

Moralerziehung in der Pluralität

Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos

Von Friedrich Schweitzer

Seit Mölln und Hoyerswerda ist der Ruf nach Werterziehung in Politik und Öffentlichkeit wieder laut geworden.¹ Angesichts von Ausländerfeindlichkeit und von versteckter oder offener Gewalt, an der gewiß nicht nur, aber eben doch auch Jugendliche beteiligt sind, wird nach moralischen Orientierungen gefragt, die solchem Verhalten entgegenwirken könnten.² Fragwürdig wird eine entsprechende Krisenrhetorik freilich dann, wenn der Schule die Schuld für Gewalt oder andere Krisenphänomene zugeschoben werden soll. Solche Schuldzuschreibungen sind ohne wissenschaftliche Grundlage, und sie helfen auch nicht weiter. Oft verdecken sie die Frage nach Ursachen und Zusammenhängen, die außerhalb der Schule, in der Gesellschaft, zu suchen sind.

Die Reaktion der wissenschaftlichen Pädagogik ist denn auch eher abwehrend. Hartmut von Hentig³ etwa verbucht den Ruf nach Werterziehung einfach unter den „untauglichen Deutungen“. Die berechtigte Kritik an einer Forderung nach Werterziehung, die eine weiterreichende Analyse von Ursachen verhindert, darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß Moralerziehung auch jenseits solcher Krisenrhetorik eine Grundaufgabe der Schule darstellt, und zwar sowohl von der Gesellschaft als auch von den Kindern und Jugendlichen her. Und die ebenfalls berechtigte Zurückweisung von Schuldzuschreibungen darf nicht dazu führen, daß wir in der Pädagogik die Herausforderungen übersehen, die heute für die Schule aus einer zunehmenden Pluralität von Sinn- und Wertorientierungen erwachsen.

¹ Teile dieses Beitrags wurden bei verschiedenen Gelegenheiten – im Rahmen des Studium Generale für die 13. Klassen des Rabanus-Maurus-Gymnasiums in Mainz, bei den Mainzer Evangelischen Gesprächen, bei einem Vortrag auf Einladung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Jena sowie bei einem Treffen zwischen dem Fachbereich Evangelische Theologie in Mainz und der Kirchenleitung der Evangelischen Kirche der Pfalz – zur Diskussion gestellt. Den an den entsprechenden Diskussionsrunden beteiligten Kollegen und Kolleginnen aus Wissenschaft und Praxis, Politik, Öffentlichkeit und Kirche bin ich für Anregungen und Anstöße sehr zu Dank verpflichtet.

² Stellvertretend genannt seien P. Schneider: Erziehung nach Mölln. In: Deutsche Jugend. Kursbuch 113 (1993); W. Schubarth/W. Melzer (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Opladen 1993; in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung H.-U. Otto/R. Merten (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen 1993.

³ H. von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien 1993, 130ff.

1. Moralerziehung als Funktion, Auftrag und Versäumnis der Schule

Als eine Art Axiom des folgenden kann gelten, daß Schule gar nicht *moralisch erziehen* kann. Ganz unvermeidlich übt die Schule eine moralpädagogische Wirkung aus. Was auch immer in der Schule geschieht und wie auch immer es begründet wird, moralische Normen werden dabei zwangsläufig vermittelt. Die offen oder verdeckt vermittelten Normen können moralisch und demokratisch oder sie können undemokratisch und unmoralisch sein – aber Moralerziehung vermeiden, das kann Schule nicht. Moralerziehung bezeichne ich deshalb als eine unvermeidliche Funktion von Schule.

Ebenso unvermeidlich ist dann aber auch die Frage, wie die Schule mit dieser Funktion umgeht und wie sie mit ihr umgehen soll. Nimmt sie diese Funktion in verantwortlicher Weise wahr, oder bleibt sie hinter ihrer Aufgabe zurück? – Als Antwort auf diese Frage formuliere ich die These, daß die Schule heute ihre moralpädagogische Aufgabe doppelt *unterläuft*. Erstens vermeidet sie den Großteil moralisch bedeutsamer Fragen schon durch die Art ihrer *Inhalte*: Diese Inhalte werden noch immer anhand der Fächer und der wissenschaftlichen Disziplinen bestimmt – mit der Folge, daß die fachinterne Systematik vorherrscht, während ein Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herausforderungen bestenfalls punktuell sichtbar wird. Die Lehrpläne in den Naturwissenschaften beispielsweise lassen weithin nicht erkennen, was das zu vermittelnde Wissen etwa zur Bewältigung ökologischer Probleme beizutragen vermag.⁴

Wenn ich dabei von einem „Unterlaufen“ und „Vermeiden“ spreche, so soll damit besonders den Lehrerinnen und Lehrern nicht unterstellt werden, sie würden entsprechende Vermeidungsstrategien wählen. Wenn Moralprobleme zugunsten fachwissenschaftlicher Systematiken abgeblendet werden, entspricht dies weithin den Vorgaben der Lehrpläne und Richtlinien sowie einem Teil der gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule. Zugleich ist jedoch zu betonen, daß dies – etwa aus bildungstheoretischer Sicht – keineswegs so sein *muß*. Die moralpädagogische Enthaltsamkeit schulischen Fachunterrichts ist als mögliche *Option* zu begreifen, die als solche auch dargestellt und schulpolitisch oder schultheoretisch verantwortet werden sollte.

Die zweite Form, in der die Schule die Aufgabe der Moralerziehung unterläuft, betrifft ihre *institutionelle Gestalt*. Solange Schule weithin nur als Unterrichtsanstalt verstanden wird und solange Unterricht auf weitesten Strecken Frontalunterricht bedeutet, kann die Schule schwerlich als Stätte der Einübung gemeinsamer Verantwortung bezeichnet werden. Verantwortung gibt es dann nur für die eigene Leistung, nicht aber in der Gruppe oder für gemeinsame Ziele. Und das Zusammenleben wird von einer vorgegebenen institutionellen Struktur reguliert – mit der Konsequenz, daß die Herausforderung zu verantwortlicher Mit-

⁴ Vgl. beispielsweise die Lehrplananalysen von K. Fikenscher: Mosaik ohne Muster? Analyse der curricularen Lehrpläne für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. In: Lernen für die Zukunft. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Hg. v. K. Goßmann/Comenius-Institut, Münster 1985, 69 – 110; D. Bolscho: Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), 61 – 72.

gestaltung und zu gemeinsamer Verantwortungsübernahme von vornherein minimiert wird.

Mit dieser doppelten Vermeidungsstrategie steht die Schule heute mehr denn je in der Gefahr, ihren *pädagogischen Auftrag* zu versäumen. Mündigkeit als Ziel der Erziehung für den einzelnen schließt die Fähigkeit selbständigen moralischen Urteilens und Handelns ein. Und ähnlich ist die von der Gesellschaft her als Erziehungsziel zu fordernde Gemeinschaftsfähigkeit ohne entsprechende Gemeinschaftswerte im Horizont von Solidarität und Toleranz nicht vorstellbar.

Dazu kommt, daß die aktuellen Herausforderungen des Lebens in einer plural verfaßten multikulturellen Gesellschaft immer auch normativ-ethische Fragen einschließen: Wie soll Demokratie in einer multikulturellen Gesellschaft aussehen? Welche und wieviel Rechte kommen ausländischen Mitbürgern zu? usw. – Solange die Schule auf solche moralische Fragen keinen Bezug nimmt, sondern mit ihrem Lernen gleichsam unterhalb dieser Herausforderung bleibt, versäumt sie ihre Aufgabe. Deshalb spreche ich heute von Moralerziehung als unausweichlicher Funktion, als bewußt zu übernehmender Aufgabe und – mit Nachdruck – als Versäumnis der Schule.

2. Grundfragen schulischer Moralerziehung heute

Aus der Kritik an dem Versäumnis der Schule ergibt sich die Frage, wie sie konstruktiv mit dieser Herausforderung umgehen kann. Nach dem heutigen Stand der Diskussion können vier Aufgabenbereiche unterschieden werden, die zusammen den Umkreis von Moralerziehung in der Schule beschreiben. Diese vier Aufgabenbereiche markieren zugleich Grundfragen, die hier nur ansatzweise aufgenommen werden können. Die ersten drei will ich im folgenden nur knapp skizzieren, um mich dann auf die vierte, noch am wenigsten geklärte Frage zu konzentrieren.

Die erste Grundfrage betrifft das *Bildungsverständnis*: Wie können die schulischen Bildungsinhalte so neu gefaßt werden, daß ihr auch moralisch bedeutsamer Gehalt zur Wirkung kommt? – Eine Antwort auf diese Frage sehe ich in den Versuchen, das Bildungsverständnis nicht mehr von einzelnen Fächern her, sondern im Horizont von Zukunftsherausforderungen und Sinndimensionen oder von Schlüsselproblemen und -themen her zu bestimmen⁵. Als Beispiel verweise ich auf das Schlüsselproblem der Ökologie: Wenn Ökologie als Schlüsselproblem und als Herausforderung des Lebens und Überlebens zur Geltung kommen soll, dann dürfen die dafür relevanten Inhalte nicht länger isoliert in den einzelnen Naturwissenschaften behandelt werden. Weiterhin müssen auch die gesellschaft-

⁵ S. dazu bes. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985; Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe. Hg. v. K. Goßmann/Comenius-Institut, Münster 1986.

lichen Voraussetzungen und Folgen technologischer und ökonomischer Zusammenhänge aufgenommen werden. Leitend sollte überhaupt die Frage sein, wie und unter welchen Bedingungen ökologische Probleme zu lösen wären und was die einzelnen Fächer oder Disziplinen dazu beitragen könnten. Ein so strukturiertes Bildungsverständnis besitzt den Vorteil, daß es die grundlegende Bedeutung der Lebens- und Überlebensprobleme und damit eben auch der Ethik zur Geltung bringen kann.

Die zweite Grundfrage einer Moralerziehung in der Schule bezieht sich auf den *Unterricht*: Wie kann Unterricht so gestaltet werden, daß er die moralischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen wirksam fördert? Wie muß eine Didaktik und Methodik der Moralerziehung aussehen? Bei dieser Frage hat die Psychologie zu vergleichsweise eindeutigen Antworten geführt, zumindest im Blick auf das moralische Urteil⁶. Die Entwicklung des moralischen Urteils kann im Unterricht in dem Maße gefördert werden, in dem der Unterricht die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Problemlösungen aktiviert bzw. die von ihnen unternommene Lösungsversuche aufnimmt und weiterführt. Gemeint ist ein Unterricht, der nicht einfach fertige Lösungen weitergeben oder bestimmte Normen und Werte übertragen, sondern der die Kinder und Jugendlichen selbst – mit Hilfe sog. kognitiver Konflikte – zu eigenem Urteilen anregen will. Deshalb sollen im Unterricht offene, kontroverse oder überhaupt nicht aufzulösende Konfliktsituationen präsentiert und gemeinsam bearbeitet werden.

Unsere eigenen Untersuchungen⁷ zu Unterricht über Fragen von Gerechtigkeit, die wir an Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt haben, machen deutlich, daß dieses Ziel vielfach verfehlt wird. Angesichts von Zeitdruck und Stofffülle kommen die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in der Regel nur ungenügend zum Zuge. Nicht nur bei den Inhalten oder für das Bildungsverständnis, sondern auch bei der didaktischen und methodischen Gestaltung von Unterricht ist demnach ein Nachholbedarf zu konstatieren.

Auch ein in moralpsychologischer Hinsicht angemessen gestalteter Unterricht stößt jedoch an Grenzen: Er bleibt eine handlungsferne Einrichtung, ohne direkten Lebensbezug und in Distanz zu den Erfahrungen des Alltags. Deshalb stellt sich als dritte Grundfrage das Problem, wie die Schule über den Unterricht hinaus auch eine *erfahrungs- und handlungsbezogene Form der Moralerziehung* ermöglichen kann. Für eine Antwort auf diese Frage kann auf richtungsweisende Erfahrungen aus der Praxis verwiesen werden. Zum einen sind dies Projekte und Aktionen, bei denen Schulklassen, Arbeitsgemeinschaften oder einfach Schülergruppen gesellschaftliche Herausforderungen aufgegriffen haben. Unter dem Stichwort „Praktisches Lernen“ und „Demokratisch handeln“ sind zahlreiche Beispiele dieser Art – wiederum etwa zu ökologischen Problemen, aber auch zu Politik und Öffentlichkeit – gesammelt wor-

⁶ Vgl. dazu den sehr guten Überblick bei F. Oser/W. Althof: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart 1992.

⁷ F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Sichl/B. Krupka: *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*. Gütersloh 1995.

den⁸. Zum anderen gehören hierher aber auch die wichtigen Versuche, die Schule im Sinne einer Demokratie neu zu gestalten – etwa mit einem Schulparlament, dem nicht nur formal Mitbestimmung zugestanden wird, sondern bei dem Kinder und Jugendliche über echte Macht verfügen. Am stärksten beachtet worden ist in jüngerer Zeit das Modell der „Schule als gerechter Gemeinschaft“, das der amerikanische Moralpädagoge und Psychologe L. Kohlberg ins Leben gerufen hat und das in Deutschland u. a. in Nordrhein-Westfalen aufgegriffen wurde⁹.

Die bislang genannten drei Grundfragen – nach dem Bildungsverständnis, der wirksamen Unterrichtsgestaltung sowie der Schule als einem demokratischen Lebens- und Erfahrungsraum – fassen noch einmal den Diskussionsstand zusammen, wie er sich in den 80er Jahren in Deutschland, aber in ganz ähnlicher Weise auch in anderen Ländern darstellte. Erst in jüngerer und jüngster Vergangenheit ist demgegenüber die vierte hier aufzunehmenden Grundfragen der Moralerziehung aufgebrochen, und dies ebenfalls in mehreren Ländern zugleich¹⁰. Gemeint ist das Problem, *wie Moralerziehung in der Schule im Pluralismus möglich sei*. Im Zentrum steht nun die Frage der Normen: Welche Normen können angesichts einer auch in normativer Hinsicht plural oder multikulturell verfaßten Gesellschaft in der Schule zugrunde gelegt werden? Auf diese vierte Grundfrage will ich mich im folgenden konzentrieren.

3. Die Frage allgemeiner Normen in einer pluralen multikulturellen Gesellschaft als Herausforderung

Wenn ich hier das Normenproblem als Herausforderung bezeichne, so muß zunächst präzisiert werden, in welchem Sinne dies gemeint ist. Im Unterschied zu neokonservativen Ansätzen geht es mir nicht um eine Neuauflage der in den letzten 30 Jahren immer wieder aufgebrochenen Kontroverse zwischen Tradition und Emanzipation. Auf diese Spannung zwischen überlieferten Werten auf der einen und kritischer Autonomie im Sinne von Aufklärung auf der anderen Seite war ja beispielsweise die Kontroverse in den 70er Jahren mit dem „Forum Mut zur Erziehung“ konzentriert¹¹.

⁸ S. die Überblicksdarstellungen in H. 6/1988 der Zeitschrift für Pädagogik sowie W. Beutel/P. Fauser (Hg.): *Demokratisch handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“*. Tübingen/Hamburg 1990; s. auch die Darstellungen im vorl. Heft (S. 9 – 35).

⁹ Eine gute Beschreibung findet sich bei Oser/Althof, a. a. O. (Anm. 6); vgl. auch G. Lind/J. Raschert (Hg.): *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim/Basel 1987 und verschiedene Aufsätze in *Moral Education Forum* 17 (1992), Nr. 2 (summer).

¹⁰ Das gilt besonders für die Diskussion über interkulturelles und interreligiöses Lernen; zu deren internationalen Hintergründen s. etwa F. Balke/R. Habermas/P. Nanz/P. Sillem (Hg.): *Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern*. Frankfurt a. M. 1993.

¹¹ Zur Diskussion s. U. Herrmann: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), 221 – 234 sowie 235 – 240 („Tübinger Erklärung“).

Was die heutige Situation von der damaligen unterscheidet, ist m. E. die Wahrnehmung einer *multikulturellen Gesellschaft*. Damals ging es vor allem um eine moralisch-politische Auseinandersetzung zwischen „progressiv“ und „konservativ“. Es ging um eine vertikale Auseinandersetzung darüber, wieviel Autonomie dem Individuum im Verhältnis zur Gesellschaft und zu deren Autorität zugestanden werden kann und soll. Heute hingegen geht es um das horizontale Problem gesellschaftlicher Differenzierung und Pluralität sowie um das konflikthafte Verhältnis zwischen unterschiedlichen Kulturen, die einander in einer zumindest faktisch multikulturellen Gesellschaft begegnen.

Im Bezug auf die Situation einer multikulturellen Gesellschaft erreicht die Frage nach der Möglichkeit verbindlicher Normen, wie sie in Kollegien, aber auch im Blick auf Schulgesetze immer wieder diskutiert wird, wohl ihre stärkste Zuspitzung. Insofern geht es hier um ein Problem des schulischen Alltags, das sich auch im Ausgang von diesem Alltag entwickeln ließe – etwa anhand der Frage, ob es trotz aller Pluralität nicht doch einen Kern von Normen gibt, der für alle an Schule Beteiligten verbindlich sein muß. Die weitere Klärung dieser Frage führt jedoch unausweichlich vor das Problem, wie ein solcher Kernbestand an Normen nicht einfach – etwa qua Gesetz – vorgeschrieben, sondern wie er für alle überzeugend *begründet* werden kann. Deshalb möchte ich das Problem verbindlicher Normen im folgenden zunächst von der Seite ihrer Begründung und also in philosophisch-allgemeiner Form angehen, um es erst dann, in einem weiteren Schritt, auf Schule und Erziehung zuzuspitzen.

In verschiedenen Veröffentlichungen der letzten Jahre hat J. Habermas das Thema einer multikulturellen Gesellschaft unter dem Aspekt der nationalen und kulturellen Identität aufgenommen¹². Sein Lösungsvorschlag verweist bekanntlich auf den von ihm so genannten „Verfassungspatriotismus“, der auch als Zielformel der Moralerziehung zu verstehen ist. In dieser Hinsicht ist entscheidend, wie Habermas das Verhältnis von Kultur auf der einen und staatlicher Integration auf der anderen Seite beschreibt¹³. Demzufolge ist es für eine moderne freiheitliche Demokratie bezeichnend, daß Kultur und staatliche Politik stärker auseinandertreten, als dies in den früheren Nationalstaaten der Fall war. Nach innen ist dieser moderne Nationalstaat ein plurales Gebilde: Verschiedene, aber gleichberechtigt koexistierende Lebensformen treten hervor, und im Sinne der Freiheit ist dies unbedingt zu bejahen. Zugleich aber werden die „Identifikationen mit eigenen Lebensformen und Überlieferungen überlagert von einem abstrakter gewordenen Patriotismus, der sich nicht mehr auf das konkrete Ganze einer Nation“ beziehe, sondern auf „abstrakte Verfahren und Prinzipien“. Gemeint ist eine universalistische Moral im Sinne der Menschenrechte – oder, wie Habermas im Anklang an Max Weber formuliert: „Die abstrakte Idee der Verallgemeinerung

¹² J. Habermas: Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI. Frankfurt a. M. 1987, bes. 159ff.; ders.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M. ³1993, bes. 632ff.

¹³ Im folgenden beziehe ich mich auf Habermas 1987, a. a. O. (Anm. 12), 168ff., bes. 173f.

von Demokratie und Menschenrechten bildet ... das harte Material, an dem sich nun die Strahlen der nationalen Überlieferung brechen“.

Die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft wird hier also so ausgelegt, daß das Zusammenleben der verschiedenen Kulturen mit ihren je eigenen Traditionen und Lebensformen möglich werde durch die gemeinsame Anerkennung eines übergeordneten Rahmens, und dieser Rahmen sei durch universelle Normen bestimmt. Einfacher gesagt: Im Rahmen der von allen anzuerkennenden allgemeinen Menschenrechte und der Regeln der Demokratie soll eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen nicht nur überhaupt möglich, sondern auch in friedlicher Form gestaltbar sein.

In moralphilosophischer Hinsicht steht hinter diesem Modell des Verfassungspatriotismus die *Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit*: In dieser Sicht¹⁴ bezeichnet Moralität den Bereich von Fragen, der unter dem Aspekt verallgemeinerbarer Interessen und Ansprüche rational entschieden werden kann. Dieser Bereich wird dann prinzipiell unterschieden von Fragen der Sittlichkeit, die das „gute Leben“ betreffen. Fragen der Sittlichkeit seien nicht verallgemeinerbar, weil sie nur im Zusammenhang einer überlieferten Lebensform oder im Kontext der individuellen Lebensführung zu entscheiden sind. – So wie der Verfassungspatriotismus als abstrakte Form der Vergesellschaftung den konkreten kulturellen und multikulturellen Lebensformen begegnet, so begegne hier auch die Moralität der Sittlichkeit – nämlich als abstrakte und deshalb universalisierbare Norm.

Das Verhältnis zwischen dieser abstrakten Moralität und der Sittlichkeit, die in den Lebensformen verkörpert ist, beschreibt Habermas dabei als ein Verhältnis der *Konkretion*¹⁵: Die verallgemeinerbaren Normen sollen – unter Berücksichtigung verantwortungsethischer Gesichtspunkte – auf die konkreten Lebensformen angewendet und so auf diese bezogen werden.

Die Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit steht bei Habermas zum Teil im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit dem *Kommunitarismus* und dessen Auffassungen von Moralität. Insofern könnte auch mein eigener Beitrag der Kommunitarismusdebatte zugeordnet werden. Besonders die von Ch. Taylor entwickelte These, daß eine liberale „Politik des Universalismus“ für das staatliche Handeln in multikulturellen Gesellschaften durch eine „Politik der Differenz“ ergänzt werden müsse, damit sie Unterschieden zwischen Kulturgruppen (etwa in den verschiedenen Teilen Kanadas, woher Taylor stammt) gerecht werden kann¹⁶, stellt eine unmittelbare Parallele zu der hier aufgeworfenen Frage nach den Normen von Moralerziehung in der staatlichen Schule dar. – Die aus dem Kommunitarismus sowie dem damit zum Teil verbundenen Neo-Aristotelismus für die Moralphädagogik erwachsenden Fragen – nach dem Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft, von universellen Normen und kontextbezogenen Tugenden sowie nach den entsprechenden Weltbildern – reichen jedoch weiter und können hier nur gestreift werden. Ihre Bedeutung für die Moralerziehung bleibt eigens zu untersuchen. – Im vorliegenden Zusammenhang begrenze ich mich auf die Frage:

¹⁴ Vgl. dazu J. Habermas: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991, 31ff.

¹⁵ S. auch J. Habermas: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983, 189ff.

¹⁶ Ch. Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M. 1993.

Was bedeutet die Vorstellung eines Verfassungspatriotismus für die Schule? Enthält die von Habermas angebotene Verhältnisbestimmung zwischen Moralität und Sittlichkeit oder zwischen universellen Normen und partikularen Lebensformen auch eine Lösung für das Normenproblem von Moralerziehung in der Schule?

4. Moralerziehung in der Schule in der Spannung zwischen Moralität und Sittlichkeit

Die Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit, wie Habermas sie vorgeschlagen hat, kann auch auf die Situation der Schule angewendet werden. Auch in der Schule ist heute, im Unterschied zur Vergangenheit, von einem vorgängigen Konsens über Normen nicht mehr auszugehen. Kinder aus Familien mit unterschiedlichen Lebensformen, mit unterschiedlichen Weltanschauungen und Glaubensweisen gehen gemeinsam zur Schule und sollen dort gemeinsam unterrichtet und erzogen werden. Der Staat und die von ihm getragene Schule sind dabei verpflichtet, die unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensformen zu achten: Kein Kind darf aufgrund seiner Herkunft, Weltanschauung oder Religion diskriminiert werden. Das grundrechtlich bedingte Toleranzgebot gilt auch für die Schule. Zugleich besitzt die staatliche Schule aber auch einen normativ gehaltvollen Erziehungsauftrag, der sich ebenfalls am Grundgesetz und den dort formulierten Grund- und Menschenrechten auszurichten hat¹⁷.

Dieser Erziehungsauftrag ist heute allerdings, wenn ich recht sehe, in der Praxis der Schule nicht mehr ohne weiteres plausibel. Der Schule in der Demokratie, die prinzipiell auf die Autonomie der Kinder und Jugendlichen zielen muß, entspricht es in dieser Sicht, wenn im Namen der Toleranz auf Erziehung im Sinne normativer Vorgaben überhaupt verzichtet wird. Von daher müssen dann auch entsprechende Vorgaben in Schulgesetzen eher als Relikt vergangener Zeiten denn als ein zukunftsweisender Beitrag zur gesellschaftlichen Humanisierung angesehen werden. Einer solchen Position widerspricht jedoch bereits die zu Beginn dieses Beitrags aufgezeigte Unausweichlichkeit moralischer Erziehung. Ich wiederhole: *Auch wer nicht moralisch erziehen will, erzieht – eben dadurch – moralisch*. Toleranz kann pädagogisch nur wirksam werden, wo ihre Verbindlichkeit mit Gründen aufgewiesen und wo Toleranz als Wert vertreten wird. Eben dadurch aber wird eine Erziehung im Namen der Toleranz notwendig zur moralischen Erziehung. Ein Ausweg aus der Spannung zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos ist nicht zu erreichen.

Angesichts der Spannung zwischen dem Gebot der Toleranz auf der einen und dem Erziehungsauftrag der Schule auf der anderen Seite liegt der Rückgriff auf die Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit nahe. So gesehen, sollte sich Moralerziehung in der Schule auf die Moralität der Grund- und Menschenrechte beschränken und sollte gegenüber der Sittlichkeit unterschiedlicher Lebensformen Toleranz walten lassen. – So plausibel diese Formel für eine

¹⁷ Zu den rechtlichen Hintergründen P. Häberle: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981.

Moralerziehung unter multikulturellen Voraussetzungen nun aber auch klingen mag – eine befriedigende Lösung stellt sie doch nicht dar. Zwei miteinander verbundene Probleme stehen einer solchen Lösung entgegen:

Erstens rechnet diese Formel nicht mit Spannungen oder sogar Widersprüchen, die zwischen den universalisierbaren Normen und der Sittlichkeit partikularer, von bestimmten Traditionen geprägter Lebensformen aufbrechen können. Für die damit erwartete Harmonie spricht tatsächlich aber nur wenig. Das zeigt exemplarisch die Umstrittenheit der Menschenrechte¹⁸, wie sie bei der letzten Menschenrechtskonferenz erneut deutlich geworden ist. Von einer weltweiten Anerkennung auch nur der Menschenrechte kann demnach nicht ausgegangen werden. Vielmehr sind das Verhältnis und noch mehr die Begründung und Auslegung von Menschenrechten selbst in die Spannung zwischen den Kulturen und Religionen sowie zwischen Erster und Dritter Welt einbezogen, was die fort-dauernde Konflikthaftigkeit des Verhältnisses zwischen universellen Normen und traditionsbestimmten Lebensformen belegt.

Daher kann auch für die Schule nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, daß beispielsweise islamische Eltern ihre Freiheitsrechte schon dann gewahrt sehen, wenn die Schule im Namen zwar von allgemeinen Menschenrechten, de facto aber im Sinne einer westlich-abendländisch-christlichen Tradition erzieht¹⁹ – und so, etwa einem Teil der explizit auf diese Traditionen verweisenden Landesverfassungen und Schulgesetze zufolge, auch erziehen soll²⁰.

Zweitens spitzt sich das Problem von Konflikten im Verhältnis zwischen Moralität und Sittlichkeit dadurch noch weiter zu, daß Erziehung nicht durch abstrakte Prinzipien, sondern immer nur durch Lebensformen geschehen kann, und zwar um so mehr, je jünger die Schülerinnen und Schüler sind. Die in der Schule mögliche Moralerziehung ist im ganzen eher auf der Ebene der gelebten Sittlichkeit als auf der einer wie auch immer universellen Moral angesiedelt. Pädagogisch gesehen besteht hier keine Alternative. Zum Beispiel kann die im Grundgesetz gleich an der Spitze der Grundrechte genannte „Würde der Person“ nur in dem Maße pädagogisch-praktisch wirksam werden, in dem sie konkretisiert und im schulischen Lebenszusammenhang praktisch ausgelegt

¹⁸ Zum Stand der Diskussion s. J. Hoffmann (Hg.): Begründung von Menschenrechten aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen (Symposium: Das eine Menschenrecht für alle und die vielen Lebensformen, Bd. 1). Frankfurt/M. 1991; W. Huber: Art. Menschenrechte/Menschenwürde. In: Theol. Realenzyklopädie, hg. v. G. Müller, Bd. 22. Berlin/New York 1992, 577 – 602, bes. 595ff.

¹⁹ Zur Diskussion K. E. Nipkow: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. In: Theologia Practica 21 (1986), 98 – 119; Ch. Th. Scheilke/F. Schweitzer: Schule in der Pluralität. In: Der Ev. Erz. 46 (1994), 299 – 306.

²⁰ Einen Überblick gibt H.-K. Beckmann: Schule unter pädagogischem Anspruch. Donauwörth 1983, 195ff.

wird²¹. Der allgemeine Rahmen, der durch Grundgesetz und Menschenrechte gezogen wird, muß auch in der Schule gelten. Für die Erziehung reicht er jedoch nicht aus.

Die pädagogische Auslegungsbedürftigkeit universeller Normen bezeichnet die Grenze der Möglichkeiten, Normenprobleme schulischer Erziehung mit Hilfe der Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit konsensuell zu lösen. Denn in dem Maße, in dem Grundrechte ausgelegt werden müssen, geraten Staat und Schule in Begründungsprobleme, und es kommt zu Legitimationslücken. Insbesondere ist zu bedenken, daß moralische Orientierungen als Bestandteil von Lebensformen eng mit Weltanschauungen und Religionen zusammenhängen – was für uns leichter bei einer „fremden“ Religion wie dem Islam zu erkennen ist, wenn dessen religiöse Gebote weit in den Bereich alltäglicher Lebensführung hineinreichen. Konflikte zwischen dem staatlichen Erziehungsauftrag und der zu wahrenen Religionsfreiheit sind an dieser Stelle nicht nur vorprogrammiert, sondern sind auch – medienwirksam etwa in Frankreich – bereits eingetreten. Nur vordergründig geht es dabei beispielsweise um Fragen von Kleidung oder öffentlichem Verhalten islamischer Mädchen. Tangiert sind vielmehr Grundfragen wie die Sicht der Familie oder der Sippen-gemeinschaft bzw. die Autonomie des oder der einzelnen im Verhältnis zur Gemeinschaft²².

In der Vergangenheit hat sich die Schule in Deutschland bzw. in der westlichen Bundesrepublik dadurch beholfen, daß sie auf eine in der Gesellschaft weit verbreitete Form der Sittlichkeit zurückgriff: Schulische Erziehung wurde im Sinne der christlichen Ethik verstanden. Ein solches Verständnis kommt in den alten Bundesländern bis heute darin zum Ausdruck, daß staatliche Schulen rechtlich weithin als „christliche Gemeinschaftsschulen“ verfaßt sind²³. Für sie ist also eine Sittlichkeit im Sinne der christlichen Wertetradition verbindlich. De facto aber hat dieses Verständnis auch in den alten Bundesländern seine praktische Bedeutung wie auch überhaupt seine Plausibilität in vielen Fällen längst verlo-

²¹ Mit der Frage nach den Lebenszusammenhängen oder dem Ethos kehrt eine Problemstellung wieder, die besonders in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik diskutiert wurde; vgl. – im Anschluß an W. Flitner – bes. H. Scheuerl: Wo finden wir Maßstäbe für unser pädagogisches Tun und Lassen? In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1988 gewidmet. Frankfurt a. M. u. a. 1989, 393 – 403; s. auch U. Herrmann: Lebensform – Gesittung – Konsensus. Über die Kategorien der Bildungsgeschichte als Gesittungsgeschichte. In: ebd. 243 – 254; die Paradoxien der heutigen Situation arbeitet deutlich heraus J. Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992, bes. 83ff.

²² Vgl. dazu die entsprechenden Beiträge in dem von Hoffmann a. a. O. (Anm. 18) hg. Band sowie H. Küng/K.-J. Kuschel (Hg.). Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen. München 1993.

²³ Vgl. Beckmann a. a. O. (Anm. 20).

ren²⁴. Der Rückgriff auf eine gesellschaftlich vorgegebene, angeblich selbstverständliche Sittlichkeit kann die Spannung zwischen staatlichem Erziehungsauftrag und Neutralitätspflicht heute nicht mehr lösen, da sich die Gesellschaft selbst nur in pluraler Form darstellt.

In der Praxis ergibt sich für die Schule aus den Grenzen des staatlichen Erziehungsauftrags freilich ein *Dilemma*: Die Schule kann versuchen, diese Grenzen möglichst wenig zu strapazieren, indem sie ihre moralische Erziehungsfunktion im Hintergrund hält, ihre Erziehungsnormen nicht explizit ausweist und die Konflikte auf diese Weise minimiert. Dies ist heute wohl weithin der Fall, bleibt aber im Blick auf die eingangs genannten Herausforderungen der Schule unbefriedigend und muß als Versäumnis bezeichnet werden. – Je stärker, offener und offensiver die Schule jedoch ihre moralpädagogische Aufgabe wahrnehmen will, desto deutlicher stößt sie auf Grenzen ihrer Legitimation und wird diese Grenzen auch immer wieder verletzen.

Der Konflikt, der hier entsteht, ist eine Frage der *Freiheit*. Deshalb darf er auch dann nicht verdrängt werden, wenn er im Alltag von Schule kaum eine Rolle zu spielen scheint. In der deutschen Tradition ist die Notwendigkeit, die gesellschaftlichen Freiheitsrechte gegenüber Staat und Schule bewußt zu halten, besonders durch die politische Indoktrination im Nationalsozialismus deutlich geworden. Sie besteht aber nicht nur in solchen Extremsituationen. Die Wahrung von Freiheitsrechten auch *gegen* die staatliche Schule kann vielmehr ganz allgemein als Kriterium für den freiheitlichen Charakter eines Staates angesehen werden. Auch heute muß kritisch gefragt werden, wann eine Regierung ihren Einfluß auf die Schule mißbraucht, um Ziele etwa einer politischen Partei durchzusetzen. Wieviel ökologische Kritik zum Beispiel darf eine Unterrichtseinheit zum Automobil enthalten? Wie sollen soziale Bewegungen wie die Friedens- und Ökologiebewegung im Unterricht bewertet werden? Welche Modelle der gesellschaftlichen Verteilung von Gütern werden hervorgehoben, welche werden gar nicht behandelt? – Solche Fragen treffen immer auch auf parteipolitische Überzeugungen. Auftrag einer Schule für alle kann es aber nicht sein, die Auffassungen nur einer Partei zu vermitteln.

Das Normenproblem einer Moralerziehung in der Schule wird also durch die Unterscheidung zwischen Moralität und Sittlichkeit noch nicht zureichend gelöst. Der freiheitliche Charakter des Staates, der auch die Schule einschließen muß, steht bei der Moralerziehung auf dem Spiel. Kann hier ein Ethik- oder Religionsunterricht weiterhelfen? Entkommt er der genannten Schwierigkeit?

²⁴ Dagegen wendet sich H.-K. Beckmann: Die Situation der Gemeinschaftsschule und die Notwendigkeit evangelischer Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft. In: H.-J. Abromeit (Hg.): Im Streit um die gute Schule. Der Beitrag der Christen. Neukirchen-Vluyn 1991, 60 – 72; kritisch zur „christlichen Gemeinschaftsschule“. L. Renck: Verfassungsprobleme der christlichen Gemeinschaftsschule. In: NVwZ 1991, H. 2, 116 – 120. – Beide Positionen scheinen mir in der Sache kaum weiterführend. Die Alternative zwischen einer in sich geschlossenen „Schule ohne Pluralismus“ und einer neutralisierten „Schule ohne Ethos“ wird nicht wirklich überwunden.

5. Ethik- und Religionsunterricht als Ausweg?

Zunächst ist festzuhalten, daß ein einzelnes Fach wie Ethik oder Religion die Aufgaben der Schule im Blick auf die Moralerziehung nur sehr bedingt erfüllen kann. Auch wenn die Einrichtung solcher Fächer für die Schule unter moralpädagogischem Aspekt zu begrüßen ist, weil diese Fächer mit dafür sorgen, daß entsprechende Themen schulisch präsent bleiben, ist ihre Wirksamkeit doch bereits quantitativ sehr begrenzt. Wert- und Sinnfragen müssen deshalb immer auch als Aufgabe der Schule im ganzen verstanden werden. Die Existenz besonderer Angebote für Ethik und Religion darf nicht dazu führen, daß alle anderen Fächer sich von entsprechenden Fragestellungen entlastet oder befreit sehen. Bemerkenswert ist nun aber die unterschiedliche Form, in der Ethik und Religionsunterricht von dem beschriebenen Normenproblem betroffen sind. Im Falle des Religionsunterrichts entkommt der Staat dem Dilemma zwischen Erziehungsauftrag und Neutralitätsgebot dadurch, daß er die Konkretion der Moralität an die Gesellschaft zurückgibt, indem er sie den Religionsgemeinschaften überläßt. Nicht der Staat, sondern die Religionsgemeinschaften selbst sollen und dürfen hier bestimmen, wie eine Konkretion von Grundrechten im Rahmen ihrer tradierten Sinn- und Lebensentwürfe aussehen kann – wobei die staatliche Verantwortung durch die sich auch auf den Religionsunterricht erstreckende Schulaufsicht des Staates gewahrt bleibt²⁵.

Anders ist dies beim Ethikunterricht²⁶ – und darin liegt sein Dilemma: Hier ist es wiederum allein der Staat, der für die Umsetzung von Moralität in Sittlichkeit verantwortlich ist, was er aber seinem eigenen Selbstverständnis zufolge nicht oder doch nur in engen Grenzen tun darf. Für den Ethikunterricht wiederholen sich deshalb die ungelösten Fragen und das Normenproblem, wie es sich auch für die Schule im ganzen stellt.

In rechtlicher Sicht gilt zwar selbst ein obligatorischer Ethikunterricht als unbedenklich. Eine Verletzung individueller Freiheitsrechte oder des staatlichen Toleranzgebots wird nicht gesehen. Zugleich hat die Diskussion deutlich gemacht, daß dies nur unter der Voraussetzung eines nicht weltanschaulich geprägten Ethikunterrichts gelten kann. Im vorliegenden Zusammenhang würde dies einen Ethikunterricht allein im Sinne universeller

²⁵ Zur rechtlichen Situation des Religionsunterrichts vgl. beispielsweise H. Schmidt: Religionsdidaktik Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart u. a. 1982, 13ff. sowie das Themenheft der Zeitschrift *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 3/1989; als wichtige Stimme zur Interpretation liegt jetzt vor: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1994.

²⁶ Zur rechtlichen Situation des Ethikunterrichts vgl. beispielsweise H. Schmidt: Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. Stuttgart u. a. 1983, 11ff.; H. Zinser (Hg.): „Herausforderung Ethikunterricht“. Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in der Schule. Marburg 1991; H. de Wall: Verfassungsfragen des Ethikunterrichts öffentlicher Schulen. In: *Theologische Literaturzeitung* 119 (1994), 291 – 302; kritisch L. Renck: Verfassungsprobleme des Ethikunterrichts. In: *BayVbl.* 1992, H. 17, 519 – 522. Zu den Lehrplänen vgl. H.-J. Reuther: Ethikunterricht am Gymnasium. Inhalte philosophischer Ethik in den Lehrplänen der Sekundarstufe II. Frankfurt/M. u. a. 1986.

Moralität und in strenger Unterscheidung von gelebter Sittlichkeit bedeuten. Gegen einen solchen Unterricht erheben sich allerdings dieselben Einwände, die oben für ein universalistisches Verständnis schulischer Erziehung formuliert wurden.

Faktisch ist die Sensibilität auf seiten des Staates für die hier tangierten demokratischen Freiheitsrechte zum Teil offenbar noch wenig ausgeprägt. So spricht der Referent im Niedersächsischen Kultusministerium für Angelegenheiten des Religions- und Ersatzunterrichts, Friedrich Stäblein, unverhohlen davon, daß „Schulverwaltungen und Grundgesetzkommentatoren“ mehr als nach seiner „Überzeugung erforderlich um die weltanschauliche Neutralität des Ersatzunterrichts bemüht“ seien, und bezeichnet deren Argumente schlichtweg als „Eiertänze“²⁷.

Der Staat kann zwar versuchen, dem Dilemma von Neutralitätspflicht und sittlicher Normierung dadurch zu entkommen, daß er den Ethikunterricht als einen objektiv-informierenden Unterricht auslegt. Aber erstens ist es fraglich, in welchem Maße dies bei ethischen Themen überhaupt möglich ist; unabhängig davon trifft zweitens der Einwand, daß ein objektiver Unterricht für die Kinder und Jugendlichen belanglos und für die Moralerziehung ohne Wirkung sein würde.

Die Aufgabe, Normen für den Ethikunterricht auszuweiten, bleibt also bestehen. Die gegenwärtige Praxis, daß entsprechende Lehrpläne und Richtlinien von staatlicher Seite erstellt werden, kann nicht befriedigen. Denn auf diese Weise ist eine demokratische Legitimation für diesen Unterricht und für die beabsichtigte Moralerziehung nicht zu erreichen. Es steht vielmehr zu befürchten, daß hier Belange der Religionsfreiheit tangiert und daß demokratische Freiheitsrechte nur ungenügend gewahrt werden.

Der in Brandenburg unternommene Versuch, statt Ethikunterricht und Religionsunterricht einen für alle verpflichtenden *Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion* (LER) einzurichten, ist im vorliegenden Zusammenhang prinzipiell ähnlich einzuschätzen. Soweit dort Ethik und Religion allein in der Verantwortung des Staates unterrichtet werden, gerät der Staat unausweichlich vor das Dilemma von Neutralitätspflicht und sittlicher Normierung. Der für alle verpflichtende Charakter dieses Lernbereichs, dem sich anders als dem in anderen Bundesländern üblichen Ethik- und Religionsunterricht kein Kind – etwa durch Abmeldung – soll entziehen können, spitzt das Dilemma noch weiter zu. Es bleibt abzuwarten, wie der Staat bei den endgültigen Regelungen für diesen Lernbereich mit diesem Dilemma umgeht und ob er die erforderliche Offenheit für eine freiheitlich-demokratische Erziehung aufbringt.

6. Modelle, Perspektiven und ein Vorschlag

Zum Schluß möchte ich – mit Hilfe von fünf Modellen – nach Perspektiven fragen, wie auf das Normenproblem schulischer Moralerziehung im Pluralismus reagiert werden kann. Die Modelle sollen dabei so skizziert werden, daß die mit ihnen verbundenen Perspektiven in jeweils idealtypischer Weise hervortreten.

²⁷ F. Stäblein: Die rechtliche Stellung des Ersatzunterrichts. In: Zinser a. a. O. (Anm. 26), 15 – 28, Zitat 24.

Das *erste Modell* setzt auf eine Rückkehr zu kultureller oder sogar religiöser Homogenität. Es spielt überall dort eine Rolle, wo auf die in Deutschland dominante Kulturtradition verwiesen und eine Stärkung entsprechender Werte in der Gesellschaft gefordert wird. Es ist also ein bewußt kultur-konservatives Modell, und als solches wird es zum Teil in den alten Bundesländern favorisiert. Mir selbst erscheint es nicht als gangbarer Weg. Die angestrebte Homogenität wäre heute, wenn überhaupt, nur noch in erzwungener Form möglich. Sie ginge auf Kosten der Demokratie. Das Normenproblem der Schule resultiert aus einem Vorgang der sozialen Differenzierung. Es ist Ausdruck von kulturellen und moralischen Pluralisierungseffekten, deren Wurzeln bis tief hinein in die Grundlagen der modernen Gesellschaft reichen. Solange die Voraussetzungen von Differenzierung und Pluralisierung fortbestehen, ist eine Rückkehr zu Homogenität im Bereich der Schule deshalb auf demokratischem Wege nicht möglich.

Ebensowenig wünschenswert ist m. E. auch ein *zweites Modell*, bei dem der Staat besonders in der Schule ausdrücklich als Stifter und Garant von Wert- und Sinnorientierungen auftreten soll. Wenn eine wirksame Moralerziehung entsprechende Lebensformen im Sinne der Sittlichkeit voraussetzt und wenn die Gesellschaft selbst diese Voraussetzung für die Schule nicht mehr gewährleistet, dann müsse der Staat eben das Recht erhalten, die pädagogisch erforderliche Sittlichkeit zu bestimmen. Die Gefahr einer solchen Ermächtigung des Staates liegt darin, daß Lebens- und Sinnzusammenhänge staatlich normiert werden. Ein Stück weit ist dies zwar bei einer staatlichen Schule immer der Fall, aber um so mehr erhebt sich die Frage, ob eine weitere Normierung von Lebensformen durch einen starken Staat zu wünschen ist oder ob sie nicht umgekehrt – im Interesse gesellschaftlicher Freiheit – möglichst gering gehalten werden müßte.

Ein *drittes Modell* will das Normenproblem durch den Ausbau freier Schulen lösen. Da solche Schulen nicht vom Staat getragen werden, unterliegen sie auch nicht der staatlichen Neutralitätspflicht. Deshalb können sie in viel weitergehendem Maße die Orientierung an einer bestimmten Lebensform oder Sittlichkeit sowohl voraussetzen als auch durchsetzen. Dies gilt gleichermaßen für Waldorfschulen wie für kirchliche Schulen oder andere Schulen in freier Trägerschaft. Von manchen Eltern werden solche Schulen wohl gerade aufgrund von deren pädagogischer Prägestärke gewählt. – Freie Schulen nehmen eine freiheitliche Aufgabe wahr. Durch ihre Existenz sorgen sie dafür, daß schulische Bildung und Erziehung nicht zu einem Monopol des Staates werden. Auf diese Weise bringen sie einen demokratisch erforderlichen Pluralismus im Schulwesen zum Tragen. In ihrer derzeitigen Gestalt können aber auch die Freien Schulen das Normenproblem nicht wirklich lösen. Sie umgehen es vielmehr zumindest dann, wenn sie den Eintritt in die Schule an die Anerkennung einer bestimmten Sittlichkeit binden – etwa durch eine direkte oder indirekte, explizite oder nur effektive Begrenzung der Schülerschaft nach Schicht-, Konfessions- und Religionszugehörigkeit oder Nationalität. Sie erreichen dann zwar ein höheres Maß pädagogisch-moralischer Identität, aber eben nur so, daß sie die Probleme und Spannungen einer multikulturellen Gesellschaft allein im vorher festgelegten Rahmen der je eigenen Sittlichkeit oder Tradition zulassen.

Ein *viertes Modell* verweist auf die pädagogische Verantwortung der Einzelschule und setzt auf das Ethos, das in der Lehrerschaft einer Schule ausgebildet werden kann. Demnach gehört es zu den Herausforderungen profilierter Schulentwicklung, daß in der gemeinsamen Arbeit und im Gespräch zwischen den an einer Schule Tätigen auch ein pädagogischer Konsens erreicht wird. – Aus schulpädagogischen und schultheoretischen Gründen spricht viel für dieses Modell. Es fügt sich gut mit den heute zunehmend anerkannten Vorstellungen schulischer Autonomie, und insofern möchte auch ich es bejahen. Wenn ich es dennoch für keine zureichende Lösung halte, so deshalb, weil die Einigung im Lehrerzimmer als Weg zu einem Ethos für die Schule im Pluralismus nicht genügen kann. Ein solches Ethos setzt vielmehr voraus, daß auch die Lebensformen und Orientierungen anderer verfahrensmäßig berücksichtigt werden. In diesem Interesse ist als Erweiterung des vierten noch ein *fünftes Modell* zu bedenken, bei dem das Ethos der Schule deutlicher von den staatlichen Vorgaben unterschieden und an gesellschaftliche Einigungsprozesse rückgebunden wird. Für die Einzelschule würde dies bedeuten, daß ein solches Ethos nur unter konstitutiver Beteiligung der Eltern entwickelt werden kann. Die bislang vorhandenen Formen der Elternmitbestimmung müßten dazu weiter ausgebaut und dem besonderen Zweck entsprechend verändert werden. Allerdings steht auch dann der Einwand zu erwarten, daß Elternschaft und Einzelschule mit solchen Einigungsprozessen überfordert bleiben.

Welche Schlüsse sind nun, nach dem Durchgang durch diese Modelle, zu ziehen? Offenbar enthalten die derzeit diskutierten Modelle – und besonders das dritte, vierte und fünfte Modell – Ansätze zu einer Lösung des Normenproblems; eine Lösung gewährleisten sie aber weder allein noch zusammengenommen. Insofern endet die Analyse nicht mit einer optimistischen Perspektive, sondern vor einer ungelösten Schwierigkeit. Angesichts dieser Schwierigkeit möchte ich mit einem Vorschlag nicht allein zur gewiß notwendigen Verbindung, sondern darüber hinaus zur Erweiterung dieser Modelle enden – einem Vorschlag, der aufgrund seines für deutsche Verhältnisse ungewöhnlichen Charakters auch als Vision bezeichnet werden könnte.

Die sinn- und wertbezogenen Grundlagen von Schule müssen gestärkt werden. Der Staat allein kann dies in demokratischer Form nicht erreichen. Deshalb ist er angewiesen auf Kooperation und Dialog. Wäre es daher nicht Zeit für eine *Art Ethik-Kommission für die Schule*? Eine solche Kommission müßte versuchen, im Dialog zwischen den gesellschaftlichen Gruppen einen Konsens über die sinn- und wertbezogenen Grundlagen von Schule zu erreichen. Sie könnte, wenn sie Erfolg und breite Anerkennung finden soll, weder einfach vom Staat eingesetzt werden, noch dürfte sie dem Parteienproporz unterworfen sein. Voraussetzung wäre vielmehr die konstitutive Beteiligung von Repräsentanten aus Praxis und Wissenschaft, aus Schulverwaltung und Öffentlichkeit, aus Kirche und Gesellschaft. Und Voraussetzung für die praktische Wirksamkeit einer solchen Kommission wäre die beständige Rückbindung an die Schulpraxis und das Einverständnis mit den dort Tätigen.

Eine solche Kommission kann die Arbeit der Einzelschule nicht ersetzen, und sie erspart auch nicht die verstärkte Beteiligung von Eltern. Für sich allein bliebe eine solche Kommission gewiß wirkungslos und könnte einer verstärkten Wahrnehmung moralpädagogischer Aufgaben in der Schule sogar entgegenwirken. Unter der Voraussetzung handlungsfähiger Einzelschulen und einer verstärkten Beteiligung von Eltern wäre sie aber gewiß ein Fortschritt auf dem Wege zu einer demokratischen Erziehung und zu einer freien Schule in staatlicher Trägerschaft.

Um zu prüfen, ob der Vorschlag zur Einrichtung einer solchen Kommission über seinen visionären Gehalt hinaus auch eine Chance der Realisierung besitzt, möchte ich meine Ausführungen mit einigen Überlegungen zu Gestalt und Arbeitsweise dieser Kommission beschließen.

Zunächst zur Frage, auf welcher Ebene die Kommission angesiedelt sein soll: Angesichts der entscheidenden Bedeutung, die der Einzelschule für die Entstehung eines Ethos beizumessen ist, kann als erstes an eine Kommission für die einzelne Schule gedacht werden. Dies hätte den unbestreitbaren Vorteil, daß eine Beteiligung der jeweils direkt betroffenen Personen und Gruppen möglich wäre und daß die Wege der Kommunikation und Entscheidung genügend kurz sind. Zudem wäre vorstellbar, daß die Präsenz der Kommission in der Einzelschule einen unmittelbaren Verstärkungseffekt für die Wahrnehmung ethischer Fragen ausübt. – Nicht zu übersehen sind jedoch auch die zu erwartenden Probleme. Bislang vorliegende Erfahrungen mit Elternmitbestimmung in der staatlichen Schule sprechen kaum dafür, daß eine breite Beteiligung verschiedener Gruppen wirklich gelingt. Diese Beobachtung darf allerdings *nicht* vor Ort, sondern zentral und landesweit getroffen werden, sind der Ausbildung einer Tradition und Kultur schulischer Mitbestimmung enge Grenzen gesetzt. Dies läßt sich so verstehen, daß eine Kommission für die Einzelschule in dem Maße sinnvoll wird, in dem die Schulverfassung im ganzen – und also nicht allein im Blick auf ethische Fragen – entsprechend verändert wird.

Das Vorbild anderer Länder läßt als zweites an die Einrichtung regionaler Kommissionen denken. Der Vorteil dieses Modells liegt, neben der relativen Nähe zu den Einzelschulen des jeweiligen Gebietes, sicher darin, daß eine Repräsentanz unterschiedlicher Gruppen in der Region insofern leichter fällt, als die für die Einzelschule geltende Begrenzung auf die jeweils aktuelle Elternschaft entfällt. Bislang gibt es in Deutschland jedoch keine Tradition schulischer Gremien auf regionaler Ebene, so daß eine entsprechende Kommission ganz isoliert dastehen müßte.

So bleibt wohl nur die dritte Möglichkeit einer Ethik-Kommission auf Landesebene, mit allen bekannten – und hier nicht erneut aufzuzählenden – Nachteilen einer zentralen Einrichtung. Manche dieser Nachteile ließen sich allerdings durch Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission ausgleichen. Als negative Vorbilder können zunächst staatliche Kommissionen (beispielsweise Lehrplankommission) dienen. Im vorliegenden Zusammenhang erscheinen sie als Negativbeispiele, weil und sofern sie durch die jeweilige Regierung oder die ent-

sprechenden Ministerien eingesetzt werden. Häufig bleiben die Gründe, die zu einer Berufung in eine solche Kommission führen, für die Öffentlichkeit undurchsichtig und werden infolgedessen als durch politische Interessen gesteuert wahrgenommen. Dieser Intransparenz, die auf Kosten der Legitimation der Berufenen gehen muß, könnte am ehesten durch eine Verbindung parlamentarischer Berufung mit gruppenbezogenen Vorschlags-, Zustimmungs- oder Veto-rechten begegnet werden, sowie – nach der erstmaligen Einrichtung der Kommission – durch das Recht der Selbstergänzung, das die Unabhängigkeit der Kommission noch weiter unterstreicht.

Wer sollte an der Kommission beteiligt sein? Gewiß Eltern, Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Vertreter aus Wissenschaft (besonders aus Pädagogik und Philosophie), Öffentlichkeit, Gewerkschaften, Medien, den christlichen und nicht-christlichen Religionsgemeinschaften, aber auch den Weltanschauungsgruppen. Auch die Parteien müssen, wenn die Kommission nur durch ihre Konstitutionsform dem Parteiproporz entnommen ist, nicht ausgeschlossen sein. Eine arbeitsfähige Größe von 12 bis 15 Personen darf freilich nicht überschritten werden.

Die Arbeitsweise der Kommission kann anhand von drei Aufgaben erläutert werden:

1. Die Beschreibung eines normativen Rahmens im Sinne eines verpflichtenden Ethos der Schule. Dieser Rahmen sollte eine Art normatives Minimum enthalten, an das alle, die an Schule beteiligt sein wollen, gebunden sind.
 2. Da auch ein solches Minimum, soll es praktische Bedeutung erlangen, nicht einfach zentral vorgegeben und auch nicht ein für allemal festgeschrieben werden kann, ist ein fortwährender Austauschprozeß mit den Schulen anzustreben. Rückmeldungen von Schulen müssen im Blick auf Modifikation des genannten Rahmen aufgenommen und geprüft werden.
 3. Darüber hinaus sollten die Schulen zu eigenen Vorschlägen angeregt und ermutigt werden. Die Auszeichnung und öffentliche Würdigung besonders gelungener Beispiele wäre dazu eine bewährte Möglichkeit.
- Diese Vorschläge besitzen einen vorläufigen Charakter und müssen weiter konkretisiert werden. Sie sind getragen von der Hoffnung und Erwartung, daß es im konkreten Fall der Schule zwischen den Kulturen, Gruppen und Gemeinschaften in der Gesellschaft dialogisch erst und immer wieder zu erreichende Gemeinsamkeiten geben und daß die Alternative zwischen einer neutralistischen Schule und einem nur noch für die eigene Bezugsgruppe verbindlichen Ethos vermieden werden kann.