzt, um die bisherige wohnortbezogene faktische Separation aufzuheben.

Fehlentwicklung. Die Beurteilung dieser Entwicklung *als* Fehlentwicklung deutet aber darauf hin, dass dieser Beurteilung Kriterien zugrunde liegen. Auch Blankertz diskutiert seine Beispiele des marktlichen Bildungswesens durchaus an werthaltigen Kriterien. Interessanterweise liegen diese Kriterien für beide Verfechter unterschiedlicher Konzepte oft nicht weit auseinander, sondern scheinen in einigen Fällen deckungsgleich zu sein. Dazu gehören Konzepte wie:

- Bildung soll für alle prinzipiell erreichbar sein. Niemand soll aufgrund bestimmter Merkmale ausgeschlossen sein vom Recht auf Bildung.
- Bildung soll Teilhabe ermöglichen, sowohl an ökonomischen Prozessen als auch an der Gesellschaft insgesamt.
- Institutionalisierte Bildung soll dazu befähigen, sich mit sich selbst und der Welt in reflexiver Weise auseinandersetzen zu können.

Wenn dies wesentliche Zielbeschreibungen staatlicher Bildungsbemühungen sind und sich die Güte marktlicher Bildungsorganisation an dem Maß der Erreichung ebendieser Kriterien bemisst, so wird deutlich, dass die Kriterien zur Beurteilung der Güte staatlicher oder marktlicher Organisation des Bildungswesens selbst weder aus dem Staat noch aus dem Markt stammen. Darüber, was sein soll, sagt die reine Ökonomie so wenig wie die reine Staatslehre. Fragen wie die der genannten Teilhabe möglichst aller am ökonomischen oder gesellschaftlichen Prozess verweisen auf eine normative Debatte, die dem prozessualen rechtsstaatlichen Verfahren ebenso voraus liegt wie der marktlichen Logik der Steuerung. Aufschlussreich ist, dass weder Tillmann noch Blankertz diese ihrer Argumentation zugrundeliegende Dimension zu bemerken scheinen. Wie selbstverständlich gehen sie von bestimmten Werten zur Beurteilung der Güte verschiedener Organisationsformen des Bildungssystems aus. Nicht nur von übereinstimmenden, sondern auch von sich unterscheidenden.

In seiner Abhandlung „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ rekonstruierte Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher dieses Phänomen folgendermaßen (vgl. Schleiermacher 1814). Zunächst konstatierte er, dass Staat und Erziehung unterschiedliche Begriffe seien, die inhaltlich nicht zusammenfallen. Die Erziehung sei jedoch älter als der Staat.<sup>35</sup> Aus der zeitlichen 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.<sup>36</sup>

Sein Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt sah wiederum 1792 in seinen „Ideen zu dem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ in Bezug auf die Erziehung die Grenzen noch deutlich enger gesteckt (Humboldt, 1792/1980). 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

---

<sup>35</sup> „Der Staat ist ein Verhältnis der erwachsenen Menschen unter sich, und in dem Begriff liegt keine Beziehung darauf, woher die Erwachsenen kommen; und Erziehung ist ein Verhältnis der Generationen unter sich, indem die eine erzieht und die andere erzogen wird, und die Erziehung kann sehr gut gedacht werden ohne den Staat und vor ihm“ (Schleiermacher 1814/1983, S. 155).

<sup>36</sup> Es gibt nur einen Fall in dem Schleiermacher dem Staat einen rechtmäßigen Einfluss auf die Erziehung zugesteht: „Dann nämlich, und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften“ (Schleiermacher 1814/1983, S. 166).

Individuums zu unterstützen hätten, nicht mehr gerecht werden könnten.<sup>37</sup> Auch wenn er, anders als Rousseau, es nicht gänzlich ausschließt, dass die Erziehung zum Menschen und zum Bürger in gewissem Maße harmonisiert werden kann, so lehnt er es ganz und gar ab, den Menschen dem Bürger aufzuopfern (vgl. 106). Die Erziehung zum Menschen aber bedürfe des Staates nicht, der ja die kollektive staatsbürgerliche Erziehung anziele und zudem gedeihe ein Gemeinwesen aus freien Individuen deutlich besser (ebd., S. 108).

## 4 Konsequenzen

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 wird *öffentlich* diskutiert. Eine solche Verortung der Bildungsziel- und Form-Debatte macht allerdings eine Unterscheidung notwendig, die heute oft geflissentlich übersehen wird, nämlich die Differenz von öffentlich und staatlich. In unseren deutschsprachigen Gesetzestexten 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, als die Welt sich noch klar in die Sphäre der Öffentlichkeit als der Polis und der Ökonomie als der des privaten Hauses einteilen ließ. Bereits in der römischen Spätantike ist nicht nur mit dem Christentum der Bereich der Religion als eigene Sphäre hinzugetreten, sondern es hat sich mit dem Konzept des Sozialen eine Sphäre der Gesellschaft herausentwickelt, die in keiner der drei traditionellen Gemeinschaften Haus, Staat, Kirche aufgeht. Schleiermacher hat versucht, diese Sphäre der Gesellschaft in einem eigenen Entwurf zu beschreiben (vgl. Schleiermacher 1799). Seither ist die Ausdifferenzierung der Gesellschaft weiter vorangeschritten. Die Identifikation des Begriffs der Öffentlichkeit mit dem Konzept des Staates ist also mindestens seit dem frühen Mittelalter anachronistisch. Sie verwirrt mehr, als sie zur Klärung beiträgt. Deutlich wird dies daran, dass uns in anderen Gebieten die Identifikation des Öffentlichkeitsbegriffs mit dem der Staatlichkeit absurd vorkommen würde. So halten wir keineswegs die öffentliche Meinung in einem Land für gewährleistet, das seine Presse verstaatlicht hat. Die Interventionen der EU gegen das Ungarische Mediengesetz zeigten dies sehr deutlich. Zu starke Eingriffe des Staates in die Medienlandschaft sind kein Garant öffentlicher Meinung, sondern gefährden diese.

Im Bereich des Bildungswesens wird dagegen nach wie vor so getan, als sei das staatliche Bildungswesen identisch mit dem öffentlichen. Das bedeutet auf der Rückseite, dass ein privates Bildungswesen dem Begriffe nach nicht öffentlich sein kann. Auch hier wird wiederum auf die alte griechische Dichotomie zwischen freier Polis-staatlichkeit und ökonomischer Eigengesetzlichkeit des Privathauses rekurriert. Dabei wird übersehen, dass der Staat bald nach der antiken Polis mit dem Ort des freien Austausches der Freien nicht mehr viel gemein hatte, sondern immer selbst mächtige Interessen verfolgte. Kant schloss, wie wir sahen, genau aus diesem Grund den Staat als Garant von kritischer Öffentlichkeit aus. Vielmehr sah er kritische Öffentlichkeit bei aufgeklärten Privatleuten gegeben. In der Kant'schen Perspektive käme der Öffentlichkeitsbegriff damit weit eher auf Seiten eben dieser Privatleute zu stehen.

---

<sup>37</sup> „Und daher sind alle Einrichtungen, welche diese Ausbildung hindern, und die Menschen mehr und mehr in Massen zusammendrängen, jetzt schädlicher als ehemals“ (105).

Nun könnten eingewendet werden, dass Kant zwar im Zeitalter der Aufklärung, aber eben doch im absolutistischen Staat lebte, wir dagegen im freiheitlich demokratischen Rechtsstaat und zugleich im entwickelten Kapitalismus der sozialen Marktwirtschaft. Eine Argumentationslinie des Erziehungswissenschaftlers Heinz Joachim Heydorn gibt dieser funktionalen Argumentation sogar eine gewisse kritische Note und Plausibilität. Während frühere Klassengesellschaften darauf bedacht sein mussten den Zugang der niederen Klassen zu den Bildungsgütern auf das unbedingt notwendige Maß zu beschränken, um politische und ökonomische Stabilität zu sichern, sei der entwickelte Kapitalismus auf umfassend ausgebildete und kreative Mitarbeiter angewiesen. Selbst wenn die Wirtschaft demnach nur ein Interesse an der möglichst punktgenauen Ausbildung der Arbeitskräfte habe, sind die Anforderungen an diese Arbeitskräfte der Gegenwart doch so vielfältig, dass die Ausbildung so umfassend sein muss, dass Bildung als Kollateralschaden von Ausbildung nahezu unvermeidlich sei. So charmant diese Argumentation auch ist, bleibt doch zu bedenken, dass hier ein funktionaler Bildungsbegriff mitläuft, der seine Legitimation eben aus Konzepten der Politik und Ökonomie leiht und keine eigenen normativen Kriterien einzubringen hat. Die Problematik eines solchen Bildungsbegriffs wurde im extremen Fall an der Argumentation Robert Alts verdeutlicht, der als Kritiker des bürgerlichen Bildungsmonopols dasselbe Bildungsmonopol dann begrüßte, wenn es unter dem Zeichen der Arbeiterklasse firmiert. Ohne den Sachverhalt, in einem demokratischen Rechtsstaat und einer sich als sozial verstehenden Marktwirtschaft zu leben gering zu schätzen, bedeutete die Ausschließlichkeit einer solchen Argumentation jedoch, die Pädagogik wiederum funktionalistisch engzuführen.<sup>38</sup> Insofern bleibt festzuhalten, dass Öffentlichkeit als Konzept verstanden werden kann, das jenseits von Staatlichkeit und jenseits von Marktförmigkeit zu formulieren ist. Öffentlichkeit muss dabei in Bezug auf Bildungsinstitutionen mindestens in doppelter Weise eine Rolle spielen.

Zum einen ist die Öffentlichkeit der Debatte über Bildungsziele offenzuhalten. Diese Offenheit ist genauso in Gefahr, wenn die Wirtschaftsverbände meinen, Bildungsziele dekretieren zu sollen, wie wenn dies staatliche Institutionen übernehmen. Hinter der Frage der Bildungsziele steht immer auch die Frage nach unserem Bild vom Menschen. Ökonomische Konzepte, die den Menschen auf seine Eigenschaften als Produktionskraft reduzieren, ihn nur als Mittel und nicht zugleich auch als Zweck betrachten, greifen ebenso zu kurz wie solche, die ihn auf seine Rolle als Staatsbürger reduzieren wollen. Zusätzlich dazu, dass es der Menschenwürde widerspricht, ihn auf den Werkzeugcharakter zu reduzieren, hat sich oft genug erwiesen, dass es unökonomisch ist. Luthers an den heidnischen Griechen beobachtete Erkenntnis am Beginn der frühen Neuzeit, dass ein vielseitig Gebildeter zu vielerlei nützlich ist, kann denjenigen Ökonomen und Wirtschaftsverbänden ins Stammbuch geschrieben werden, die die Schmalspurausbildung von Computerexperten, Bienenzüchtern oder Lehrerinnen für das Gebot der Stunde halten, je nachdem was der Markt gerade fordert. Zugleich sollte aber auch öffentliche Skepsis gegen Bildungszielverordnungen des Staates wachsam bleiben. Zwar werden die großen Bildungsziele im politischen Prozess in Bildungsgesetzen und Lehrplänen von politischen Gremien verabschiedet, in der Folge von PISA hat sich aber eine neue Ebene der Bildungszielbeschreibungen durchgesetzt, die der parlamentarischen Debatte weithin enthoben ist. Zum einen wirken die PISA-Tests selbst faktisch wie die neue Norm des Bildungskanons. Darüber hinaus werden aber auch die in der PISA-Folge formulierten Standards als die Operationalisierung der bislang etablierten Bildungsziele verstanden und sind damit selbst nicht mehr Teil der politischen

---

<sup>38</sup> Die Pädagogik wäre dann nur Dienerin ihrer jeweiligen Gesellschaft, der keine eigenen Kriterien zur Beurteilung der Güte ihrer Ziele und ihrer Organisationsformen zukämen.

Debatte, weil sie ja nur handhabbar, bearbeitbar, messbar und lehr- und lernbar machen, was bislang schon in den Bildungszielen festgelegt war.<sup>39</sup> Dazu gibt es dem Bildungsministerium nachgeordnete Behörden und Institutionen, die dies weithin abgeschlossen von der Öffentlichkeit aber mit großen Auswirkungen auf den Lernstoff exekutieren.

Neben der Zieldebatte kommt zum Zweiten die Öffentlichkeit in Bezug auf Bildung und Erziehung auch in den Formen der Institution ins Spiel, nämlich in der Frage, in welcher Organisationsform die angestrebten Ziele am besten erreicht werden können. Wie an den beiden Positionen zur staatlichen und marktlichen Organisation von Bildung deutlich geworden ist, sind deren jeweilige Vertreter der Auffassung, weithin die gleichen Ziele jeweils am besten mit der von ihnen favorisierten Organisationsform erreichen zu können. Bei näherem Zusehen zeigt sich allerdings, dass die Alternative zwischen Staat und Markt selten absolut gefasst ist. Viel eher handelt es sich um unterschiedliche Mischformen, in denen der Staat entweder den Rahmen vorgibt, in dem marktliche Organisation Probleme lösen soll, oder aber der Staat selbst als Träger agiert, oft in Konkurrenz zu anderen Trägern.<sup>40</sup> Sehen wir uns die Bildungssysteme allein in unseren Nachbarländern an, so finden wir eine große Vielfalt der Organisation des Bildungswesens zwischen Staat und Markt. Dabei zeigt sich, dass in den Zielen die europäischen Länder weitgehend übereinstimmen. Ziel ist ein Bildungswesen, das keinen ausschließt, für alle bezahlbar ist, allen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet. Die skandinavischen Länder suchen dies durch ein gut ausgebautes staatliches Bildungswesen mit Gemeinschaftsschulcharakter und starken inklusiven Momenten zu erreichen, das gleichwohl über eine etablierte Testkultur verfügt, die jedoch kaum als Bedrohung wahrgenommen wird, sondern diagnostisch verstanden wird. Unsere niederländischen Nachbarn pflegen ein friedliches Nebeneinander unterschiedlichster Bildungsträger. Aber auch hier sorgt der Staat für gemeinsame Rahmenbedingungen. Am stärksten kompetitiv ist das Bildungssystem in Europa vermutlich in Großbritannien organisiert. Anders als weithin kolportiert gibt es jedoch in diesem Wettbewerbskonzept ein ausgeklügeltes System staatlicher Unterstützung für Schulen, die die vorgegebenen Ziele nicht erreichen. Erst wenn alle unterstützenden Maßnahmen nicht greifen, droht am Ende die Schulschließung.<sup>41</sup>

Die Alternativen Staat oder Markt, neoliberaler Systemzwang oder heile Welt von gestern halten einer kritischen Untersuchung des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Öffentlichkeit nicht stand. Der Zugang für Jede und Jeden, die Eröffnung der Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und der wirtschaftlichen Selbsterhaltung, die Erschließung der Möglichkeiten, sich selbst reflexiv zu sich und der Welt ins Verhältnis zu setzen, bleiben zentrale Aufgaben der Öffentlichkeit des

---

<sup>39</sup> Die Klieme-Expertise weist auf diese Problematik unter Bezugnahme auf Hartmut von Hentigs Bildungsbuch ausdrücklich hin: „Mit solchen Ansprüchen hat man aber die Diskussion über messbare und basale Bildungsstandards verlassen und das Feld der allgemeinen Bildungsziele betreten. Der Ort der Diskussion solcher „Bildungskriterien“ ist – mit Hentig gesprochen – die polis selbst, die aufgeklärte, moralisch verantwortlich argumentierende Öffentlichkeit. Der politische Diskurs mit seinen eigenen Bedingungen und Konflikten bildet damit den Rahmen, in den Bildungsstandards eingebunden sind, aber er kann ihn weder systematisch bestimmen noch die Messung der Leistung der Bildungsarbeit ersetzen. Allerdings ist damit das Medium der diskursiven Legitimation bezeichnet, auf das Bildungsstandards angewiesen sind, wenn sie nicht allein der Legitimation durch Verfahren ihre Geltung verdanken sollen, die sich aus dem Prozess ihrer politischen Konstruktion ergibt“ (Klieme et al. 2003, S. 69).

<sup>40</sup> Z.B. CO<sub>2</sub>-Zertifikate. Der Markt fungiert als Mittel, um ein Ziel zu erreichen, das selbst nicht aus dem Markt entstanden ist.

<sup>41</sup> Vgl. zu den Vor und Nachteilen der unterschiedlichen Systeme: Dederling 2012.

Bildungssystems. Zu diskutieren in der Öffentlichkeit sind diese und weitere Ziele. Zu diskutieren wird aber auch sein, wie diese Ziele am besten zu erreichen sind.

Die Radikaloption der Veränderung der Verhältnisse, der Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen und damit auch das Zurechtbringen der Pädagogik, die nun ein wahrhaft befreites Bildungsmonopol verwirklichen kann, nachdem das bürgerliche Bildungsmonopol mitsamt der bürgerlichen Gesellschaft gebrochen war, hat glücklicherweise den 9. Pädagogischen Kongress nur um wenige Monate überlebt. Es war ausgerechnet die Öffentlichkeit, die der Staatlichkeit Paroli geboten hat. Nicht zuletzt war es die Kritik am staatlichen Volkssystem mit seinem umfassenden Erziehungsanspruch, gegen das sich eine kritische Öffentlichkeit schließlich Bahn brach. Plädiert wird daher hier für eine Reformulierung des Öffentlichkeitsbegriffs in Bezug auf pädagogische Sachverhalte. Das bedeutet auch, dass wir staatliche Schulen nicht automatisch als öffentliche Schulen interpretieren und Schulen in freier Trägerschaft nicht selbstredend private Schulen sein müssen. Ob sie öffentliche Bildungseinrichtungen sind, entscheidet sich nicht an der Trägerschaft, sondern daran, ob sie die Mindestkriterien eines elaborierten Öffentlichkeitsbegriffs erfüllen (vgl. Schluß 2015). Für die Religionspädagogik erwächst daraus der Auftrag, sich als öffentliche Bildungsdisziplin zu konstituieren und zu begründen (z.B. Kahrs 2009; Schlag 2015).

## 5 Literatur

- Anderseck, Klaus (1988): Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion. In: Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg ; Klafki, Wolfgang (Hrsg.), S. 84-88.
- Arendt, Hannah (1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper, München, 8. Aufl.
- Aristoteles: Politik. Hrsg. von Otfried Höffe, Reihe Klassiker auslegen, Berlin 2001
- Augustinus, Aurelius (1997): Der Gottesstaat (De civitate Dei). Deutscher Taschenbuch Verlag; München.
- Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg ; Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1988): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim u.a.: Beltz (1988), Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 23.
- Beck, Ulrich (2008): Der eigene Gott - Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen. Verlag der Weltreligionen, Frankfurt am Main.
- Bellmann, Johannes (2006) Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. - Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft. Jg. 82., S. S. 183-200.
- Benner, Dietrich (2009) Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim. 6. Aufl.
- Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Heft 4, S. 563-575.
- Bernfeld, Siegfried 1994: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 7. Auflage.

- Blankertz, Stefan (2003): Unternehmen Schule? - Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung marktlicher Schulstrukturreformen. In: Pädagogische Korrespondenz 30/2003, S. 5-23.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Ders. (Hrsg.): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt a.M., S. 42-64.
- Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de (1792/1966) : Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim.
- Dederling, Kathrin (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: Z.f.Päd. Jg. 58, H.1, S. 69-88.
- Deitling, Warnfried (1988): Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung. In: Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg ; Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1988), S. 77-83.
- Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Flitner, Elisabeth (2007): Schöne Schulprofile – Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995-2005. In: Casale, R. / Horlacher, R. (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz, S. 44-59.
- Giesecke Hermann (1999): Hitlers Pädagogen - Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Habermas, Jürgen (1998): Zivilgesellschaftliche Akteure, öffentliche Meinung und kommunikative Macht. In: Ders: Faktizität und Geltung. Frankfurt a.M.; Suhrkamp, S. 435-467.
- Heydorn, Heinz Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3, Syndikat-Verlag, Frankfurt a.M.
- Hirsch, Erhard: Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen, 2003.
- Honecker, Margot (2012): Zur Volksbildung. Gespräch. Verlag das Neue Leben, Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: (Ders.): Werke in fünf Bänden I – Schriften zur Anthropologie und zur Geschichte. Stuttgart, 2. Aufl.
- Kahrs, Christian (2009): Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ –obligatorisch für alle, Freiburg (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 13).
- Kant, Immanuel (1983): Über Pädagogik. In: Werke in sechs Bänden, herausgegeben von Wilhelm Weischedel Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt, S. 693 – 761.
- Kemper, Herwart (2004): Schule/Schulpädagogik. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Beltz, S. 834-865.
- Klafki, Wolfgang (1988): Öffentliche Ansprache als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Beck, Klaus; Herrlitz, Hans-Georg ; Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1988), S. 15-18.
- Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann /Blum, Werner (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Berlin.

- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 2, S. 183-191.
- Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In Z.f.Päd., Jg. 58, H.3, S. 285-301.
- Luther, Martin (1524/1899): An die Ratherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9-53.
- Mollenhauer, Klaus: Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation - Polemische Skizzen. Juventa, München, 1973, S. 151-168.
- Nemeth, Elisabeth (2011): Governance zwischen Anspruch und Realität - Beitrag zur Podiumsdiskussion. In: Thomas Brüsemeister / Martin Heinrich (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung - Governance in Schule und Hochschule. Münster 2011, S. 163-170.
- Platon: Menon. In: Gunther Eigler (Hrsg.): Platon: Werke in acht Bänden, Band 2, 3. Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990, ISBN 3-534-11280-6, S. 505-599 (Abdruck der Ausgabe von Maurice Croiset, 13. Auflage, Paris 1968, mit der deutschen Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, 2., verbesserte Auflage, Berlin 1818).
- Platon: Der Staat. In: Gunther Eigler (Hrsg.): Platon: Werke in acht Bänden. Band 4, 2. Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990, ISBN 3-534-11280-6 (Abdruck der kritischen Ausgabe von Émile Chambry; daneben die deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, 2., verbesserte Auflage, Berlin 1828).
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1814/1983): Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: (Ders.): Pädagogische Schriften. Hrsg. Von Erich Weniger und Theodor Schulze. Band 1. Frankfurt a.M., S. 153-169.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1799/1984): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: Brikner, Hans-Joachim et al. (Hg.): Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Kritische Gesamtausgabe. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter. S. 165-184.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1983): Theorie der Erziehung. In: (Ders.): Ausgewählte pädagogische Schriften. 3. Aufl. Paderborn.
- Schlag, Thomas (2015): Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive. In ZPT 4/2015, S. 318-328.
- Schluß, Henning (2011): Reformation und Bildung - Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Ratsherrenschrift Martin Luthers. In: Ralf Koerrenz / Henning Schluß: Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther. Jena 2011, S. 7-30.
- Schluß, Henning (2015): Öffentlichkeit und Evangelische Schulen oder Evangelische Schulen als öffentliche Schulen. In ZPT 4/2015, S. 354-362.
- Sextro, Heinrich Philipp (1785/1968): Über die Bildung der Jugend zur Industrie - ein Fragment. Sauer & Auvermann; Frankfurt am Main.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Heft 2, S. 169- 182.
- Tillmann, Klaus Jürgen (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung. In: Mangold, J. / Oelkers, J (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt. Bern: Lang, S. 305-324.
- Weber, Max (1892/1984): Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland. Herausgegeben von Martin Riesebrodt. In Gesamtausgabe. Abt. I: Schriften und Reden, Band 3, 1. Halbband. Tübingen.

- Manfred Weiß: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. FES, Berlin 2011, (<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf>).
- Wiegmann, Ulrich: Der 9. Pädagogische Kongress - am Vorabend der DDR. - Impressionen einer Saalreserve. In: Katalog zur Ausstellung "Selbst verändern müssen wir". Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (1999) S. 11-19.
- Wiegmann, Ulrich (2006): Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt. In: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978). (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven, Bd. 1). Frankfurt a.M., S. S. 143-157.
- Wiegmann, Ulrich (2004): Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10. Bad Heilbrunn, S. 75-100.

Erschienen in: Schluß, Henning (2017): "Öffentlichkeit" - Rekonstruktion eines Grundbegriffs von Pädagogik und Theologie. In Baur, Katja / Oesselmann, Dirk (Hrsg.): Religiöse Divergenz und Pluralitätskompetenz - Eine Herausforderung für das Lernen, Lehren und Forschen an Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Lit-Verlag, Münster, S. 81- 107. ISBN: 978-3-643-13713-5