

## Geschichtliche Umbrüche: Verantwortung für die Schule vor und nach der Moderne

Für Öffentlichkeit, Politik und Erziehungswissenschaft steht heute weithin fest, dass die Verantwortung für die Schule in erster Linie beim Staat liegt. Der Staat ist nicht nur faktisch der quantitativ wichtigste Träger von Schulen – er soll es in dieser Sicht auch sein, weil von einer staatlichen Verantwortung für die Schule Chancengleichheit, Gerechtigkeit, eine demokratische Gestaltung des Schulwesens usw. erwartet werden.<sup>1</sup> Umgekehrt bringt eine solche Auffassung für eine (Mit-)Verantwortung der Kirche für die Schule erhebliche Einschränkungen mit sich: Eine kirchliche Bildungsmitverantwortung im Bereich der staatlichen Schule steht dann unter dem Verdacht systemfremder und damit illegitimer Einflussnahme, und Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die nach Maßgabe der Regelung für Ersatzschulen (Art. 7,4 GG) vom Staat mitfinanziert werden, begegnen dem Vorwurf, dass hier doch längst nicht mehr zu rechtfertigende Interessen privilegiert und keinesfalls demokratische Ziele verfolgt würden.

Solchen Einwänden gegen die verschiedenen Formen einer kirchlichen Mitverantwortung für die Schule kann mit systematischen Argumenten begegnet werden – etwa mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines demokratischen Trägerpluralismus und einer zivil- oder bürgergesellschaftlichen Verantwortung für die Schule.<sup>2</sup> Hilfreich kann es jedoch auch sein, die Frage nach der – staatlichen, kirchlichen oder sonstigen – Verantwortung für die Schule in den Horizont der Diskussion um die Moderne einzuzeichnen, um auf diese Weise eine historische bzw. systematisch-historische Perspektive zu gewinnen. So kann deutlich werden, dass sich zumindest eine Alleinverantwortung des Staates für die Schule historisch betrachtet nicht von selbst versteht, sondern dass die Verantwortung für die Schule dem historischen Wandel unterlag und auch in Zukunft andere Formen annehmen könnte. Im vorliegenden Beitrag kann und

---

1 Besonders ausgeprägt ist dies im Bereich der Grundschule, vgl. als bezeichnendes Statement G. Faust-Siehl u.a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe (Beiträge zur Reform der Grundschule 98), Frankfurt/M. 1996, S. 178f.

2 In diesem Sinne habe ich in Bd. 1 der vorl. Reihe argumentiert, s.: Schule in der Bürgergesellschaft. In: K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen (Schule in evangelischer Trägerschaft 1), Münster u.a. 2002, S. 51ff.; im vorl. Band vgl. dazu den Beitrag von E. Marggraf.

soll dies in Gestalt einer ersten Skizze geschehen, die es erlaubt, Entwicklungen und Zusammenhänge pointiert darzustellen – allerdings im klaren Bewusstsein, dass historische Detailuntersuchungen zu späteren Modifikationen führen können. Unbezweifelbar hat im Übergang zur Moderne gerade im Blick auf die Verantwortung für die Schule ein geschichtlicher Umbruch stattgefunden – ein Systemwechsel, an dessen Tragweite heute neu zu erinnern ist. Umstritten bleibt, ob wir gegenwärtig oder zumindest in naher Zukunft einen vergleichbaren Umbruch erleben.

## 1. Schule vor der Moderne – in vielfältiger Trägerschaft

In heutiger erziehungswissenschaftlicher Sicht – als prominentes Beispiel wähle ich die als Lehrbuch weit verbreitete „Geschichte der Erziehung“ von H.-E. Tenorth – wird vor allem hervorgehoben, dass sich in Deutschland vor der Moderne kein systematisch ausgebautes, allgemeines und für alle Kinder und Jugendlichen zugängliches Schulwesen herausgebildet hat.<sup>3</sup> Weniger beachtet wird hingegen die für die ältere pädagogische Geschichtsschreibung – hier kann die eine Generation vor Tenorths Darstellung liegende „Geschichte der Pädagogik“ von A. Reble als Beispiel dienen – selbstverständliche, im vorliegenden Zusammenhang gewichtige Beobachtung, dass es keineswegs der Staat war, der überhaupt Schulen entstehen ließ.<sup>4</sup> Die ersten Schulen in Deutschland waren vielmehr christliche und kirchliche Schulen, genauerhin Klosterschulen der Benediktiner, in denen der Ordensnachwuchs unterwiesen wurde. Weit zurück reichen daneben ebenfalls die Domschulen, die dem Unterricht zukünftiger Geistlicher dienten. Insofern ist unbestritten, dass die Verantwortung für die Schule in der deutschen Geschichte zunächst von der Kirche wahrgenommen wurde.

Auch die staatliche Verantwortung für die Schule besitzt allerdings frühe Vorbilder. Vor allem die berühmten Reformbemühungen Karls des Großen können in diesem Sinne genannt werden,<sup>5</sup> weil hier mit der Hofschule – der Schule am Hof des Fürsten – ein weiterer Schultyp ins Spiel kommt. Allerdings ist auch in diesem Falle darauf hinzuweisen, dass die karolingische Bildungsreform sich weithin nicht staatlicher, sondern kirchlicher Schulen bediente und auf diese

---

3 H.-E. Tenorth: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim/München 1988, S. 66ff.

4 A. Reble: *Geschichte der Pädagogik* (1951), Stuttgart <sup>12</sup>1975, S. 56ff. Im Blick auf den Religionsunterricht noch immer interessant: E.C. Helmreich: *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute*, Hamburg 1966.

5 Bspw. M. Fuhrmann: *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002, S. 13ff., macht darauf neu aufmerksam.

wirken wollte. Sie bedeutet keine Umstellung auf eine staatliche (Allein- oder Ober-)Verantwortung für die Schule.

Die zunehmende Bedeutung der Städte bringt dann als weiteren Typ u.a. städtische Schulen mit sich, zu denen später noch gleichsam gewerblich oder kommerziell ausgerichtete deutsche Schreib- und Leseschulen hinzutreten. Diese kaufmännisch ausgerichteten, kaum an weiterreichenden oder gar umfassenden Bildungsansprüchen orientierten Schulen sind in dieser Zeit von kirchlichen Einflüssen naturgemäß am weitesten entfernt. Als Vorbild für die heutige Schule taugen sie aber aufgrund ihrer beschränkten Ausrichtung kaum.

Manchmal wird die Auffassung vertreten, dass die kirchliche Trägerschaft und Verantwortung für die Schule eine mittelalterliche Erscheinung gewesen sei, die bereits durch die Reformation in Frage gestellt wird. Belege dafür werden an vorderster Stelle in Luthers eigenen Schulschriften gesehen, die dann als Plädoyer für eine Schule in staatlicher Verantwortung und Trägerschaft interpretiert werden.<sup>6</sup> In der Tat wendet sich Luther an den Adel und an die Ratsherren und fordert von ihnen, „dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“.<sup>7</sup> Aber damit ist, wie eine genauere Betrachtung dieser Schriften zeigt, keineswegs ein Systemwechsel in Verantwortung oder Trägerschaft im heutigen Sinne gemeint. Es sind eher pragmatische Erwägungen, die Luther nicht vor allem an die auch von ihm bei der Erziehung an erster Stelle genannten Eltern denken lassen: Eine erfolgreiche Schul- und Bildungsreform konnte er angesichts des durch die Reformation ausgelösten Niedergangs des Klosterwesens und der mit diesem verbundenen Klosterschulen sowie angesichts der Lebensumstände und den bei den Eltern vorherrschenden – in Luthers Sicht: weithin materiellen – Orientierungen eben am ehesten von der Obrigkeit erwarten. Nachweislich hat der Protestantismus in seiner gesamten Geschichte immer wieder zu zahlreichen eigenen Schulgründungen geführt, die ein fortwährendes Interesse an einer kirchlichen Verantwortung für die Schule belegen.<sup>8</sup>

Die Frage, wann überhaupt von einem Systemwechsel hin zur staatlichen Verantwortung für die Schule gesprochen werden kann, wird in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung durchaus unterschiedlich beantwortet.

---

6 Die wichtigsten Texte in Auszügen finden sich bei K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 1: Von Luther bis Schleiermacher (ThB 84), München 1991, S. 45ff.

7 M. Luther: *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (1524), ebd., S. 46ff.

8 S. zuletzt den Überblick bei M. Schreiner: *Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung*, Göttingen 1996.

Das ausdrückliche Interesse am Zusammenhang von Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft und Moderne führt zur Hervorhebung der Aufklärung und der bürgerlichen Gesellschaft als Motor des Systemwechsels.<sup>9</sup> Staatliche Verantwortung für die Schule steht dann für ein allgemein zugängliches Bildungswesen und, zunehmend, für demokratische Bildung. Die breiter ansetzende ältere „Geschichte der Pädagogik“ akzentuiert in dieser Hinsicht demgegenüber stärker die Bedeutung des absolutistischen Staates im 17. Jahrhundert – zugleich im Sinne einer Fürsorge für die Untertanen und eines neuen wirtschaftlichen Bedarfs an Kenntnissen und Fertigkeiten: „Das 17. Jahrhundert führt damit das Zeitalter der Berufs- und Standeserziehung herauf und bringt die eigentliche Geburt der Staatsschule.“<sup>10</sup> Diese ältere Einschätzung ist im vorliegenden Zusammenhang insofern von Interesse, als sie – aus heutiger Sicht gesprochen – eine bedeutsame Ambivalenz der staatlichen Verantwortung für die Schule erkennen lässt. Kommen auf der einen Seite mit der staatlichen Verantwortungsübernahme ganz neue, bis dahin unerhörte Möglichkeiten eines systematischen Ausbaus des Schulwesens zumindest in den Blick (realisiert werden sie im 17. Jahrhundert noch nicht), so setzten sich mit dieser Schule auf der anderen Seite auch staatliche Interessen durch, die – im Absolutismus! – gewiss nicht demokratischen Maßstäben genügen oder auch nur entsprechen wollten.

## 2. Schule in der Moderne:

### Primäre Verantwortung des Staates für die Schule

Unabhängig davon, wann man den im letzten Abschnitt genannten Systemwechsel hin zur staatlichen Verantwortung für die Schule ansetzt und wie man diesen Systemwechsel einschätzen und bewerten will, gilt jedenfalls für die Zeit seit dem 18. Jahrhundert, dass die Schule mehr und mehr zu einer Angelegenheit des Staates wird. Dies gilt jedenfalls für Deutschland. In anderen Ländern lassen sich zum Teil vergleichbare Entwicklungen beobachten, zum Teil aber auch deutlich davon abweichende Verhältnisse etwa bei der Schulträgerschaft.<sup>11</sup> Insgesamt geht es um einen vielschichtigen Prozess, in dem sich die staatliche Verantwortung für die Schule in rechtlicher, finanzieller, curricularer und schulpolitischer Hinsicht sowie zum Teil in Gestalt von staatlichen (im Unterschied zu kirchlichen) Trägerschaften konkretisiert. Die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht spielt dabei ebenso eine Rolle wie staatlich normierte und erlassene Lehrpläne, Vorschriften für Bildungsabschlüsse und damit verbundene Berech-

---

<sup>9</sup> So Tenorth, a.a.O., S. 73ff.

<sup>10</sup> Reble, a.a.O., S. 101.

<sup>11</sup> Einige Informationen dazu finden sich in C.T. Scheilke/M. Schreiner (Hg.): *Handbuch Evangelische Schulen*, Gütersloh 1999, S. 309ff.

tigungen, die Einführung und Ausgestaltung unterschiedlicher Schultypen, die staatliche normierte Entwicklung des Lehrerberufes für unterschiedliche Schularten u.a.m. Auch die bis zum Beginn der Weimarer Republik beibehaltene sog. geistliche Schulaufsicht ändert daran insofern wenig, als diese Aufsicht keineswegs von einer vom Staat unabhängigen Kirche wahrgenommen wurde, sondern eher durch Geistliche, die im Auftrag des Staates handelten. Nach der Trennung von Staat und Kirche wird auch die Schulaufsicht zu einer rein staatlichen Angelegenheit, so wie dies heute Art. 7,1 GG („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“) dokumentiert.

In der systematischen Übernahme der Verantwortung für die Schule durch den Staat mischen sich unterschiedliche Motive und Wirkungen. Durch den konsequenten Ausbau des Schulwesens besonders im 19. und frühen 20. Jahrhundert wird schulische Bildung erstmals für alle Kinder und Jugendlichen wirklich verfügbar, so wie dies an der nunmehr auch real durchgesetzten Schulpflicht abzulesen ist.<sup>12</sup> In heutiger Terminologie gesprochen dient der durch die staatliche Verantwortungsübernahme ermöglichte Ausbau des Schulwesens dabei – trotz der historisch gesehen durchaus komplexen Motivlage, bei der immer auch andere, vor allem ökonomische Ziele eine wichtige Rolle spielten – einem Recht auf Bildung für alle, das als sozialstaatliches Ziel angesprochen werden kann. Besonders dieses Recht entspricht auch den Erwartungen der modernen Erziehungswissenschaft mit ihrer Forderung nach Bildungsmöglichkeiten für alle, unabhängig von Geburt, Standeszugehörigkeit, sozialer Herkunft usw. Insofern kann hier von einer zukunftsweisenden Entwicklung gesprochen werden.

Anders sieht dies mit einem zweiten Aspekt aus: der von staatlicher Seite von der Schule erwarteten Legitimation staatlicher Autorität und Herrschaft. Besonders dort, wo diese Erwartung direkt gegen eine allzu weitreichende wissenschaftliche Bildung durchgesetzt wird – Paradebeispiel für entsprechende Bestrebungen sind bekanntlich die Stiehlschen Regulative – gerät die staatliche Verantwortung für die Schule schon um die Mitte des 19. Jahrhunderts – man denke an F.A.W. Diesterweg – in direkten Widerspruch zur modernen Pädagogik.

---

12 Vgl. zur Durchsetzung der Schulpflicht im Laufe des 19. Jahrhunderts A. Leschinsky/P.M. Roeder: Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1983, S. 43ff., S. 137ff. Diese Autoren wehren sich im Übrigen gegen die von F. Paulsen vertretene Auffassung, die Volksschule sei bis zum Ende des 18. Jahrhunderts „von der Kirche an den Staat“ übergegangen. Stattdessen gelte: „Die seit der Reformation einsetzende Schulgesetzgebung ist innerhalb eines vom Landesherrn bestimmten Kirchenrechts Teil der Bemühungen der politischen Zentralgewalt, ihre Ziele gegenüber partikularen Gewalten und Privilegien durchzusetzen und damit deren traditionelle Grundlagen allmählich abzubauen“ (S. 58) – eine Sicht, die ihrerseits nicht unabhängig von der schultheoretischen Position dieser Autoren gesehen werden kann (vgl. S. 427ff.).

Heute häufig vergessen ist darüber hinaus die für das 19., aber auch noch für weite Teile des 20. Jahrhunderts charakteristische enge Verbindung zwischen staatlicher Schule und der Herausbildung des Nationalstaats. Hier wird die deutsche Nation selbst zum Bildungsideal und soll die Schule der Germanisierung bzw. Prussianisierung dienen. Nationalstaatliche Interessen waren besonders in ostpreußischen Gebieten durchzusetzen, wobei das Germanisierungsinteresse – auch dies verdient, nicht vergessen zu werden – eines der stärksten Argumente gegen konfessionelle (nämlich polnisch-katholisch geprägte) Schulen war.<sup>13</sup>

Gegenüber den Interessen der Loyalitätsbindung, Herrschaftssicherung und nationalstaatlichen Kontrolle konnte sich das Motiv einer Demokratisierung von Schule in staatlicher Verantwortung erst relativ spät durchsetzen. Nicht vor der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden in Deutschland Schul- und Bildungsfragen systematisch in den demokratisch-rechtlich zu regelnden Bereich parlamentarischer Entscheidung überführt, indem das sog. „besondere Gewaltverhältnis“, dem die Schule in rechtlicher Terminologie bis dahin angehörte, aufgelöst wurde.<sup>14</sup> Die damit in Gang gesetzte Entwicklung einer demokratischen Schule ist bis heute nicht zu einem endgültigen Abschluss gelangt. Darauf soll im nächsten Abschnitt noch einmal genauer eingegangen werden.

Aus heutiger Sicht leuchten in der beschriebenen Entwicklung besonders die sozialstaatlichen, auf ein allgemeines Bildungsrecht gerichteten Motive sowie das Interesse an einem demokratischen Schulwesen ein, während herrschafts- und nationalstaatliche Interessen und Motive auch in ihrer späteren Form staatlicher Normierung von Schule und Bildung problematisch sind. Dies wird besonders deutlich, wenn auch die für unsere eigene Gegenwart bezeichnende Diskussion über Schulentwicklung usw. einbezogen wird.

Systematisch betrachtet verbinden sich mit dem Systemwechsel zur modernen Schule also sehr unterschiedliche und nur zum Teil als zukunftsweisend zu bezeichnende Ziele bzw. Funktionen von Schule. Wenn im vorliegenden Beitrag

---

13 Vgl. allgemein Leschinsky/Roeder, a.a.O., S. 80ff., H. Becker/G. Kluchert: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik, Stuttgart 1993; zu religiösen bzw. konfessionellen Wirkungszusammenhängen s. M. Lamberti: State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany, New York/Oxford 1989, O. Kliss: Schulentwicklung und Religion, Stuttgart 2004.

14 P. Fauser: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht, Weinheim/Basel 1986, S. 78 beschreibt es so: „Erstens wird die für die Rechtsfigur des ‚besonderen Gewaltverhältnisses‘ grundlegende rechtsdogmatische Voraussetzung außer Kraft gesetzt, dass die Schule einen *rechtsfreien* staatlichen Innenbereich darstelle, der, als nicht zum Recht gehörig, einer gerichtlichen Überprüfung folglich auch nicht zugänglich sein könne. Damit war für den Bereich der Schule eine Verschiebung der Kompetenzen zwischen Exekutive und Judikative angebahnt...“.

die Frage nach einem auch für die Zukunft zu erwartenden bzw. anzustrebenden Wandel in der Verantwortung für die Schule aufgeworfen wird, so geht es – dies sei im Blick auf mögliche Missverständnisse ausdrücklich hervorgehoben – nicht um eine wie auch immer gedachte Rückkehr zu mittelalterlichen, vermeintlich besseren Verhältnissen. Es geht vielmehr um eine zukünftige Schulentwicklung in kritischer Auseinandersetzung mit den mit der Moderne und ihrer Schule verbundenen Ambivalenzen.

Am Ende dieses Abschnitts ist noch einmal festzuhalten, dass es gerade die Voraussetzungen der modernen Schule und des mit ihr verbundenen Systemwechsels hin zu einer fast ausschließlich staatlichen Verantwortung für die Schule waren bzw. sind, die einer kirchlichen Mitverantwortung für die Schule zu widersprechen scheinen. Die Verantwortung des Staates für die Schule wird gleichsam zu einer Selbstverständlichkeit, die gar nicht mehr bezweifelt werden kann. Die Folgen eines solchen Denkens spiegeln sich wiederum in der Situation von Schulen in kirchlicher Trägerschaft, die besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weithin darauf bedacht waren, dem vom Staat gezogenen normativen Rahmen nicht zu widersprechen. Erst am Ende dieses Jahrhunderts kamen und kommen dann andere Tendenzen etwa einer deutlicheren Profilierung zum Tragen, wie nicht zuletzt an der vorliegenden Buchreihe „Schule in evangelischer Trägerschaft“ abzulesen ist. Hinter dieser Veränderung – so wird in historischer Perspektive deutlich – könnte sich mehr verbergen als eine neue Entschiedenheit. Vielleicht ist es nicht übertrieben, hier von den zunächst kaum bewussten Folgen eines historischen Umbruchs am „Ende der Moderne“ und damit auch am „Ende der modernen Schule“ zu sprechen.

### 3. Schule nach der Moderne: Neue Offenheit für kirchliche Mitverantwortung?

Es ist hier nicht der Ort, die These von einem „Ende der Moderne“ auf den Prüfstand zu stellen. Es geht mir im vorliegenden Zusammenhang nicht um eine Diskussion von Begriffen wie Postmoderne, Zweite Moderne, Globalisierung usw.<sup>15</sup> Entscheidend ist allerdings die Beobachtung, dass die im letzten Abschnitt beschriebenen Entwicklungen, die zur „modernen“ Schule führen, in unserer eigenen Gegenwart in neuer Weise fraglich werden. Weiterhin soll die

---

<sup>15</sup> Zu meinen diesbezüglichen Auffassungen vgl. F. Schweitzer: Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, R.R. Osmer/F. Schweitzer: Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany, Grand Rapids/Cambridge 2003.

Frage geklärt werden, ob sich damit auch eine neue Offenheit für eine kirchliche Mitverantwortung für die Schule abzeichnet. Beide Fragen sollen im Folgenden so aufgenommen werden, dass eine Reihe von Tendenzen des schulischen und bildungspolitischen Wandels benannt und jeweils Implikationen für eine Verantwortung der Kirche für die Schule herausgearbeitet werden:

- Ein Stichwort, das fast die gesamte Schuldiskussion der letzten Jahre durchzieht, ist der Begriff *Schulautonomie*. Gemeint ist in der Regel nicht eine vollständige Autonomie, aber doch ein deutlich größerer Freiraum für die Einzelschule und für deren Entwicklung im Sinne der Profilbildung und damit auch eine Lockerung der staatlichen Kontrolle und Normierung.<sup>16</sup> Leitend für diese Vorstellung von Schulentwicklung war vor allem das Modell der Organisationsentwicklung, dem zufolge die Verantwortung für die Schule primär an die Lehrerschaft der jeweiligen Schule zu übertragen ist. Eine Öffnung für eine Verantwortung der Kirche für die Schule ist also insofern mit solchen Modellen von Schulentwicklung noch nicht verbunden. Sie kommt allerdings dann in den Blick, wenn auch nach der demokratischen Qualität von Schulentwicklung gefragt wird. Dann nämlich wird unmittelbar deutlich, dass die Verantwortung für die Schule nicht allein bei der Lehrerschaft liegen kann, sondern dass auch das örtliche Gemeinwesen und die entsprechende Öffentlichkeit an Gewicht gewinnen sollten, was eine Offenheit für Kirche oder kirchliche Vertreter zumindest einschließen kann.
- Eine Demokratisierung von Schule wird auch die Mitverantwortung der *Elternschaft* in neuer Weise berücksichtigen müssen, zumal das in der Elternschaft sich verstärkende Interesse an Schulen in freier Trägerschaft u.a. den Wunsch nach stärkerer Beteiligung und Einflussnahme deutlich signalisiert. Schon derzeit wird durch solche Erwartungen von Eltern, die für eine erhöhte Nachfrage auch nach Schulen in kirchlicher Trägerschaft sorgen, die Kirche in ihrer Verantwortung für die Schule aufgewertet. Offenbar trauen Eltern der Kirche als Schulträger einen wichtigen Beitrag vor allem zur Werteerziehung zu und gehen gleichzeitig davon aus, dass eine solche Werteerziehung angesichts gesellschaftlicher Veränderungen immer wichtiger wird.<sup>17</sup>
- Globalisierung und internationaler Wettbewerb sowie weitere beispielsweise demographische Faktoren führen dazu, dass der *moderne Sozialstaat* zunehmend in Frage gestellt wird und immer mehr bislang selbstverständliche

---

16 Zu dieser Diskussion vgl. die bei H.-U. Grunder/F. Schweitzer (Hg.): *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*, Weinheim/München 1999, wiedergegebenen Positionen und Literaturhinweise.

17 Empirische Hinweise hierzu geben K. Klemm/P. Krauss-Hoffmann: *Evangelische Schulen im Spiegel von Selbstdarstellung und Elternurteil*. In: Scheilke/Schreiner, *Handbuch Evangelische Schulen*, a.a.O., S. 60ff.



staatliche Leistungen kritisch auf den Prüfstand gestellt werden. So wird auch neu nach dem staatlichen Interesse an der Schule gefragt und wird häufig eine „Konzentration“ auf die für den Staat wichtigsten Bereiche vorgeschlagen oder eingefordert. Folgt man etwa dem ersten Bildungsbericht der Europäischen Union vom Frühjahr 2004, führt dies zum Ausbau ökonomischer und technologischer Bildung sowie, ohne dass dies mit der wünschenswerten Deutlichkeit gesagt würde, zu gleichzeitigen Abstrichen in anderen Bereichen. Damit verbindet sich die – in solchen Berichten allerdings in der Regel ebenfalls nicht gestellte – Frage, wie mit den von einem sich „verschlankenden“ Sozialstaat ggf. nicht mehr wahrgenommenen Aufgaben und Bereichen von Bildung umgegangen werden soll. Viele Fragen sind hier offen. Die Folgen einer Privatisierung von Bildungsaufgaben sind in ihrer Tragweite noch kaum absehbar. Auf jeden Fall schließt der Wandel des Sozialstaats aber auch eine neue Offenheit für eine nicht-staatliche Verantwortung für Bildung und Schule ein.

- Ganz deutlich ist dies dort, wo von Seiten des Staates ausdrücklich die *Privatisierung* der Trägerschaft von Schulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen u.a. im Sinne der Übernahme durch kommerzielle Träger angestrebt wird. Schulträgerschaft wird dann zu einer Frage des Marktes, ohne dass deutlich wäre, wie auch weiterreichende, nicht auf Einsparung beschränkte Ansprüche an Erziehung und Bildung im Falle kommerzieller Trägerschaften zu erfüllen sind. Eine verantwortliche Form von Privatisierung von Bildung und Schule lässt sich nur erreichen, wenn die Übertragung von Schulträgerschaften an ausweisbare Qualitäten möglicher Träger gebunden wird, was im Falle kirchlicher Träger schon aufgrund von deren Geschichte der Fall ist.
- Ihre Plausibilität gewinnt die Forderung nach einer verstärkten Mitverantwortung von Kirche für die Schule sowie nach Berücksichtigung kirchlicher Schulträger nicht zuletzt durch die für unsere Gegenwart ebenfalls bezeichnende Wahrnehmung *ethischer Defizite*, die häufig auf pädagogische Probleme zurückgeführt werden. Wenn die zunehmende Multikulturalität und Multireligiosität in Deutschland und Europa von Auseinandersetzungen, Konflikten und offener Gewalt begleitet werden, so bietet weder die Konzentration auf Ökonomie und Technologie dafür eine Lösung noch die Übertragung von Schule an kommerzielle Trägerschaften. Freie Trägerschaften von Schule machen nur Sinn, wenn die entsprechenden Träger sich nicht nur durch wirtschaftliche Effizienz empfehlen, sondern auch durch ethische Substanz.
- Die Frage, ob sich „nach der Moderne“ auch neue Möglichkeiten für eine Verantwortung der Kirche für die Schule abzeichnen, verweist schließlich nicht zuletzt auf die Wahrnehmung von Kirche und Religion in der Gegen-

wart. Die für frühere Zeiten so bezeichnende Erwartung einer allgemeinen, niemals wieder rückgängig zu machenden *Säkularisierung* im Sinne eines Religionsverlusts gelten nicht mehr unverändert. Zum Teil wird ihnen, gerade von religionssoziologischer Seite, nachdrücklich widersprochen.<sup>18</sup> Die Erziehungswissenschaft ist zwar noch immer nachhaltig von einem Säkularisierungsdenken bzw. -glauben bestimmt<sup>19</sup>, aber es gibt auch Anzeichen für einen Bewusstseinswandel.<sup>20</sup> Solche Veränderungen lassen es zumindest nicht als ausgeschlossen erscheinen, dass in Zukunft auch eine Mitverantwortung der Kirche für die Schule wieder stärker Akzeptanz finden kann, sei es in der Öffentlichkeit oder in der Erziehungswissenschaft.

Die damit angesprochenen Tendenzen können und sollen hier nicht einfach als Fortschritt bewertet werden. Häufig verweisen sie auf offene Fragen und Probleme, von deren Bearbeitung die Zukunft von Bildung und Schule in wesentlicher Hinsicht abhängig sein wird. Sie verweisen auf gewichtige Veränderungen in der Verantwortung für die Schule. Darüber hinaus können sie, der Argumentation im vorliegenden Beitrag zufolge, im Horizont der Ambivalenzen verstanden und gedeutet werden, die sich mit der modernen Schule verbinden. An dieser Stelle müsste m.E. eine weiterreichende Analyse heute ansetzen.

Überlegungen, wie sie in der vorliegenden Skizze geboten werden, können als Anstoß für die Bildungspolitik dienen. Wie bereits eingangs betont, bleibt es umstritten, ob wir gegenwärtig oder in naher Zukunft einen Umbruch erleben, der mit dem geschichtlichen Umbruch in der Verantwortung für die Schule im Übergang zur Moderne vergleichbar wäre. Die Selbstverständlichkeit, mit der der Staat – und nur der Staat – als der wichtigste Träger von Schule gelten konnte, stellt sich jedoch bereits jetzt in einem anderen Licht dar. Dies unterstreicht die Bedeutung der Frage nach der Verantwortung für die Schule heute. Sie steht neu zur Debatte. Dass sie verantwortlich behandelt und beantwortet wird, muss das erste Anliegen auch einer kirchlichen Bildungspolitik sein.

---

18 Vgl. stellvertretend P.L. Berger (Hg.): *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*, Grand Rapids 1999.

19 Vgl. F. Schweitzer: *Pädagogik und Religion. Eine Einführung* (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 19), Stuttgart 2003.

20 S. dazu J. Oelkers/F. Osterwalder/H.-E. Tenorth (Hg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 25), Weinheim/Basel 2003, C. Wulf/H. Macha/E. Liebau (Hg.): *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*, Weinheim/Basel 2004.