

# Kirche und Gesellschaft



Axel Bernd Kunze

## Sind Bildungsfragen Gesellschaftsfragen?

Überlegungen zur  
demokratiepädagogischen Bedeutung  
eines Rechts auf Bildung

---

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ thematisiert aktuelle soziale Fragen aus der Perspektive der kirchlichen Soziallehre und der Christlichen Sozialethik.

### **THEMEN DER ZULETZT ERSCHIENENEN HEFTE:**

**November 2014, Nr. 414:** Antonius Liedhegener  
Religion, Zivilgesellschaft und Sozialkapital in Deutschland. Beiträge des Katholizismus in Zeitgeschichte und Gegenwart

**Dezember 2014, Nr. 415:** Richard Böger / Arnd Küppers  
„Denn wer hat, dem wird gegeben...“  
Anmerkungen zu Thomas Pikettys Buch *Das Kapital im 21. Jahrhundert* aus Sicht der katholischen Soziallehre

**Januar 2015, Nr. 416:** Markus Borzymiski  
Gleichwertige Lebensverhältnisse. Anmerkungen zur Debatte um den Länderfinanzausgleich

### **VORSCHAU:**

**März 2015, Nr. 418:**  
Richard Schenk zum Themenbereich „Der Westen und seine Werte“

**April 2015, Nr. 419:**  
Oliver Müller zum Themenbereich „Migration“

**Mai 2015, Nr. 420:**  
Ursula Nothelle-Wildfeuer zum Themenbereich „Transatlantischer Freihandel“

Die Hefte eignen sich als Material für Schule und Bildungszwecke.

### Bestellungen

sind zu richten an:

**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**

**Brandenberger Straße 33**

**41065 Mönchengladbach**

Tel. 0 21 61/8 15 96-0 · Fax 0 21 61/8 15 96-21

Internet: <http://www.ksz.de>

E-mail: [kige@ksz.de](mailto:kige@ksz.de)

### Redaktion:

**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**

**Mönchengladbach**

Erscheinungsweise: Jährlich 10 Hefte, 160 Seiten

---

2015

© J.P. Bachem Medien GmbH, Köln

ISBN 978-3-7616-2828-7

Die erste PISA-Studie vor nunmehr fast fünfzehn Jahren löste in Deutschland eine neuerliche Bildungsreformdebatte aus – mit zwei Folgen: Zum einen kam es zu einem Ausbau der empirischen Bildungsforschung hierzulande. Zum anderen wurde Bildung zunehmend als Thema der Menschenrechte entdeckt, und zwar ausdrücklich auch im Blick auf das deutsche Bildungswesen. Hierzu beigetragen haben nicht zuletzt der Deutschlandbesuch des seinerzeitigen Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, im Frühjahr 2006 und sein Bericht, den er ein Jahr später dem Menschenrechtsrat in Genf vorlegte. Die empirische wie die normative Sicht auf Bildung verschränken sich in der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit: Die Teilhabe an Bildung erscheint als neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts.<sup>1</sup> Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien werden ungleichheitsbezogen diskutiert, wobei allerdings nicht selten eine ungenügende Unterscheidung zwischen Seins- und Sollensaussagen festzustellen ist, indem „empirisch festzustellende *Ungleichheiten* ohne Zwischenschaltung einer fundierten ethischen Reflexion als *Ungerechtigkeiten* interpretiert“<sup>2</sup> werden. Die Debatte um ein Menschenrecht auf Bildung hat auch innerhalb der Christlichen Sozialethik deutliche Spuren hinterlassen und dazu geführt, dass sich ein eigenständiger Bildungsdiskurs innerhalb der Disziplin etablieren konnte.

### **Neuer sozialetischer Bildungsdiskurs**

Traditionell ist die Beschäftigung mit Bildungsfragen Gegenstand einer eigenen pädagogischen Bereichsethik. Der Pädagogischen Ethik geht es vornehmlich um die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Erzieher und Heranwachsendem und damit um die moralische Bewertung jener pädagogisch-erzieherischen Handlungen, die individuell zurechenbar sind und auf persönliche Verantwortung bezogen werden können.

Der Mensch ist weder vollständig durch seine Anlagen noch durch die sozialen Einflüsse, die ihm begegnen, bestimmt. Er vermag nicht einfach zu existieren, sondern muss sich selbst zu dem machen, der er in den Grenzen der Natur und des Rechts sein will, kurz: Er muss sich im Prozess der Bildung selbstbestimmen. Der Mensch ist nicht allein darauf angewiesen, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben. Ihm sind durch Geburt auch keine festgelegten Antriebe, Werthaltungen oder Einstellungen mitgegeben. Erst durch Erfahrung, pädagogische Führung und Anleitung, also Erziehung, lernt er, seine Umwelt zu werten und eine für das eigene Handeln bedeutsame Haltung zum Gelernten aufzubauen. In der

modernen Gesellschaft, die keine gemeinsame Weltdeutung mehr kennt, wird Bildung zu jenem Bezugspunkt, vor dem sich alles pädagogische Handeln als sinnvoll für den Einzelnen und das Erlernen einer gelingenden Praxis ausweisen muss.

Im Bildungsprozess formt der Mensch sein eigenes Selbst und eignet er sich die kulturelle Welt schöpferisch an. Diese Aufgabe kann niemand dem Einzelnen abnehmen, doch bleibt dieser Prozess abhängig von strukturellen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Diese normativ zu beurteilen, ist Aufgabe einer Sozialethik der Bildung. Wenn allerdings von Bildung nur in Bezug auf die moralische Person gesprochen werden kann, wird der sozialetische Bildungsdiskurs Bildung nicht auf ihre äußere soziale Form – und damit letztlich auf Sozialisation – verkürzen dürfen. Das Subjekt der Bildung, das sich zu den Bedingungen der eigenen Existenz selbstreflexiv verhalten kann, ginge verloren. Bildung ist nur als Aufforderung zur Selbsttätigkeit denkbar, soll der Einzelne nicht von außen gemacht oder geformt werden. Die pädagogische Erkenntnisbildung, die Bildungs- und Erziehungstheorie, sind daher als Quelle ethischer Urteilsbildung ernst zu nehmen. Bisherige Erfahrungen aus der noch jungen Sozialethik der Bildung haben gezeigt, dass es nicht immer leicht fällt, beide Perspektiven miteinander zu verbinden.<sup>3</sup>

Die Sozialethik ist in besonderem Maße auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen; die Sachbereiche, mit denen sie sich beschäftigt, müssen durch die genuin damit befassten Fachwissenschaften erschlossen werden. Im Falle der Bildungsethik sind das beispielsweise Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Die Bildungsethik steht damit vor der spezifischen Herausforderung, nicht allein sozialwissenschaftlich ins Gespräch zu kommen, sondern die sozialetische Perspektive zugleich mit der vorrangig personal ausgerichteten Sichtweise pädagogischer Theoriebildung zu vermitteln. Diese Aufgabe wird keinesfalls einfacher, wenn selbst fachintern das Gespräch zwischen empirischer Bildungsforschung und prinzipiengeleiteter Bildungstheorie immer weniger gelingt. Bildungsethisch wird jedoch nur das sinnvoll gefordert werden können, was sich auch pädagogisch und didaktisch realisieren lässt. So wird beispielsweise Inklusion im Bildungssystem nur soweit pädagogisch sinnvoll gefordert werden dürfen, als sich ein Mehr an Vielfalt auch tatsächlich in erfolgreicherem Lernen umsetzen lässt. Inwieweit Inklusion als interpretierendes Prinzip dazu taugt, ein Recht auf Bildung zu operationalisieren, bleibt auf das pädagogische Urteil angewiesen; der Verweis auf eine inhärente Dynamik der Menschenrechte, wie er für deren expansive

Auslegung typisch ist, reicht hierfür nicht aus und bleibt letztlich ein Zirkelschluss.

Soll über bildungsbezogene soziale Praktiken aus sozialetischer Perspektive reflektiert werden, reicht es gerade nicht aus, allein darauf zu achten, dass die Strukturen, Institutionen, Regeln oder Steuerungsmechanismen im Bildungssystem pädagogischen Prinzipien nicht widersprechen. Pädagogisches Handeln lässt sich nicht von einem Endpunkt her beurteilen, den es zu erreichen gilt. Vielmehr sind die pädagogischen Ziele immer schon mitzudenken. Mündigkeit und Selbstbestimmung werden nicht erst am Ende des pädagogischen Weges erreicht, vielmehr kommt es darauf an, dass die Lernenden kontinuierlich in ihrem Freiheitsvollzug gefördert werden. Andernfalls würden sie im Letzten nicht in ihrer Freiheit und Unverfügbarkeit geachtet, sondern vom Lehrer oder Erzieher zu etwas bestimmt. Dies wäre das Gegenteil von Autonomie und auch das Gegenteil jener intellektuellen Integrität und jener Freiheit im Denken und Handeln, die von einem Recht auf Bildung gerade geschützt werden sollen.

Was pädagogisches Handeln ist oder sein soll, kann nicht einfach aus der Gesellschafts-, Gerechtigkeits- oder Menschenrechtstheorie abgeleitet werden. Andernfalls bestünde die Gefahr, dass die für Bildung konstitutive Idee der Selbstbestimmung durch gesellschaftliche oder politische Zwecke oder auch sozialetische Eigeninteressen suspendiert würde. Zwar könnte vielleicht noch von Aneignung, Vermittlung, Ausbildung oder gesellschaftlicher Eingliederung gesprochen werden, von einer Erweiterung der Autonomie des Einzelnen könnte aber nicht mehr die Rede sein. Gleichwohl ist der sozialetische Anspruch auf soziale Teilhabe und eine gerechte Gestaltung der sozialen Ordnung auch auf den Bereich der Bildung und das Bildungswesen hin auszulegen.

## **Zwei Lesarten einer Formel**

Dass Bildungsfragen eine über den Bereich der Pädagogik hinausgehende Bedeutung besitzen, brachte der „Altmeister“ der Didaktik, Wolfgang Klafki, der die Lehrerausbildung der „alten“ Bundesrepublik maßgeblich geprägt hat, auf die Formel: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen.“<sup>4</sup> Die Formel ist, wie Klafki selbst ausführt, mehrdeutig: Sie könne so verstanden werden, als seien pädagogische Theoriebildung und pädagogische Praxis Funktionen gesellschaftlicher Entwicklung. Jede Gesellschaft ist um ihres Selbsterhalts willen darauf angewiesen, sich beständig zu erneuern. Der erreichte Stand der Kultur und Technik und deren

Wertigkeit müssen an die nachwachsende Generation weitergegeben werden; dies geschieht in der Erziehung auf absichtsvolle und planvolle Weise. Erziehung erscheint in dieser Lesart als ein Bedürfnis der Gesellschaft. Die Erziehung habe sich an den Anforderungen der Gesellschaft zu orientieren. Die gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten, die dabei auf Bildung und Erziehung einwirken, seien als Bedingungen des pädagogischen Prozesses zu betrachten – oder anders gesagt: Bildung und Erziehung haben auf die gesellschaftliche Entwicklung zu reagieren und diese nachzuvollziehen. Eine solche Sicht auf das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Gesellschaft lehnt Klafki allerdings ausdrücklich ab.

Die Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ kann für ihn noch in anderer Weise gelesen werden: Wenn die Bedingungen und Strukturen der Gesellschaft von Einzelnen oder Gruppen gemacht werden, dann sind diese auch veränderbar, wenn der gemeinschaftliche Wille dazu besteht. Bildung und Erziehung helfen dem Einzelnen, seine Möglichkeiten bestmöglich zu entfalten und mitbestimmungsfähig zu werden. Unter dieser Perspektive wäre es Aufgabe der Pädagogik, nicht allein auf gesellschaftliche Verhältnisse und Veränderungen zu reagieren, sondern diese in pädagogischer Verantwortung lebensdienlich und entwicklungsförderlich mitzugestalten. Hierzu müsste die Pädagogik eine relative Eigenständigkeit wahren, ohne sich selbst politisch zu überschätzen. Wenn sich Gesellschaft beständig verändert, ist der pädagogische Anspruch auf Mitbestimmungsfähigkeit für jeden Einzelnen bildungspolitisch immer wieder einzufordern sowie in Theorie und Praxis der Pädagogik beständig neu auszulegen. Näher zu bestimmen bleibt, welche Aufgaben der Pädagogik im demokratischen Gemeinwesen zu fallen und was diese für den Erhalt und die Gestaltung der Demokratie zu leisten vermag.

### **Demokratie als pädagogische Aufgabe**

Hieß es in früheren Entwürfen politischer Bildung „Demokratie will gelernt sein, um gelebt werden zu können“, kehren demokratiepädagogische Ansätze, die seit den 1990er-Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben, den Zusammenhang um: „Demokratie will gelebt werden, um erlernt werden zu können.“<sup>5</sup> Dahinter steckt ein nicht geringer Anspruch: Die Demokratie soll als *Lebensform* erfahren und als *Herrschaftsform* in ihrer Wertigkeit angemessen verstanden werden; sie soll aber auch als alle Bereiche umfassende *Gesellschaftsform* akzeptiert und wertgeschätzt werden, wobei der gesellschaftliche Bereich als wichtiges

Bindeglied zwischen Lebenswelt und Regierungssystem angesehen wird.

Der Trierer Erziehungsphilosoph Anselm Winfried Müller hat verschiedentlich davor gewarnt, den Demokratiebegriff pädagogisch zu überhöhen: „Begriffliche Unsauberkeit im Dienst pädagogischer Demokratie-Begeisterung provoziert Enttäuschungen durch die erfahrbare Realität.“<sup>6</sup> Demokratie liefere der Pädagogik keinen Leitbegriff, bleibe gleichwohl aber für diese ein zentrales Thema. Was Bildung und Erziehung ausmacht, müsse von der Pädagogik nach ihren eigenen Prinzipien bestimmt werden. Es gehe aber um die Vorbereitung auf ein Leben in der Demokratie. Denn – so noch einmal Müller: „Keine Verfassung kann demokratische Politik garantieren oder demokratische Partizipation ersetzen. Auf die Disponierung der Bürger [...] kommt es immer noch an.“<sup>7</sup> Es geht um die pädagogische Förderung eines demokratischen Ethos: durch Vermittlung relevanter Sachkenntnisse, den Aufbau von Kompetenzen, die Einübung sozialer Tugenden und den Aufbau bestimmter Einstellungen. Zu unterscheiden ist dabei allerdings zwischen dem gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Charakter von Demokratie, zwischen Demokratie als Bildungsaufgabe und Erziehung zur Demokratie, „zwischen politischem Gebildetsein und demokratiekompatiblen [...] Verhalten“<sup>8</sup>.

### **Demokratie als Bildungsaufgabe**

Bildung – verstanden als Befähigung zur Selbstbestimmung – ist nicht ein rein individuelles Geschehen. Sie verhilft dazu, die vielfältigen Selbst-, Fremd- und Welterfahrungen zu ordnen und zu werten. Im Bildungsprozess erschließt sich der Einzelne die kulturelle Welt, eignet sich diese schöpferisch an und lernt, zwischen unterschiedlichen kulturellen Möglichkeiten zu wählen. Dies gilt auch für den Umgang mit der politischen Kultur, deren Möglichkeiten und Begrenzungen. Dabei kann es weder darum gehen, die bestehende politische Kultur ungeprüft zu übernehmen oder zu idealisieren, noch Politik unterschiedslos zu verwerfen. Bildung ist kein „politikfreier“ Raum. Selbst Bildungseinrichtungen, die sich dem vermeintlich „schmutzigen Geschäft“ der Politik verweigern oder die bestehende politische Kultur ausnahmslos der Kritik unterziehen wollten, würden damit eine bestimmte Haltung gegenüber Politik vorleben.

Eine wichtige Bildungsaufgabe ist zunächst einmal die Vermittlung von Kenntnissen über die Elemente, Anforderungen und die Funktionsweise

der Demokratie. Jeder erfährt sich mehr oder weniger stark als Subjekt wie Objekt von Politik. Soll der Einzelne handlungs- und entscheidungsfähig werden, muss er in der Lage sein, diese Erfahrungen zu ordnen und zu beurteilen. Einübung demokratischer Verantwortung setzt voraus, sich nicht allein *Wissen* anzueignen, sondern fähig zu sein, dieses zu werten und nach der Bedeutsamkeit dieses *Urteils* für das eigene Handeln zu fragen – dieser Zusammenhang gilt auch gegenüber der vorgefundenen politischen Kultur.

Der Bildungsprozess soll den Einzelnen befähigen, sich das Politische selbsttätig zu erschließen, die Anforderungen der Politik in Bezug auf die eigene persönliche oder berufliche Situation zu verstehen und die realen Erscheinungsformen von Politik unter politischen und ethischen Gesichtspunkten zu werten. Zugleich soll der Einzelne dabei unterstützt werden, die eigene politische Verantwortung zu erkennen und sich Möglichkeiten anzueignen, dieser Verantwortung im eigenen Handeln zu entsprechen. Kurz: Der Einzelne soll durch Bildung für das Politische aufgeschlossen und politisch mündig werden. Hierfür bedarf es pädagogisch gestalteter Räume. Aufgabe der Politik ist es, solche offenzuhalten – liegt doch die Freisetzung des Einzelnen zur Selbsttätigkeit auch im eigenen Interesse künftiger politisch-gesellschaftlicher Weiterentwicklung.

Ohne einen lebendigen Diskurs über Politik würde auf Dauer sowohl die Politik an Legitimation verlieren als auch das Gemeinwesen schöpferische Kraft einbüßen. „Bildung in der Demokratie“ hat zur Aufgabe, die Einsichtsfähigkeit in demokratische Prozesse zu fördern und die politische Urteilskraft zu stärken – und zwar um eines doppelten Anliegens willen: Individuell geht es um die Freiheit zur Mitgestaltung und zum Einflussnehmen, die bestimmter Kompetenzen bedarf. Gesellschaftlich geht es um die angemessene Klärung von Sachfragen im Sinne des Allgemeinwohls. Bildung spielt hier eine wichtige Rolle. Die Pädagogik sollte „Sachwalterin des Anspruchs jedes jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft“<sup>9</sup> sein. Umgekehrt ist Demokratie nur denkbar mit einem großen Vertrauen in Bildung, das heißt: in die sachliche und sittliche Urteilskraft jedes Einzelnen und seine Fähigkeit, politische Streitfragen als Sachfragen zu diskutieren und zu entscheiden.

Dabei besteht ein bedeutender Unterschied zwischen Politik und Pädagogik: „Die politische Intention setzt die Mündigkeit der Angesprochenen bereits voraus, die die pädagogische Intention erst hervorbringen



soll.“<sup>10</sup> Die Politik hat eine Ordnungsfunktion und legt zukünftiges Handeln fest, beispielsweise durch Gesetze. Die Pädagogik darf das nicht. Andernfalls wäre Bildung nicht mehr die Befähigung, Politik und Demokratie „selber zu denken“, sondern ein Prozess der Anpassung an politische Vorgaben und die Übernahme bestehender, gegenwartsbezogener Anforderungen. Am Ende stünden nicht Demokraten, die vermeintlich „richtig“ denken, sondern solche, die es verlernt haben, selber zu denken.

Die künftige Praxis der Heranwachsenden darf pädagogisch gerade nicht vorweggenommen werden. Immer noch aktuell ist an dieser Stelle die Warnung Hannah Arendts, die sie 1958 in ihrem Vortrag „Krise der Erziehung“ formuliert hat: „Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten bestimmen können, wie es aussehen wird.“ Im Bildungsprozess geht es um die Befähigung auf eine noch unbekanntere Zukunft hin: eine Zukunft, die nicht vorgegeben ist, sondern die der Einzelne erst im Verein mit anderen hervorbringen muss: „Gerade um des Neuen und des Revolutionären willen in jedem Kind muß die Erziehung konservativ sein; dies Neue muß sie bewahren und als Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben.“<sup>11</sup> Gesellschaftliche Weiterentwicklung ist nicht durch Bildung erreichbar, die vorab auf bestimmte gesellschaftliche Zwecke festgelegt ist. Gesellschaftliche Weiterentwicklung, gegebenenfalls auch Widerstand gegen einzelne Entwicklungen, wird nur durch Freisetzung zur Selbsttätigkeit gelingen. Nur dann wird der Einzelne im eigentlichen Sinne produktiv sein können und seinen Anteil zur verantwortlichen Gestaltung des Gemeinwesens beitragen können.

## **Erziehung zur Demokratie**

Während Bildung vor allem die reflexiven und selbsttätigen Anteile im Prozess der Subjektwerdung betont, geht es bei Erziehung stärker um äußere, planvolle und zielgerichtete Einwirkungen. Erziehung kann verstanden werden als ein pädagogisch bestimmtes Interaktionsverhältnis, das zur Verbindung von Wissen und Haltung hinleiten will. Der Einzelne soll zunehmend Orientierung gewinnen, wie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten lebensdienlich und gemeinwohlförderlich eingesetzt werden können. So hält Artikel 12 der baden-württembergischen

Landesverfassung als Erziehungsziel ausdrücklich fest, dass die Jugend „zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung“ zu erziehen sei. Ähnliche Formulierungen finden sich auch in anderen Landesverfassungen.

Bildung soll zum eigenständigen Werten von Alternativen und zum verantwortlichen Handeln befähigen. Nicht als Inhalte vermittelbar sind aber bestimmte Tugenden, Bürgerhaltungen oder Dispositionen. Diese entwickeln sich im personalen und gemeinschaftlichen Umgang, sind also eine Frage der Erziehung. Werte wachsen in einem Lernklima, das selbst durch Werte geprägt ist. In Bildungseinrichtungen, die – wie das Beispiel der Landesverfassung zeigt – moralisch keinesfalls indifferent sein sollten, gehört beides zusammen: die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen auf der einen sowie Tugend- und Werterziehung auf der anderen Seite. „Kompetenzen“, darauf hat Roland Reichenbach beim Pädagogiklehrtag 2013 hingewiesen, „sind nicht ‚an sich‘ gut, und natürlich lassen sie sich auch strategisch fragwürdig einsetzen. [...] Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) Können, aber darüber hinaus verstärkt sie ein Wollen und verlangt vom Einzelnen gewissermaßen in direkter Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln, was bei ‚bloßen‘ Kompetenzen nicht der Fall ist.“<sup>12</sup> Eine lebendige Demokratie setzt ein bestimmtes gesellschaftliches Ethos voraus. Hierzu zählen beispielsweise ein Interesse an gemeinsamen Belangen und politische Neugier, das Streben nach einer verantwortbaren und möglichst gerechten Lebenspraxis, der nüchterne Blick auf die Wirklichkeit und das Festhalten an persönlichen Idealen, die rechte Balance aus Vertrauen und kritischer Distanz, der Wille zum Diskurs und zu Verhandlung, die Bereitschaft, sich ein ausgewogenes politisches Urteil zu bilden und Stellung zu beziehen, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und Mehrheitsentscheidungen zu achten, die Bereitschaft zu Konflikt und Kompromiss, zu Fairness und Toleranz.

Letztere stellt eine wichtige Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Demokratie dar, gibt aber immer wieder Anlass zu Missverständnissen und soll daher im Folgenden näher in den Blick genommen werden. So löste zum Beispiel die geplante Bildungsplanreform 2015/16 der grün-roten Landesregierung in Baden-Württemberg Anfang 2014 eine heftige Kontroverse darüber aus, ob schulpolitisch nicht allein Toleranz gegenüber unterschiedlichen Lebensformen gefordert, sondern weitergehend die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ zum Leitprinzip des Unterrichts erhoben werden könne. In beiden Lagern wurde nicht hinreichend zwischen Toleranz und Akzeptanz unterschied-

den, wie auch die schließlich gefundene politische Kompromissformel einer „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ zeigt.<sup>13</sup>

Toleranz oder – als deutscher Begriff – Duldsamkeit ist eine anspruchsvolle Haltung: Sie „beinhaltet zugleich Ablehnung und Geltenlassen von Haltungen und Handlungen von Personen mit dem Ergebnis einer Duldung oder einer friedlich bleibenden Koexistenz, eventuell sogar gesteigert bis hin zum gegenseitigen Respekt. Toleranz unterscheidet sich sowohl von Anerkennung und Wertschätzung – denen das Moment der Ablehnung fehlt – als auch von bloßer Gleichgültigkeit und Beziehungslosigkeit.“<sup>14</sup> Toleranz muss immer wieder neu errungen werden und ist mit Auseinandersetzung sowie Widerspruch verbunden: „Toleranz, Pluralismus und Freiheit zielen darauf, mit der Ambivalenz der Moderne klarzukommen, und wollen sie gerade nicht im Ordnungswahn ersticken. Die Fähigkeit zur Ambivalenz ermöglicht ein Leben in der Zweideutigkeit. Versuche, Ambivalenz gedanklich aufzulösen, neigen zum Fanatismus; mit der Zweideutigkeit umgehen zu können, ist deshalb die Aufgabe.“<sup>15</sup>

Dabei besteht ein Unterschied zwischen privater und öffentlicher Sphäre: „Öffentliches Verhalten unterliegt einer stärkeren universalistischen Normierung zur Rücksichtnahme als im Privaten bleibende Haltungen und Gesinnungen.“<sup>16</sup> Auf Ebene der sozialen Ordnung darf ein bestimmtes äußeres Verhalten eingefordert werden, beispielsweise im Rahmen des Diskriminierungsverbots und des Gebots zur Toleranz. Toleranz hat zur Voraussetzung, dass es eine Pluralität an Entwürfen des guten Lebens, an Auffassungen und Meinungen geben darf, die im Rahmen des Richtigen gleichermaßen zulässig sind – wobei jedoch der Einzelne gefordert bleibt, zwischen ihnen eine subjektive Entscheidung zu treffen. Pädagogisch kommt es darauf an, diese Pluralität nicht einzuebene, sondern als Anlass zum Lernen zu begreifen. Erziehung zur Demokratie ist „Erziehung zur Öffentlichkeit“, die den Einzelnen befähigen soll, die öffentlichen Angelegenheiten mitzugestalten, auch widerstreitende Wahrheitsansprüche im öffentlichen Raum auszuhalten und daraus resultierende Konflikte konstruktiv zu bearbeiten.

Toleranz ohne Auseinandersetzung mit der Position des anderen aber verkommt zur Gleichgültigkeit. Toleranz schließt Widerspruch nicht aus, doch muss eines klar bleiben – gerade auch pädagogisch: Auch der irrende Mensch ist in seinem Irrtum zu ertragen und darf als Person nicht aufgegeben werden. Unterschiedliche Werthaltungen und Auffassungen können mitunter recht heftig aufeinanderprallen. Der Pädagoge muss möglicherweise den zu Erziehenden dazu herausfordern, seine Po-

sition zu überdenken, er muss unter Umständen schwache Positionen advokatorisch stärken und Hilfen geben, ein Problem multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Doch darf er sich nicht in einen pädagogisch-politischen Rollenkonflikt treiben lassen, dessen Zuspitzung möglicherweise die pädagogische Beziehung abbricht oder das erzieherische Handeln in Überwältigung umschlagen lässt.

All dies braucht einen entsprechenden Umgang des Vertrauens, der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts. Nur dann wird der Einzelne auch die Sicherheit gewinnen können, aus der Vielheit an Möglichkeiten ohne falsches Ressentiment das Eigene zu wählen und seine Wahl gegebenenfalls auch wieder zu revidieren. Die Demokratie liefert noch kein Konzept der Erziehung, doch – so bringt es Anselm Winfried Müller auf den Punkt – „die Realität der Demokratie“ liefert der Pädagogik „genügend Anlaß und Gelegenheit, Aufgaben größter Tragweite erneut in den Blick zu nehmen“<sup>17</sup>. Dabei werden sich Fragen sozialer, moralischer und ethischer Erziehung miteinander verbinden – vorausgesetzt, soziale Kompetenzen werden nicht allein strategisch verstanden.

Die Einübung sozialer Fähigkeiten und sozialer Tugenden ist deshalb wichtig, weil sie die Basis für einen gelingenden, moralisch verantwortlichen Umgang mit anderen darstellen. Der kognitiv fordernde Teil demokratieorientierter Lernprozesse sollte dabei nicht unterschlagen werden und die Vermittlung eines politischen Deutungs- und Orientierungswissens nicht ausfallen. Denn kontroverse politische Auseinandersetzungen verstehen, aber auch um eigene Interessen politisch kämpfen zu können, verlangt nach kategorialer Reflexion. Nur dann werden die Heranwachsenden eine umfassende politische Handlungsfähigkeit kritisch-reflexiv einüben und auch eine demokratische Streitkultur entwickeln können. Wichtig bleibt ferner, dass demokratiepädagogische Projekte nicht etwas vorgaukeln, was sie nicht halten können. Bekommen die Lernenden den Eindruck von Pseudopartizipation, kann das pädagogisch gutgemeinte Anliegen schnell in Frustration und politische Apathie umschlagen.

### **Absicherung sozialer Teilhabe durch ein Recht auf Bildung**

Ohne Bildung und Erziehung wird der Anspruch auf Beteiligung am politischen und sozialen Leben nicht eingelöst werden können. Dieser Anspruch bestimmt sich durch zwei sich wechselseitig bedingende Aspekte: *Beitragen* und *Teilhabe*. Einerseits kann der Einzelne sich als Subjekt nur im sozialen Miteinander verwirklichen. Sein Leben aktiv gestal-

ten und einen eigenständigen *Beitrag* zum Gemeinwohl leisten zu können, ist zentrales Kennzeichen einer durch Bildung substantiell bestimmten Lebensform. Andererseits sind die sozialen Institutionen so zu gestalten, dass sie dem Einzelnen die aktive *Teilhabe* am politischen und sozialen Leben auch real ermöglichen – und damit die Beteiligung an jenen sozialen Aushandlungsprozessen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gefunden und angestrebt werden muss. Die Möglichkeiten sozialer Teilhabe müssen auch bildungspolitisch abgesichert werden.

Die Geschichte lehrt, dass der Anspruch auf Beteiligung am politischen Leben sowie die Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe zahlreichen Gefährdungen ausgesetzt sind. Eine Antwort auf diese Gefährdungen stellt das Recht auf Bildung dar. Es sichert dem Einzelnen jenen pädagogischen Freiraum, der es ihm erlaubt, selbstbestimmt zu handeln, zu urteilen und zu entscheiden. Als soziales Freiheitsrecht garantiert es zugleich jene rechtlichen und strukturellen Voraussetzungen, die für die reale Beteiligung am sozialen Leben unverzichtbar sind, und ist wichtiges Element einer funktionierenden Demokratie. In der spätmodernen Gesellschaft gibt es kaum noch einen Lebensbereich, der nicht auf Bildungsprozesse angewiesen ist. Umgekehrt wird sich der Einzelne ohne Bildung nahezu in allen anderen Lebensbereichen schwertun. Dabei geht es nicht allein um die Bewältigung funktionaler Herausforderungen, sondern um die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung. Die pluralistische Willensbildung ist nicht nur ein Ziel der verschiedenen schulischen wie außerschulischen Bildungsangebote, sondern notwendiges Grundprinzip des Bildungssystems einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft.

Im Einzelnen lassen sich beim Recht auf Bildung drei Kernbereiche unterscheiden, sie sich bereits in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 finden lassen: Recht *auf* Bildung im engeren Sinne, Recht *durch* Bildung und Recht *in* der Bildung. Das Recht auf Bildung, das 1948 erstmals explizit festgeschrieben wurde, nimmt den Staat in die Pflicht, für eine hinreichende *Beteiligung an Bildung* zu sorgen und dem Einzelnen ein hinreichendes Maß an *Beteiligung durch Bildung* zu sichern. Es geht um den Zugang zu Bildungsangeboten auf der einen Seite und auf der anderen Seite um die Fähigkeit, aufgrund von Bildung etwas zum politischen, wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und kulturellen Leben beitragen zu können. Das Recht auf Bildung ist ein entscheidendes Ermächtigungs- oder *Empowermentrecht*, das der Verwirklichung aller anderen Einzelrechte zugutekommt. In den ver-

schiedenen Menschenrechtsverträgen konkretisiert sich dieser Anspruch in der Forderung nach umfassender Persönlichkeitsbildung und in einem eigenständigen Recht auf Menschenrechtsbildung.

Im Falle des Rechts auf Bildung kommt dann noch ein dritter Kernbereich ins Spiel, der dem interaktiven Charakter dieses Rechts geschuldet ist und sich so nicht bei allen einzelnen Menschenrechten finden lässt. Bildung setzt eine pädagogische Beziehung voraus. Die Interessen, Bedürfnisse und Zuständigkeiten der verschiedenen am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure, der Lehrenden wie Lernenden und ihrer Eltern, müssen gleichfalls unter dem Maßstab der Freiheit zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei geht es um einen sozialen Aushandlungsprozess, der aus gerechtigkeits-theoretischer Sicht nach Möglichkeiten zur Mitbestimmung verlangt, also *Beteiligung in der Bildung*.

Das eine umfassende Recht auf Bildung wird nur im gleichberechtigten Zusammenspiel aller drei Kernbereiche vollumfänglich und angemessen gesichert werden können. Seine Reichweite muss einerseits daran gemessen werden, ob die für eine menschenwürdige Existenz notwendige Freiheit des Einzelnen, sich selbst Gestalt zu geben, nach dem Sinn seiner Existenz zu fragen sowie eine Vorstellung vom guten Leben zu entwickeln und dieser nachzustreben, gesichert ist. Vorrang haben solche Bildungsvollzüge, die dem Einzelnen überhaupt erst einmal die Möglichkeit erschließen, sich weitergehende Bildungs- oder anderweitige soziale Teilhabemöglichkeiten eigenverantwortlich anzueignen. Andererseits ist die reale Zugänglichkeit zu Bildung physisch wie ökonomisch zu sichern.

Das Menschenrecht eröffnet dem Einzelnen die Möglichkeit, seine Meinung frei zu äußern, sich mit anderen frei zu vergemeinschaften und für seine Interessen furchtlos einzutreten. Das Recht auf Bildung hat hier wesentlichen Anteil und ist unverzichtbarer Bestandteil der unteilbaren Freiheitsrechte. Gesellschaftlich sichert es einen freien Diskurs über jene Belange, die alle angehen und von allen gemeinsam gestaltet werden sollten. Bildung ist kein Recht, das vom Staat zugeteilt wird. Dieser kann nur die Rahmenbedingungen so gestalten, dass Bildung möglich werden kann. Die Aufgabe, Ich zu sagen – zu entscheiden, wer ich sein will und wie ich leben will –, kann uns keiner abnehmen. Freiheitsbewusstsein ist kein fester Besitz oder eine Gabe, die uns von anderen bereitgestellt wird oder die uns einfach in den Schoß fällt. Freiheit muss immer wieder von neuem errungen und mit Leben gefüllt werden. Dies ist der Sinn einer mündigen Existenz, zu der Bildung befähigen und befreien will.

Ein beteiligungsgerecht ausgestaltetes Bildungssystem kann eine Kultur befördern, die neue Möglichkeitsräume eröffnet, den Einzelnen ermutigt, sein Selbst zu entdecken, seine Umwelt aktiv mitzugestalten und sich für die Schaffung lebensfördernder soziokultureller Rahmenbedingungen einzusetzen. Immer wieder ist darüber zu reflektieren, ob die konkreten bildungspolitischen Bedingungen tatsächlich diesen Anliegen entsprechen. Eine lebendige Demokratie bedarf jener Freiheit im Denken und Handeln, die ohne Bildung nicht zu erreichen sein wird. In diesem Sinne sind Bildungsfragen immer auch Gesellschaftsfragen.

---

## Anmerkungen

- 1 Vgl. Marianne Heimbach-Steins (2005): Bildung und Chancengleichheit, in: Dies. (Hg.): Christliche Sozialethik. Ein Lehrbuch, Bd. 2, Regensburg, S. 50 – 81, hier: 50 f.
- 2 Gerhard Kruip (2013): Bildungsgerechtigkeit zwischen Ökonomie, Recht, Bildungswissenschaft, Pädagogik und Ethik, in: Peter Schallenberg, Arnd Küppers (Hg.): Interdisziplinarität der Christlichen Sozialethik, Paderborn, S. 153 – 166, hier: 158 [Hervorhebungen im Original].
- 3 Vgl. z. B. Kruip (2013); Alexander Filipovic (2009): Die Eigenlogik Christlicher Sozialethik und das interdisziplinäre Gespräch, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs, Bielefeld, S. 199 – 205; Christof Mandry (2009): Nachhall der Tagung. Fünf bildungsethische Akkorde, in: ebd., S. 185 – 189.
- 4 Wolfgang Klafki (<sup>2</sup>1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, S. 49.
- 5 Gisela Behrmann (1996): Demokratisches Lernen in der Grundschule, in: Siegfried George, Ingrid Prote (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach a. Ts., S. 121 – 149, hier: 121.
- 6 Anselm Winfried Müller (1995): Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen, in: Lutz Koch, Winfried Marotzki, Helmut Peukert (Hg.): Erziehung und Demokratie, Weinheim, S. 123 – 167, hier: 160.
- 7 Ebd., S. 161 [im Original sind die Worte „Verfassung“ und „garantieren“ kursiv hervorgehoben].
- 8 Roland Reichenbach (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs, in: Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig, Rudolf Tippelt (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hills, Mi, S. 145 – 168, hier: 154 [im Original sind die Passagen „politischem Gebildetsein“ und „demokratiekompatiblen [...] Verhalten“ kursiv hervorgehoben].
- 9 Klafki (<sup>2</sup>1991), S. 50.

- 
- 10 Josef Derbolav (1975): Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen, Stuttgart/Berlin/Köln/ Mainz, S. 15.
  - 11 Beide Zitate: Hannah Arendt (1994): Die Krise in der Erziehung [1958], in: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft, München, S. 255 – 276, hier: 273.
  - 12 Roland Reichenbach (2014): Zur demokratischen Dimension der Schule, in: Pädagogikunterricht, 34. Jg., H. 1, S. 2 – 11, hier: 9.
  - 13 Vgl. ausführlicher Axel Bernd Kunze (2014): „Kulturkampf“ in Baden-Württemberg: Die Kontroverse um den Bildungsplan 2015/16 verengt den Blick auf ein Reizthema – Die Kritik muss pädagogisch breiter ansetzen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90. Jg., S. 117 – 128.
  - 14 Heiner Hastedt (2012): Toleranz, Stuttgart, S. 13 [im Original insgesamt kursiv hervorgehoben].
  - 15 Ebd., S. 95.
  - 16 Ebd., S. 91.
  - 17 Müller (1995), S. 165.

## **Der Verfasser**

Privatdozent Dr. Axel Bernd Kunze ist als stellvertretender Schulleiter tätig. Er ist Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.