

Friedrich Schweitzer

## Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule?

*Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung  
in der pluralen Gesellschaft*

Schulen, die gute Schulen sein und die zu lernenden Institutionen werden wollen, brauchen Leitbilder. Kollegien, die Schule bewusst gestalten wollen, können dies nur auf der Grundlage gemeinsamer Orientierungen tun. Wenn Schule dabei auch dem Erziehungsauftrag gerecht werden und wenn sie Aufgaben der ethischen Bildung einschließen soll, stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße dazu gemeinsame Wertorientierungen gehören, die in der Schule nicht nur von Einzelnen unterstützt, sondern von allen oder doch von möglichst vielen geteilt werden.

Die These, dass Schulen dann pädagogisch erfolgreich sind, wenn sie ein gemeinsames *Ethos* haben, wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten besonders im Anschluss an die international weithin beachtete Untersuchung des englischen Kinderpsychiaters Michael Rutter und seines Teams zu den Wirkungen von Schule diskutiert (Rutter u.a. 1980). Im Zentrum steht dabei die Beobachtung, dass verschiedene Schulen auch bei vergleichbaren äußeren Voraussetzungen unterschiedliche Erfolge erzielen, und dies sowohl im Blick auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen als auch im Blick auf die schulischen Leistungen. Wie sind solche Unterschiede zu erklären? Rutter u.a. verweisen auf das *Ethos* einer Schule als eine wesentliche Ursache für Erfolg oder Misserfolg. Dabei denken sie an ein Gefüge von Werten, Haltungen und Verhaltensweisen, die für eine bestimmte Schule charakteristisch sind (Rutter u.a. 1980, S. 216f.). Demnach erzeugen Schulen als Institutionen ein bestimmtes Klima oder eine pädagogische Atmosphäre, die auf alle Beteiligten prägend wirkt. Ist diese Auffassung, dass gute Schulen ein wertbezogenes gemeinsames Ethos brauchen, zustimmungsfähig? Und wenn ja: Wie sollte ein solches Ethos angesichts der in Schule und Gesellschaft herrschenden Pluralität erreichbar sein?

Im Folgenden sollen besonders die beiden zuletzt genannten Fragen nach Notwendigkeit und Möglichkeit eines Schulethos in der Pluralität aufgenommen werden, wobei auf den Zusammenhang von Schulethos und Schulentwicklung nur am Rande eingegangen wird.<sup>1</sup> Erörtert werden sollen ebenso frühere, noch immer lehrreiche Versuche, ein solches Ethos für die Schule zu etablieren, wie auch die für unsere Gegenwart bezeichnenden Herausforderungen von Schule in der Pluralität.

1 Vgl. dazu den Beitrag von Hans-Ulrich Grunder im vorliegenden Band.

## 1. Was ist und wozu braucht Schule ein Ethos?

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird der Begriff »Ethos« nur selten genauer erörtert. Bei Dieter-Jürgen Löwisch (1995, S. 52) findet sich folgende Definition:

»Unter *Ethos* wird ... heute verstanden sowohl das Ganze der moralischen Haltung eines Menschen als auch der bestimmte Typus der Sittlichkeit oder Moralität, der durch das Vorherrschen eines oder mehrerer Leitwerte eines Berufsfeldes oder eines Handlungsfeldes entsteht.«

Dabei fließen zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen ineinander: Zum einen geht es um die Gesamthaltung eines Menschen im Sinne eines persönlichen Ethos, zum anderen um Berufs- oder Handlungsfelder sowie um die für diese bestimmenden Leitwerte. Klärend scheint mir die Unterscheidung zwischen einem *persönlichen Ethos*, wie es jeder Mensch hat oder zumindest haben kann, einem *Berufs- oder Professionsethos*, das für einen bestimmten Beruf kennzeichnend ist oder sein soll, sowie dem *Ethos eines Handlungsfeldes oder einer Institution*, das aus den im jeweiligen Bereich geteilten Leitwerten erwächst. Im vorliegenden Zusammenhang von Schule ergibt sich daraus die Unterscheidung zwischen *Lehrerethos*<sup>1</sup> als Berufs- oder Professionsethos einerseits und *Schulethos* als institutionellem Ethos andererseits. Die Unterscheidung bleibt allerdings relativ. Weder das allgemeine persönliche Ethos noch das Professionsethos lässt sich in rein individueller Weise verstehen. Alle Formen des Ethos kommen vielmehr durch die Teilhabe an bestimmten Gruppen, Gemeinschaften oder Institutionen zustande. Beispielsweise ist das häufig genannte ärztliche Ethos nicht einfach das Ethos des einzelnen Arztes, sondern das einer Berufsgruppe.

Es ist daher plausibel, wenn das Ethos in Philosophie und Theologie als »Interaktionsordnung« bestimmt wird (Herms 1999, S. 1640). Abgehoben wird dann auf die Regeln, nach denen sich das gemeinsame Leben und Handeln im Bereich einer solchen Ordnung vollzieht. Im Unterschied zu rein biologisch bedingten Interaktionsordnungen sind menschliche Ordnungen immer auch ethisch bestimmt und ethisch zu bestimmen. Menschen können sich für oder gegen bestimmte Regeln entscheiden, und dabei lassen sie sich von ihren Überzeugungen leiten. Ob und welches Ethos ggf. mit anderen geteilt werden kann oder soll, berührt deshalb die Ebene grundlegender Werte, Lebenseinstellungen und Überzeugungen sowie immer wieder auch, weil es um Gesamthaltungen geht, letzte Sinnorientierungen und Glaubensweisen religiöser Art.

Vor dem Hintergrund solcher Definitionen von Ethos wird der im Anschluss an Rutter u.a. bereits genannte Zusammenhang von Schulethos und Schulqualität einsehbar. Durch die gezielte Herausbildung eines Schulethos werden Schulen zu einem gemeinsamen Handeln befähigt und ebenso zur bewussten Wahl und Übernahme

1 Vgl. dazu den Beitrag von Hartmut Ebke/Peter Kliemann im vorliegenden Band.

eines Leitbildes, das mehr ist als ein bloß äußerlich angeheftetes Etikett. Durch den Zusammenhang mit grundlegenden Werten, Überzeugungen, Weltanschauungen, Glaubensweisen usw. verkörpert das Schulethos gleichsam auf institutioneller Ebene den Erziehungsauftrag von Schule und bedingt deren pädagogische Wirksamkeit (vgl. Schweitzer 2003, S. 163ff.).

Aber genau damit sind auch die Schwierigkeiten benannt, die bei dem Versuch, ein Schulethos auszubilden, heute aufbrechen müssen. Wie soll es noch möglich sein, angesichts der Pluralität von Einstellungen und Überzeugungen, Wertorientierungen und Lebenshaltungen in einer Schule ein *allgemein geteiltes*, von einem Kollegium gemeinsam als *verpflichtend* angesehenes Schulethos zu erreichen? Und selbst wenn dies in einem Kollegium gelingen sollte: Welche Bedeutung oder gar Verbindlichkeit soll ein solches Ethos für die Schülerinnen und Schüler sowie – noch weiterreichend – für die Elternschaft gewinnen? Bleibt dies nicht notwendigerweise solchen Privatschulen bzw. Freien Schulen vorbehalten, die eine Übernahme des von ihnen festgelegten Ethos als Voraussetzung schon für die Aufnahme eines Kindes in die Schule auch gegenüber den Eltern festschreiben können? Zweifel und kritische Rückfragen ergeben sich auch im Blick auf die Wünschbarkeit einer solchen Schule: Kann eine Schule, die in hervorgehobener Weise durch ein einheitliches Ethos geprägt ist, noch wirksam auf die Pluralität in der Gesellschaft vorbereiten? Werden die Herausforderungen der Pluralität dadurch nicht einfach unterlaufen und wird damit das Ziel der Pluralitätsfähigkeit nicht verfehlt?

Die Antworten auf die Frage, wozu Schule ein Ethos braucht, bleiben also spannungsvoll und zum Teil widersprüchlich. So wünschenswert ein Schulethos einerseits erscheint, so wenig optimistisch werden die Realisierungschancen andererseits eingeschätzt. Und so sehr sich die orientierende Kraft eines Schulethos im Blick auf den Erziehungsauftrag der Schule hervorheben lässt, so nachhaltig bleibt zugleich die Frage nach der Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel. Mit einem Ethos wird Einheit und Einheitlichkeit assoziiert. Deshalb wird im Folgenden immer wieder nach den Herausforderungen von Differenz, Vielfalt oder Pluralität zu fragen sein. Nur ein pluralitätsfähiges Ethos, so lässt sich schon an dieser Stelle formulieren, kann für die Schule Zukunft haben.

## **2. Rückgriff auf kulturelle und religiöse Vorgaben? – Begründungsversuche in der pädagogischen Tradition**

Wenn in diesem Abschnitt nach Begründungsversuchen in der pädagogischen Tradition gefragt werden soll, so geht es nicht um eine historische Darstellung. Vielmehr sollen frühere Begründungsversuche eines Schulethos erörtert werden, um daran für die Gegenwart zu lernen. Darüber hinaus besitzen die in der pädagogischen Tradition begründeten Formen von Schulethos zum Teil eine unmittelbar aktuelle Bedeutung, beispielsweise im Falle der gegenwärtig stark beachteten Jena-Plan-Schulen in der Tradition Peter Petersens. Solche Schulen verstehen sich nicht nur selbst als »Le-

bens- und Arbeitsgemeinschaft«, sondern sie setzen auch eine bestimmte »Weltorientierung« bzw. Sinnorientierung voraus (vgl. Both 2001, S. 79ff.). Darüber hinaus verfügen Jena-Plan-Schulen über ausgewiesene »Basisprinzipien«, die sich ohne weiteres als ein Ethos-Statement bezeichnen lassen (dokumentiert im vorliegenden Band, S. 70ff.). In den »Jena-Plan-Basisprinzipien« werden nämlich keineswegs nur Aussagen über die Schule getroffen, sondern auch ausdrücklich »über den Menschen« und »über die Gesellschaft«. In dieser Hinsicht greift dieses Ethos-Statement für die Gegenwart auf das von Petersen bereits in den 1920er-Jahren im berühmten kleinen »Jena-Plan« beschriebene Ethos zurück (s. ebenfalls im vorliegenden Band, S. 60ff.). Aber auch damit ist der Ausgangspunkt der heutigen »Jena-Plan-Basisprinzipien« noch nicht erreicht. Denn Petersen steht hier in einem leicht zu erkennenden Zusammenhang mit den schultheoretischen Auffassungen Friedrich Wilhelm Dörpfelds, der sich schon im 19. Jahrhundert um eine veränderte Schulverfassung bemüht hat, die im heutigen Sprachgebrauch als Schulethos angesprochen werden kann (vgl. Dörpfeld 1999). Seine Vorstellungen von Gemeinschaft und Schulgemeinde sind insofern bis in unsere Gegenwart hinein wirksam, und ihre Bedeutung lässt sich am besten am Ursprungsort erörtern. Dies gilt ähnlich für die schultheoretischen Sichtweisen Friedrich Schleiermachers, an dessen Beispiel sich die Möglichkeiten eines Rückgriffs auf kulturelle und religiöse Vorgaben aus der Tradition in besonders hilfreicher Weise studieren lassen.

## 2.1 Friedrich Schleiermacher: Schulethos als christlicher »Gemeingeist«

Bei Friedrich Schleiermacher (1768–1834), einem Klassiker der Pädagogik, wird die Schule zwar weder mit dem Begriff »Ethos« noch mit dem des »Schulethos« verbunden, aber er war doch einer der ersten, die eine solche Verbindung schultheoretisch voraussetzen (Einführung und Überblick bei Grunder/Schweitzer 1999). Dabei soll im Folgenden zwischen zwei Aspekten unterschieden werden: Zum einen der Bedeutung von Ethos für die Schule, zum anderen der Frage, wie dieses Ethos bei Schleiermacher inhaltlich gefüllt wird.

Schleiermacher fragt, welche Grundaufgaben oder Funktionen Schule zu erfüllen habe. Dabei gelangt er zu einer doppelten Aufgabenbestimmung: Die Schule hat »nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln« (Schleiermacher 2000, S. 256). Heute lässt sich dies so ausdrücken, dass sich die Ziele von Schule einerseits auf Kenntnisse und Fähigkeiten erstrecken, andererseits aber auch die ethische Erziehung oder Bildung einschließen müssen. Diese Konsequenz ergibt sich für Schleiermacher aus seinem Verständnis von Erziehung und Bildung insgesamt. Sie erwächst aber zugleich aus einer für die Schule im Unterschied zu individuellen Lernzusammenhängen spezifischen Eigenart oder Möglichkeit. Die »Gesinnung« oder ethische Bildung soll nämlich »aus einem gemeinschaftlichen Leben« hervorgehen (ebd.), wie es die Schule als Sozialzusammenhang erst ermöglicht. In diesem »gemeinschaftlichen Leben« kann daher gera-

dezu die Rechtfertigung von Schule im Vergleich zu anderen individuellen Lernarrangements gesehen werden, sofern diese keine Möglichkeit für die Ausbildung eines sozialen Zusammenhangs, eines »gemeinschaftlichen Lebens« bieten. Nur wenn und weil die Schule ein »gemeinschaftliches Leben« ermöglicht, lässt sie sich gesellschaftlich begründen.

Ethisch bedeutsame Einstellungen oder Orientierungen werden nach Schleiermacher in sozialen Zusammenhängen gelernt. Dies geschieht zunächst in der Familie, später soll es in der Schule geschehen. Dies ist auch deshalb so bedeutsam, weil das gemeinsame Leben in der Schule Unterschiede in der Herkunft der Kinder und Jugendlichen überschreitet (S. 253). Wir würden heute von einem demokratischen Ethos sprechen, in das die Schule einführen und das sie einüben soll. Auch Schleiermacher sieht die »politische Gesinnung« als eine wesentliche Bildungsdimension an (S. 171), allerdings nicht in dem Sinne, in dem wir diesen Ausdruck heute verstehen – nämlich nicht im Sinne einer »bestimmten politischen Gesinnung«, etwa einer politischen Partei. Ihm geht es vielmehr um den »Gemeingeist«, der sich durch ein »gemeinsames Leben« – in der Schule also – ausbilden soll (ebd.).

Bedeutsamer für die Ausbildung von Gesinnung und Gemeingeist ist für Schleiermacher aber die »religiöse Gesinnung«. In ihr sieht er das Fundament der ethischen Erziehung. Wenn es richtig sei, »dass die Gesinnung sich immer in der Form des Gemeingeistes entwickeln soll«, dann müsse es auch eine »Gemeinschaft« geben, »in der dies Prinzip sich am besten entwickelt«. Diese Form der Gemeinschaft wiederum, die der Ausbildung des Gemeingeistes am förderlichsten sei, sieht Schleiermacher in der »religiösen Gemeinschaft«, soweit diese christlich bestimmt ist. Deshalb soll die religiöse Gesinnung »dem Gemeingeist das Maß geben«. Warum? Die religiöse Gesinnung könne dafür sorgen, dass die Gemeinschaft gestärkt wird – wie Schleiermacher selbst formuliert: »damit alles, was in einzelnen Richtungen auseinander geht, zusammenstimme«. Denn die religiöse Gesinnung gebe »das rechte Maß für das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen«. Sie verbindet die Individuen ohne Zwang mit der größeren Gemeinschaft (S. 171f.).

Damit ist deutlich, warum und in welchem Sinne in der Überschrift zu diesem Abschnitt von einem »Rückgriff auf kulturelle und religiöse Vorgaben« gesprochen wird. Schleiermacher erwartet die wesentliche Unterstützung für die Ausbildung von Gesinnung und Ethos von einer verstärkten Wahrnehmung der christlichen Tradition, weil diese eine freiheitliche Form der Gemeinschaftsbildung tragen könne, in der individuelle Freiheitsansprüche mit sozialen Bindungen versöhnt sind. Diese Einschätzung Schleiermachers darf nicht als unkritische Fortschreibung traditioneller Vorgaben oder Zustände verstanden werden. Sie ist vielmehr schon damals als Antwort auf ein sich gerade im Bildungsbereich verstärkendes Nützlichkeitsdenken im Sinne von allein ökonomischen oder technischen Bildungsanforderungen (sog. Utilitarismus) zu verstehen. Zugleich kann sie als der Versuch gelesen werden, den Mündigkeitsanspruch der Aufklärung mit der Bewahrung von Tradition neu zu verknüpfen. Tradition steht hier nicht gegen Mündigkeit, sondern soll gerade die »Selbstständigkeit« unterstützen (S. 172).

Nicht zu übersehen sind aber auch die Grenzen dieses Modells angesichts heutiger Erfahrungen von Pluralität, insbesondere der religiösen Pluralität, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht gegeben war, jedoch für unsere Gegenwart prägend geworden ist. Wenn die Schule nicht nur christlichen, sondern auch beispielsweise muslimischen oder anderen nicht-christlichen Kindern und Jugendlichen offen stehen soll, kann sie nicht einfach vom Christentum geprägt sein und ein christliches Ethos vermitteln wollen. Dies widerspräche zutiefst dem für moderne westliche Demokratien leitenden Diskriminierungsverbot sowie der Religionsfreiheit als einem Grund- und Menschenrecht. Umgekehrt erwächst aus Schleiermachers Argumentation im Blick auf die heutige Situation aber die Frage, ob ein Ethos ohne religiöse und weltanschauliche Grundlagen überhaupt ausgebildet werden kann. Genauer: Welche Orientierungen sollen und können für einen Ausgleich zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, zwischen Individualität und Sozialität sorgen und persönliche Freiheit ebenso wie soziale Bindungen gewährleisten, wenn religiöse Orientierungen für diese Aufgabe nicht mehr in Frage kommen? Darauf wird noch weiter eingegangen sein. Zunächst wenden wir uns einem zweiten Begründungsversuch zu.

## 2.2 Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Schulgemeinde, Selbstverwaltung, Familienrecht

Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824–1893) wird ähnlich wie Schleiermacher im vorliegenden Zusammenhang aufgenommen, weil er mit seiner Idee der »Schulgemeindeschule« für eine von einem bestimmten Ethos durchdrungene und geprägte Schule eintrat, auch wenn er selbst diesen Begriff noch nicht verwendet. Die Schulgemeindeschule ist nach Dörpfeld eine Schule, die nicht vom Staat, sondern von einer Schulgemeinde getragen sein soll. Dabei denkt er an einen Verband von Familien, die sich zum Zwecke der gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder zusammenschließen (Dörpfeld 1963, S. 132). Nicht der Staat soll Schulträger sein; da sich der Staat weit mehr für das politisch-gesellschaftliche Leben interessiere als für Erziehung und Bildung, und als Schulträger eigne sich auch nicht die bürgerliche Gemeinde, die sich vor allem am Wirtschaftsleben orientiere (S. 122) – Schulträger soll vielmehr der Verband der Familien sein, für die das Aufwachsen der jüngeren Generation ganz im Zentrum stehe. Am leichtesten wird aus heutiger Sicht Dörpfelds Denken von seiner Idee der Selbstverwaltung her zugänglich. Dörpfelds Hinwendung zur Schulgemeinde erwächst in dieser Hinsicht aus der Kritik an einer »bürokratischen Regierungsweise«, wie er sie im damaligen Preußen im Blick auf die Schule fast ausschließlich vorherrschen sah (S. 147). Das Selbstverwaltungsprinzip könne im Unterschied zu einer solchen Bürokratie »mehr Kräfte zum Dienst für das Gemeinwohl« entbinden, »neue Verbesserungen« anregen, der drohenden Entmündigung der vor Ort Beteiligten entgegenwirken, das Interesse am Schulwesen unterstützen und dadurch auch das »Gemeinschaftsleben im Ganzen« fördern (S. 148f.).

Tatsächlich findet sich schon bei Dörpfeld der so modern anmutende Begriff der »Dezentralisierung der Verwaltung« (S. 147). Auch wenn Dörpfeld unter den Voraus-

setzungen der damaligen Monarchie – dem Kaiserreich (Dörpfeld schreibt im Jahre 1892) – solche Prinzipien nicht mit dem Begriff der Demokratie verband, liegen die demokratischen Bezüge seiner Argumentation doch offen zutage. Statt Verwaltung von oben wird hier eine in dem Sinne freie Schule gefordert, dass sie von den vor Ort Beteiligten getragen wird.

Andere Begründungen bei Dörpfeld beziehen sich auf das »Familienrecht« – auf die »unveräußerlichen Rechte der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder« (S. 121). Und wie bereits gesagt, traut er allein der Familie zu, die Zukunft und das Wohl des Kindes zum entscheidenden Kriterium für die Gestaltung von Schule zu machen.

Die Schule, die sich Dörpfeld wünscht, ist wiederum ähnlich wie bei Schleiermacher darauf angelegt, auch einen Erziehungsauftrag im ethischen Sinne wahrzunehmen. Dabei gehören Ethik und Religion eng zusammen. Religion ist für Dörpfeld Grundlage der Ethik. Daraus erklärt sich auch seine Sicht des Funktionierens der Schulgemeindeschule. Die Schulgemeinde schließt sich zum Zwecke einer gemeinsamen Schulerziehung der Kinder zusammen. Daraus folgt für Dörpfeld: »Da nun diese Erziehung eine *gemeinsame* sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, *einig* sein«. Deshalb habe die »rechte Schulgemeinde« immer einen »bestimmten *ethisch-religiösen Charakter*« (S. 123). Dörpfeld kann dies auch so ausdrücken, dass die in der Schulgemeinde miteinander verbundenen Familien »vor allen Dingen *gewissens-einig*« sein müssen (S. 132).

Auch bei Dörpfeld wird die Schule also durch ein bestimmtes, von den Eltern verpflichtend miteinander geteiltes Ethos geprägt. Ein solches gemeinsames Ethos – bis hin zur »Gewissenseinigkeit« – erscheint erreichbar, wenn sich die Eltern in freier Wahl und Entscheidung zusammenschließen. Dadurch entstehen Alternativen in der Schulwahl, deren Beschreibung noch einmal die für Dörpfeld bezeichnende Hervorhebung der religiösen Grundlagen der Schulerziehung erkennen lassen. Er geht davon aus, dass evangelische Familien sich zu »konfessionell-evangelischen Schulgemeinden« verbinden und katholische zu katholischen Gemeinden (S. 132ff.). Auch all denen, die weder eine evangelische noch eine katholische Schulgemeinde wünschen, soll die Möglichkeit einer eigenen Schule eingeräumt werden, auch wenn Dörpfeld selbst eine solche, notwendig heterogene, weil ganz unterschiedlich geprägte Familien zusammenfassende Schulgemeinde nicht als ideal, sondern eher als defizitär ansieht.

Die Anerkennung unterschiedlicher Schulgemeinden mit divergierender Ausrichtung kann als Reaktion auf die Erfahrung von Pluralität gedeutet werden. Ein gemeinsames Ethos für die Schule bleibt jetzt nur noch möglich, sofern sich gleich gesinnte Eltern frei zusammenschließen. Dieser Gedanke ist im Bereich der Schule bis heute wirksam geblieben. Vor allem bei den nicht vom Staat getragenen sog. Privatschulen oder Freien Schulen, die von den Eltern gewählt werden können – also etwa Kirchliche Schulen, Waldorfschulen oder Landerziehungsheime –, wird auf diesen Gedanken zurückgegriffen: Die Zustimmung zu einem bestimmten Ethos

dieser Schulen ist hier Voraussetzung für die Aufnahme in die Schule. Für den Bereich der staatlichen Schulen, die nicht frei gewählt werden können, sondern als Grundangebot allen Kindern und Jugendlichen offen stehen müssen, bietet dieses Modell aber keine Lösungen. Die Frage eines gemeinsamen Ethos lässt sich bei staatlichen Schulen nicht im Sinne einer Eingangsvoraussetzung beantworten. Genau dies verbietet die allgemeine Zugänglichkeit solcher Schulen.

### 2.3 Peter Petersen: Das Ethos der Erziehungsgemeinschaft

In der im vorliegenden Beitrag behandelten Reihe schultheoretischer Positionen ist Peter Petersen (1854–1952) der erste, der nun auch ausdrücklich im Blick auf die Schule von einem »Ethos« spricht. Er fragt »nach dem das Ganze eines Schullebens bestimmenden Ethos«, und er sieht eine wesentliche Aufgabe darin, »dieses Ethos wirksam zu machen und zu erhalten« (Petersen 2001, S. 20). Vor dem Hintergrund des im letzten Abschnitt zu Dörpfeld Gesagten ist die in dieser Hinsicht geradezu enorme Kontinuität zwischen Dörpfeld und Petersen leicht zu greifen. Ganz wie Dörpfeld stellt Petersen die Schulgemeinde in den Vordergrund und wünscht sich Einmütigkeit zwischen allen an der Schule Beteiligten.

Die Berührungen mit Dörpfeld gehen bis in einzelne Formulierungen hinein und belegen die Gemeinsamkeit des Denkens. Für die »echte Schulgemeinde« wird gewünscht, dass »Eltern und Erzieher auch weltanschaulich eins sind« (S. 22). Elternschaft und Erzieher schließen sich »in einer ›Gilde der Erzieher‹ einmütig« zusammen, »beide aber aufs Innigste vereint und einander verbunden durch die Idee der Erziehung« (S. 20).

Obwohl in den letzten Jahren zu Recht die religiösen Wurzeln von Petersens pädagogischem Denken wieder entdeckt und herausgearbeitet worden sind (Retter 1995; Koerrenz 2003; Kliss 2004), tritt die ausdrücklich religiöse Grundlegung des schulischen Ethos im »Kleinen Jena-Plan«, auf den wir uns hier beziehen, deutlich zurück. Stattdessen beruft sich Petersen auf den Gemeinschaftsgedanken, den er u.a. gegen die moderne Demokratie profiliert. Es ist die gleichsam ursprünglich sich bildende sowie als solche erfahrene und erlebte Gemeinschaft, die eine Schule tragen soll. Anders als bei den von Petersen abgelehnten Schülerparlamenten werde »von Lehrern und Kindern innerhalb der wahren Schulgemeinde das Recht ›geschöpft«, im Sinne und in der Form der um ihre Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier« (S. 21).

Es ist Petersens Text anzumerken, dass er in der Zeit der Weimarer Republik als der ersten deutschen Demokratie – und deren Scheitern, das sich auch schon in den 1920er-Jahren abzeichnete – verfasst wurde. Die geradezu als »Kampf um die Schule« geführten Auseinandersetzungen zwischen »weltlichen Mächten« wie »Staat, Kirche, Sekten, parteipolitische oder andere Weltanschauungen« stehen im Hintergrund und werden teils offen angesprochen. Demgegenüber hofft Petersen auf die Schulgemeinde: »Die weltanschaulichen Belange derjenigen Eltern, welche ihre Kin-

der der Schule zuführen, werden von Erzieherchaft und Elternschaft dieser Schule so geordnet, dass die pädagogische Einsicht und der pädagogische Verantwortungswille der Erzieher diesen Kindern und diesen Eltern gegenüber sich behaupten.« (S. 22)

Dies klingt allein funktional. Gibt es bei Petersen kein weiterreichendes, etwa wie bei Schleiermacher und Dörpfeld: religiöses Fundament für das Ethos? Für Petersen ist die »Idee der Gemeinschaft« die »letztlich normierende Idee«. Eine solche Wertschätzung von Gemeinschaft kann stützig machen. In welchem Sinne kann sie eine letzte Bedeutung einnehmen? Für Petersen unterscheidet sich die *Gemeinschaft* gerade dadurch von einer *Gesellschaft*, dass diese kein »höheres Ziel« kenne, während sich die Menschen einer Gemeinschaft »in voller Freiheit um eines Geistigen willen« einordnen oder »einer geistigen Idee« unterordnen. »Diese geistige Idee wird dann durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen.« (S. 24) Worin diese »geistige Idee« für Petersen besteht, wird wohl in folgender Aussage am deutlichsten greifbar: »Dort aber ereignet sich Erziehung, wo in einer menschlichen Gemeinschaft Menschen absichtslos füreinander da sind und *tätig* sind.« (S. 26) Dieses »absichtslos füreinander da sein« kann, jedenfalls im Falle Petersens, kaum anders als im Sinne des christlichen Gebots der Nächstenliebe gedeutet werden. Insofern besitzt dieses Ethos eine durchaus religiöse Grundlage. Dafür spricht im Übrigen auch Petersens Berufung auf die »kosmische Funktion der Erziehung«, der sich alle »Erziehungskunst« einordnen soll (S. 23). Die Erziehungsgemeinschaft hat ein »höheres Ziel« – ein Ziel von letztlich »kosmischer« Bedeutung. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels gesagt, ist die kosmisch-religiöse Grundlegung der Erziehung in den Jena-Plan-Schulen bis heute nicht vergessen. Ihr Ethos-Statement (s.u., S. 70ff.) enthält auch jetzt noch keineswegs zufällig grundlegende Aussagen über den Menschen und seine Bestimmung.

Pluralität, so lässt sich zusammenfassend sagen, wird zu Petersens Zeit der Weimarer Republik zunehmend konflikthaft erfahren. Sein Modell von Schule und Schulethos ist kritisch auf diese Erfahrung bezogen und soll eine Alternative zu der gesellschaftlichen Zerrissenheit bieten. In der Gemeinschaft als einer »Rechtsgemeinde Freier«, die sich in der Verbindung von Elternschaft und Erziehern frei zusammengeschlossen hat, findet das zukunftsfähige Ethos für Petersen seine Grundlage. Im Vergleich zu Dörpfeld treten die ausdrücklich religiösen Bezüge zwar zurück, aber die religiös-weltanschauliche Grundlegung von Erziehung und Ethos in der Schulgemeinde bleibt gleichwohl wirksam. Entsprechend werden die Anforderungen an Eltern- und Erzieherchaft weniger konfessionell spezifiziert als vielmehr im Sinne einer allgemeinen, aber doch deutlich christlich geprägten weltanschaulichen Einigkeit ausgedrückt. Im Endeffekt ist Petersens Vorstellung von Schulgemeinde und Ethos aber kaum als pluralitätsfähiger anzusprechen, als dies im Blick auf Dörpfelds Vorstellungen möglich war. Auch in diesem Falle bleibt offen, woher eine »gewissenseinige« Elternschaft (Dörpfeld) oder die weltanschauliche Einigkeit von Eltern und Erziehern (Petersen) kommen soll. Und ebenso wenig wird hier auf die Frage reflektiert, was solche Erwartungen im Blick auf ein Ethos für die Schule im staatlichen Bereich bedeuten – oder eben nicht bedeuten können.

## 2.4 Ertrag und offene Fragen

Der in diesem Abschnitt unternommene Durchgang durch Begründungsversuche für ein Schulethos in der pädagogischen Tradition hat einen deutlichen Ertrag erbracht, aber auch offene Fragen vor Augen gestellt.

Der Ertrag lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Schule soll ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden, soll die Ausbildung von Werthaltungen und -orientierungen unterstützen. Dazu reicht es nicht aus, einfach an ethische Normen zu appellieren oder diese als Unterrichtsinhalte zu behandeln. Erforderlich ist vielmehr eine soziale Erfahrungsqualität von Schule, im Sinne bewusst gestalteter sozialer Beziehungen und einer intentionalen Gemeinschaftsbildung. Eine solche Gemeinschaftsbildung wiederum setzt nach allgemeiner Überzeugung dieser Tradition bereits soziale Einstellungen und Orientierungen voraus, wie sie nicht einfach pädagogisch hergestellt werden können. Deshalb wird eine weltanschauliche oder religiöse Grundlegung gesucht, auf der die pädagogisch-intentionale Gemeinschaftsbildung aufbauen kann. Von einem Rückgriff auf religiöse Vorgaben im Sinne der christlichen Ethik kann in dieser Hinsicht bei allen behandelten Positionen gesprochen werden. Ganz explizit geschieht dieser Rückgriff bei Schleiermacher und Dörpfeld. Bei Petersen bleibt er eher implizit, ist aber gleichwohl deutlich als verallgemeinerte Form der Berufung auf die christliche Nächstenliebe zu erkennen.

Die offenen Fragen und Probleme eines solchen Schulethos sind freilich nicht weniger deutlich. Die Suche nach einem Ethos für die Schule reagiert vielfach auf die zum Teil konflikthafte Erfahrung gesellschaftlicher und kultureller Pluralität, aber sie bietet genau dafür keine tragfähigen Lösungen. Die angestrebte Schulgemeinde wird als in sich höchst homogen gedacht, und das Ethos ist nur als in sich geschlossene einheitliche Überzeugungsgestalt vorstellbar. Beides ist unter den Voraussetzungen der Pluralität – zumindest als allgemeines Modell – nicht zu erreichen. So scheint der traditionelle Rückgriff auf religiöse oder kulturelle Vorgaben in der Aporie zu enden. Welche Alternativen aber zeichnen sich dann ab? Welche anderen Wege wurden und werden gesucht und begangen?

## 3. Schulethos ohne religiös-weltanschauliche Grundlagen? – Ansätze einer »säkularen Schule«

Auch in diesem Abschnitt sollen einzelne, als besonders aufschlussreich ausgewählte Positionen zur Frage des Schulethos vorgestellt und erörtert werden. Von dem im letzten Abschnitt diskutierten Spektrum unterscheiden sie sich zunächst dadurch, dass sie ein Schulethos zu formulieren suchen, das ausdrücklich ohne religiös-weltanschauliche Grundlegungen auskommt. Die stärkste Beachtung hat hier der amerikanisch-jüdische Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg mit seinem Modell der Schule als »gerechte Gemeinschaft (just community)« gefunden, das dann auch in verschiedenen europäischen Ländern rezipiert wurde. Als Beispiel für

eine solche Rezeption soll im Folgenden das von Wolfgang Edelstein für die Schule beschriebene Ethos aufgenommen werden.

Bei all dem wird sich zeigen, dass die Frage einer »säkularen Schule« bzw. der Säkularisierung insgesamt keineswegs so einfach zu beantworten ist, wie dies besonders in der Erziehungswissenschaft immer wieder angenommen wird. Deshalb schicke ich der Erörterung von Ethos-Modellen einige Überlegungen zu diesem Thema voraus.

### 3.1 *Zum Problem der »säkularen Schule«*

Wenn heute in der Erziehungswissenschaft von der »säkularen Schule« gesprochen wird, geschieht dies häufig ohne weitere Begründung und auch ohne genauere Diskussion dessen, was damit eigentlich gemeint sei. Im Hintergrund steht noch immer das Ende der sog. »geistlichen Schulaufsicht«, d.h. des in Deutschland bis zum Beginn der Weimarer Republik währenden Zustands, dass die örtliche Schulaufsicht bei der – allerdings noch nicht vom Staat getrennten – Kirche bzw. den Ortspfarrern lag. In dem Sinne, dass seit der Trennung von Staat und Kirche (1918/19) die Schulaufsicht allein vom Staat wahrgenommen wird, kann sicher von einer »säkularen Schule« gesprochen werden. Allerdings ist damit über die in Schule, Erziehung und Bildung faktisch wirksamen religiösen Einflüsse noch wenig oder gar nichts gesagt.

Weiterreichende Säkularisierungsannahmen beziehen sich auf eine für die deutsche Gesellschaft insgesamt zunehmende Religionslosigkeit. Demnach verliert Religion mehr und mehr an Bedeutung im Leben der Menschen. Dieser Bedeutungsverlust kann perspektivisch bis hin zum Verschwinden oder zum Ende von Religion fortgeschrieben werden. Wenn solche prognostischen Fortschreibungen in der Erziehungswissenschaft implizit einflussreich scheinen, so ist diese Neigung nicht unabhängig von den in der Erziehungswissenschaft häufig rezipierten Gesellschaftstheorien zu verstehen. Beispielsweise enthält die pädagogisch so einflussreiche »Theorie des kommunikativen Handelns« von Jürgen Habermas (1981) die Annahme, dass die in früheren Zeiten und Gesellschaften religiös begründeten Orientierungen, Werte und Identitäten in der modernen Gesellschaft zunehmend von wissenschaftlich-rational fundierten Überzeugungen abgelöst werden und auch abgelöst werden müssen, wenn sie den Rationalitäts- und Geltungsansprüchen diskursiver Prüfung standhalten sollen.

Dieser pädagogische »common sense« erweist sich im Blick auf die Schulgeschichte freilich als wenig fundiert. Zunächst ist daran zu erinnern, dass die großen internationalen Vorbilder für eine »Schule ohne Religion« – die USA und Frankreich – in dieser Hinsicht auf ganz spezifische rechtliche Entwicklungen zurückgehen, die sich nur im Zusammenhang der Geschichte dieser Staaten verstehen lassen. In den USA erwuchs die verfassungsmäßig festgeschriebene radikale Trennung von Staat und Kirche auch im Bereich der staatlichen Schule aus dem Versuch, ein friedliches Zusammenleben nicht angesichts des Schwindens religiöser Einflüsse, sondern um-

gekehrt angesichts der überaus starken Einflüsse der dort sehr zahlreichen unterschiedlichen christlichen Kirchen und Gruppen zu ermöglichen. In Frankreich geht die »Schule ohne Religion« auf das mit dem sog. Laizismus verbundene Bemühen zurück, die Machtansprüche der katholischen Kirche zurückzudrängen. So gesehen hat die »säkulare Schule« wenig mit Religionslosigkeit oder gar einem vollständigen Verschwinden von Religion zu tun. Vielmehr reagiert die Vorstellung einer »säkularen Schule« gerade auf den bleibenden, zum Teil als problematisch angesehenen Einfluss von Religion auf die Schule.

In Deutschland wurde weder der amerikanische noch der französische Weg gewählt. Auch nach der Trennung von Staat und Kirche sollte eine religiös-christliche Grundlegung des schulischen Erziehungsauftrags möglich bleiben. Dafür steht die in zahlreichen Landesverfassungen festgeschriebene »christliche Gemeinschaftsschule« (vgl. Beckmann 1983). Als *Gemeinschaftsschule* ist sie für alle Kinder und Jugendliche offen und löst damit insbesondere das evangelische und katholische Konfessionsschulwesen ab (zum Teil waren die staatlichen Schulen bis in die 1960er-Jahre hinein flächendeckend konfessionell organisiert). *Christlich* soll und kann diese Schule allerdings, so etwa eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1975, nicht in einem bekenntnismäßigen Sinne sein, sondern nur im Sinne der abendländischen Überlieferung, Kultur und Tradition sowie der entsprechenden Werte.

Auf die mit den verschiedenen Formen von Schule und Schulverfassung verbundenen rechtlichen Fragen soll hier nicht weiter eingegangen werden (Diskussion bei Nipkow 1998, S. 157ff.). Festzuhalten ist lediglich, dass der gemeinhin in der Erziehungswissenschaft als selbstverständlich angesehene Zusammenhang von »säkularer Schule« einerseits und »religionsloser Gesellschaft« andererseits problematisiert werden muss. In diese Richtung weist auch die in der Erziehungswissenschaft bislang auffällig wenig beachtete neuere Säkularisierungsdiskussion vor allem in der Soziologie (Überblick bei Ziebertz 2002). Hier hat man sich schon vor längerer Zeit von der Annahme verabschiedet, dass gesellschaftliche Modernisierung notwendig mit Säkularisierung einhergehe. Wurde schon früher gerne auf die USA als Ausnahme verwiesen, bei der in einer hochmodernen Gesellschaft kein Rückgang von Religion zu verzeichnen ist, so wird heute umgekehrt die Ausnahme eher in Europa oder Deutschland gesehen, soweit hier zutreffend von einem Religionsverlust gesprochen werden kann. Auch in dieser Hinsicht werden aber zunehmend Rückfragen angemeldet und Zweifel geäußert. Institutionen wie die Schule und bestimmte gesellschaftliche Bereiche wie die Politik können rückläufige religiöse Einflüsse aufweisen, ohne dass daraus schon auf einen allgemeinen Religionsverlust geschlossen werden dürfte. Auch der Rückgang kirchlicher Bindungen kann nicht als Beleg für solche Annahmen herangezogen werden. Eine stark individualisierte und privatisierte Religion kann auch weithin unabhängig von solchen Bindungen existieren. Dazu kommt der für die zunehmend nicht nur multikulturelle, sondern auch multireligiöse Gesellschaft bezeichnende Einfluss nicht-christlicher Religionen, in Deutschland vor allem des Islam.

Sofern sich empirische Untersuchungen wie beispielsweise die Shell-Jugendstudie 2000 (Fuchs-Heinritz 2000) – für die Shell-Studien gesprochen: erstmals! – überhaupt für solche Prägungen interessieren und ihr Untersuchungsinstrumentarium dafür öffnen, werden entsprechende Unterschiede zwischen im weitesten Sinne christlichen Prägungen und islamischen Einflüssen auch bis hinein in Alltag und Lebensführung sichtbar. Daran ist nicht zuletzt abzulesen, wie sehr kulturelle Traditionen und Werte nach wie vor von religiösen Traditionen gespeist und mitbestimmt werden – selbst dort, wo dies nicht mehr ohne weiteres gewusst wird (vgl. Davie 2000, S. 5ff., S. 24ff.).

Was ergibt sich daraus für die Vorstellungen von Schulethos ohne religiös-weltanschauliche Grundlagen? Vorab ist offenbar festzuhalten, dass solche Ethos-Auffassungen nicht naiv als notwendige Folge der gesellschaftlichen Entwicklung verstanden werden dürfen. Sie erwachsen vielmehr aus bestimmten Vorstellungen eines angemessenen Umgangs mit Pluralität, nicht weniger, als dies für die im letzten Abschnitt dargestellten, ausdrücklich religiös geprägten Modelle der Fall war. Die »säkulare Schule« und ein »säkulares Ethos« müssen daher als eine *Option* erörtert werden und dürfen nicht als vermeintlich oder angeblich zwangsläufige Folge der gesellschaftlichen Entwicklung jeder weiteren Diskussion entzogen sein.

### 3.2 Lawrence Kohlberg: Schule als »gerechte Gemeinschaft«

Das von Lawrence Kohlberg (1927–1987) entwickelte Modell der Schule als »gerechte Gemeinschaft (just community)« kann als der heute international einflussreichste Versuch bezeichnet werden, die Schule als eine *Gemeinschaft* auszugestalten (vgl. Oser/Althof 1992). Deshalb muss Kohlberg im vorliegenden Zusammenhang in hervorgehobener Weise berücksichtigt werden – als Vertreter eines Gemeinschaftsethos, auch wenn er selbst diesen Begriff nicht verwendet hat. Kohlbergs Leitbegriff ist vielmehr der der Gerechtigkeit und der am Ziel der Gerechtigkeit ausgerichteten Moralentwicklung und -erziehung.

Kohlbergs Gerechtigkeitsverständnis soll ausdrücklich nicht religiös oder weltanschaulich, sondern pädagogisch, psychologisch und philosophisch begründet sein. Von einer solchen weltanschaulich-neutralen Begründung hing angesichts der bereits erwähnten amerikanischen verfassungsrechtlichen Vorgaben einer strikten Trennung von staatlicher Schule und Religion sowie der daran besonders in den 1960er-Jahren anschließenden höchstrichterlichen Entscheidungen schon die Möglichkeit ethischer Erziehung in der Schule ab. Nur wenn sich nachweisen ließ, dass eine Gerechtigkeitserziehung nach allein pädagogischen Maßgaben begründet und gestaltet werden kann, war ein solcher pädagogischer Ansatz unter den amerikanischen rechtlichen und politischen Voraussetzungen noch plausibel zu machen. Ob sich das damit von Kohlberg formulierte Gerechtigkeitsverständnis auch jenseits der politischen Diskussion als haltbar erweist, kann an dieser Stelle noch offen bleiben (s. dazu unten, S. 112ff.).

Die Schule als »gerechte Gemeinschaft« steht für ein seit den 1970er-Jahren als erweiterter Versuch der Gerechtigkeitserziehung entwickeltes Schulmodell. Kohlberg u.a. (1978, S. 215f.) beschreiben es anhand folgender Grundsätze:

- »1. Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden.
2. Die leitenden Organe und Vollversammlungen sollten Problemlösungen auf der Grundlage von Fairness- und Moralgesichtspunkten erarbeiten.
3. Das Curriculum der Schule beinhaltet [...] entwicklungsfördernde Moraldiskussionen und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf das grundlegende Verständnis der Ideen der Demokratie, des Rechts und der Gerechtigkeit. Die Unterrichtsdiskussionen über Moral, Recht und Demokratie sind rückgekoppelt an Entscheidungen und programmatische Beschlüsse der Vollversammlungen sowie an die Beziehungen der Schule zum übergreifenden Schulsystem und zur Gesellschaft.«

Diese Grundsätze, die gelebte Demokratie in der Schule mit unterrichtlicher Thematisierung von Demokratie, Recht und Gerechtigkeit miteinander verbinden, erwiesen sich in der Praxis als moralpädagogisch sehr wirksam (vgl. Oser/Althof 1992). Wenn sie tatsächlich eine »gerechte Gemeinschaft« entstehen ließen, so spielte dabei auch die Frage der Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft eine wichtige Rolle. Kohlbergs Schulmodell impliziert, dass es keine automatische Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft geben kann. Vielmehr ist die Aufnahme in diese Gemeinschaft oder Schule bzw. im Falle sehr großer Schulen: in diesen Teil der Schule an die bewusste Übernahme der für diese Gemeinschaft gültigen Regeln gebunden. Umgekehrt kann die Mitgliedschaft dann wieder verloren oder aufgehoben werden, wenn ein entsprechend schwerwiegender Verstoß gegen diese Regeln vorliegt und auch die Absicht, sich künftig an solche Regeln zu halten, nicht mehr erkennbar ist.

Die Berichte von der alltäglichen Arbeit in solchen Schulen sind sehr eindrücklich (etwa bei Kohlberg 1986). Im vorliegenden Zusammenhang muss jedoch die Frage nach der Begründung des Kohlberg'schen Gemeinschaftsethos angesichts der gesellschaftlichen Pluralität im Vordergrund stehen. Wie gesagt, sucht Kohlberg nach einer weltanschaulich-neutralen pädagogisch-psychologisch-philosophischen Begründung für sein Gemeinschafts- bzw. Gerechtigkeitsethos. Für den mit dem Ziel der Demokratie verbundenen Entwicklungsgedanken beruft er sich vor allem auf John Dewey (Kohlberg 1981, S. 49ff.). Von weiterreichender philosophischer Bedeutung ist jedoch seine Berufung auf Platon und Sokrates, deren moralphilosophische Sichtweisen er in einer Art Bekenntnis zusammenfasst:

»*Erstens* gibt es letztlich nur eine Tugend und nicht viele, und es geht immer um dieselbe ideale Form, unabhängig von Klima oder Kultur.

*Zweitens* ist Gerechtigkeit der Name dieser idealen Form.

*Drittens* ist nicht nur das Gute (the good) eines, sondern bedeutet Tugend die Erkenntnis des Guten. Wer das Gute erkennt, wählt das Gute.« (Kohlberg 1981, S. 30)

Die von Kohlberg zusammengestellte Liste reicht noch weiter. Im vorliegenden Zusammenhang kommt es mir nur darauf an, deutlich zu machen, wie stark Kohlbergs Sichtweisen und besonders seine Auffassung von Gerechtigkeit von einem bestimmten Menschenbild bestimmt sind. Dieses Menschenbild ist im weitesten Sinne als idealistisch zu bezeichnen. Empirisch-psychologisch bzw. realistisch ließe sich kaum behaupten, dass allein die Erkenntnis des Guten oder Richtigen zu einem entsprechenden Handeln führt (kritische Diskussion bei Oser/Althof 1992, S. 224ff.). Kohlberg selbst hat das Ungenügen dieser ersten Grundlegung seines Gerechtigkeitsverständnisses durchaus gesehen und deshalb nach weiteren philosophischen Begründungsmöglichkeiten gesucht. In späteren Arbeiten findet er solche Begründungsmöglichkeiten besonders im Neukantianismus des amerikanischen Moralphilosophen John Rawls (vgl. Kohlberg 1981, S. 190ff.) und zum Teil bei Jürgen Habermas (vgl. Kohlberg 1995, S. 217ff.). Das für das Gerechtigkeitsverständnis des Neukantianismus entscheidende Kriterium ist – im Anschluss an Kants kategorischen Imperativ – das der Verallgemeinerbarkeit bzw. Universalisierung. Gerecht ist demnach, was für alle von einer Entscheidung betroffenen Menschen, auch für die am stärksten benachteiligten, den größten Nutzen verspricht. Dieses zunächst sehr plausible Kriterium ist freilich insofern problematisch, bestreitbar und weltanschaulich keineswegs neutral, als die von Rawls bei Kohlberg übernommene Art und Weise, dieses Kriterium zur Geltung zu bringen, auf einem abstrakten Individualismus beruht und insofern auf einem ganz bestimmten Gesellschafts- und Menschenbild (kritisch dazu Seibert 2004). Ausgangspunkt für Urteile im Sinne der Gerechtigkeit sollen nämlich nicht die Realsituationen von Menschen in ihren immer auch sozialen und kulturell bestimmten Lebenszusammenhängen sein, sondern eben das für sich allein stehende, allen das Urteil beeinflussenden Kontexten bewusst entnommene Individuum. Letztlich ist es die Tradition des amerikanischen Liberalismus, die das von Kohlberg beschriebene Ethos von Gemeinschaft und Gerechtigkeit als Fairness tragen soll.

Auf die allgemeine Diskussion zu diesem Liberalismus, derzufolge einerseits die freiheitlichen Aspekte eines am Einzelnen orientierten Denkens nicht preisgegeben, ein individualistisches Denken andererseits aber im Blick auf soziale und kulturelle Zusammenhänge erweitert werden soll, kann hier nur hingewiesen werden (z.B. Nussbaum 2002). In pädagogischer Hinsicht sind mindestens zwei Folgeprobleme hervorzuheben:

Im Blick auf die gesellschaftliche Pluralität als Herausforderung für die Ausbildung eines Schulethos bedeutet der Versuch, ein solches Ethos von Gemeinschaft und Gerechtigkeit allein auf der Grundlage weltanschaulicher Neutralität zu be-

gründen, dass alle weltanschaulichen oder religiösen Bezüge von der Schule ausgeschlossen werden müssen – so wie dies im Extrem am französischen Kopftuchverbot abzulesen ist. Dies bringt es mit sich, dass solche Bezüge ins Private abgedrängt und also in der Schule nicht einmal mehr thematisiert werden können (kritisch dazu Gutmann 1999). Angesichts des beispielsweise in den USA sehr starken, sich manchmal auch gewaltförmig äußernden Fundamentalismus bleibt dies pädagogisch wie politisch-demokratisch höchst unbefriedigend.

Die zweite Schwierigkeit hat Kohlberg in seiner weiteren Arbeit selbst wahrgenommen. Ein allein auf Gerechtigkeit als Gleichheit und auf Demokratie als gleichberechtigter Mitbestimmung beruhendes Ethos entwickelt selbst für die direkt daran Beteiligten wenig Bindungskraft. Vor allem fehlt es an überzeugenden Motiven, sich auch innerlich an ein solches Gerechtigkeitsethos gebunden zu sehen und sich selbst im Handeln daran zu binden. So stellt sich für Kohlberg (1981, S. 307ff.) am Ende doch wieder die Frage nach einer religiös oder weltanschaulich begründeten Antwort auf die Frage: *Warum moralisch sein?* – »Die Frage ›Warum moralisch sein‹ betrifft die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz als eines rationalen Wesens – eine Frage im Zentrum der Religion – und verlangt in gewissem Sinne eine religiöse Antwort.« (S. 322) Was dies für die Gerechtigkeitserziehung und für das Ethos einer »gerechten Gemeinschaft« bedeutet, bleibt bei Kohlberg freilich offen.

### 3.3 Wolfgang Edelstein: *Diskurs als Ethos?*

Wolfgang Edelstein, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, ist der einzige der in diesem Abschnitt aufgenommenen Vertreter, der ausdrücklich von einem »Ethos« spricht. Weiterhin knüpft er an Kohlbergs Vorstellung von Schule als »gerechter Gemeinschaft« an und versucht, den Gemeinschaftsgedanken diskurstheoretisch zu begründen und weiterzuführen. In gewisser Weise begegnen wir bei Edelstein dem Bestreben einer Quadratur des Kreises. Einerseits hält er mit aller Entschiedenheit an einer neukantianisch-universalistischen Ethik fest, die keinerlei Traditions- oder Gemeinschaftsbindungen als Grundlage von Wertorientierungen oder für ethische Urteile zulässt. Andererseits erkennt er die Notwendigkeit, die Schule als Gemeinschaft mit einem bestimmten Ethos auszugestalten, wenn sie moralpädagogisch wirksam werden soll.

Edelsteins Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass Modernisierung und Säkularisierung die in früherer Zeit wirksamen religiösen und konventionell-gesellschaftlichen Begründungen moralischer Normen endgültig aufgelöst haben (Edelstein 2001, S. 13ff.). Demnach leben wir in einem »nachtraditionalen Zeitalter«, und dem entspricht die »Situation der Schule nach dem Verfall der Traditionsautorität« (S. 18). Ohne auf die oben (3.1) beschriebenen Einwände gegen den Säkularisierungsbegriff einzugehen, setzt Edelstein eine »säkularisierte Schule« voraus (S. 20), auf die die moralische Bildung zugeschnitten werden müsse. An dieser Stelle taucht dann zum ersten Mal der Begriff des »Ethos« auf – allerdings nicht im Sinne eines

Gemeinschaftsethos, sondern als »Ethos individueller, an Leistung ausgewiesener Wirksamkeit«, das für die moderne Schule bezeichnend sei (S. 24). Ein solches Ethos lasse es nicht zu, ein »bestimmtes Tugend- und Wertesystem in der Schule für alle ... absolut setzen und auch erzieherisch durchsetzen« zu wollen (ebd.). Demnach kann die Schule keine Gemeinschaft mehr sein, die durch ein gemeinsames wertbezogenes Ethos zusammengehalten wird.

Damit darf sich die Schule in Edelsteins Sicht aber offenbar nicht begnügen. Eine weitere Verstärkung des gesellschaftlich ohnehin vorherrschenden Individualismus kann als Erziehungs- oder Bildungsziel kaum überzeugen. So kommt es gewissermaßen zu einer Kehre in Edelsteins pädagogischem Denken. Er sucht nach einer veränderten, nicht mehr auf Tradition oder Religion beruhenden Begründung von Gemeinschaft – ausdrücklich als »moralische Gemeinschaft«. Die Basis einer solchen Gemeinschaft könne nur die »Prozedur der Urteils- und Konsensfindung« selber sein (S. 27). Die Prozedur, die hier angesprochen wird, meint die Diskursethik vor allem im Sinne von Jürgen Habermas (1981). Demnach ist die Geltung aller Regeln, Normen und Werte an die Konsensfindung im Diskurs bzw. in moralischen Diskussionen gebunden. Genau diese Bindung möchte Edelstein nun, in Weiterführung von Kohlbergs Schule als »gerechter Gemeinschaft«, zur Grundlage gemeinschaftsbezogener Bindungen machen. Daher übersetzt er die »just community« im Anklang an Dörpfeld, Petersen u.a. als »Gerechte Schulgemeinde«. Diese »Gemeinde« soll auf nichts anderem beruhen als der Bindung an »konsentiertere Regeln« (S. 29). Auf diese Weise also soll der Universalismus, der bewusst alle Gemeinschaftsbindungen überschreitet, doch mit einer neuen Gemeinschaftsbindung verknüpft und versöhnt werden – darin besteht die oben genannte Quadratur des Kreises.

Kann diese Formel überzeugen? Lässt sich ein Ethos so universalisieren, dass es zu einem »universalistischen Ethos« (S. 30) werden kann? Das ist in der Tat schwer vorstellbar, wenn an der oben (1.) beschriebenen Bedeutung von Ethos als gelebter Moral festgehalten werden soll. Universalistische Normen und Werte können im stets begrenzten Alltag nicht einfach gelebt werden. Auch bei Habermas tritt die Diskursethik nicht zufällig erst dann und immer wieder nur punktuell in Aktion, wenn die lebensweltlichen Zusammenhänge fragwürdig werden (vgl. Habermas 1981). Alltägliche Lebensvollzüge und Handlungen in lebensweltlichen Zusammenhängen sind immer partikular – begrenzt auf bestimmte Personen und soziale Beziehungen. Daraus entstehen Gemeinschaftsbindungen, die eine letzte Bindung an universalisierbare Normen zwar einschließen können, aber durch diese Bindung nicht konstituiert werden.

Die von Edelstein angestrebte Lösung des pädagogischen Problems, wie angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität gleichwohl ein Schulethos und Gemeinschaftsbindungen möglich sein sollen, bleibt also aporetisch und unbefriedigend. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Edelstein auf eine genauere Rekonstruktion der kulturellen Situation verzichtet, zugunsten abstrakter Deutungen im Sinne von Modernisierung und Säkularisierung, die nicht weiter erörtert werden. Dadurch bleibt verborgen, welche Gemeinschaftsbindungen oder u.a. religiöse Prägungen

Kinder und Jugendliche auch heute tatsächlich in die Schule mitbringen (vgl. dazu 3.1). Die Pluralität, durch die sich die Schule in der Gegenwart herausgefordert sieht, ist eben nicht nur die eines gesteigerten Individualismus, die bei Edelstein allein vor Augen steht – sie ist auch die Pluralität unterschiedlicher Traditionen, Gemeinschaften, Weltanschauungen und Religionen, die jeweils auch unterschiedliche Wertbindungen bedingen und die auch ein Ethos einschließen können.

### 3.4 Ertrag und offene Fragen

Die in diesem Abschnitt aufgenommenen Ansätze erwachsen aus einem Dilemma. Einerseits halten sie daran fest, dass Schule nur als Gemeinschaft mit einem bestimmten Ethos moralpädagogisch wirken und ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden kann. Andererseits erachten sie den Rückgriff auf in der Gesellschaft wirksame Wertorientierungen, Traditionen und Überzeugungen nicht mehr für möglich. An die Stelle des Rückgriffs auf kulturelle und religiöse Vorgaben sollen die weltanschaulich und religiös neutrale Schule treten sowie der Diskurs als Normbegründung im Sinne der Universalisierung.

Aporetisch und unbefriedigend bleibt dieses Modell insofern, als der Diskurs, der ja nichts anderes als eine bestimmte »Prozedur« der Überprüfung von Normen sein kann, als solcher keine Gemeinschaft begründet. Die diskurstheoretisch begründete Ethik soll ja gerade alle Gemeinschaftsbindungen noch einmal überschreiten zugunsten strenger Verallgemeinerbarkeit oder Universalisierung. Das Gefühl, mit anderen verbunden zu sein, die sich universalistischen Normen verpflichtet fühlen, führt bestenfalls zu einem *schwachen* Ethos, weil es sich um eine abstrakte Gemeinsamkeit handelt. Universalisierbarkeit von Werten und Normen sagt noch nichts darüber aus, was Menschen im Leben wirklich wichtig ist und an welchen letzten Werten sie sich orientieren wollen. Die geringe Bindungskraft für Motivation und Handeln, die von universalistischen Normen ausgeht, hat Kohlberg denn auch dazu bewegt, nach weiterreichenden religiösen Grundlagen für eine ethische Motivation zu suchen.

Problematisch erwies sich auch das für die Erziehungswissenschaft in Deutschland weithin leitende Säkularisierungsdenken, das mehr oder weniger ungeprüft von einem Verschwinden religiöser und weltanschaulicher Bindungen in der Gesellschaft ausgeht. Pluralität heißt dann nur Individualismus oder Individualisierung, ohne dass in der Gesellschaft wirksame Traditionen, Prägungen, Bindungen und Überzeugungen noch untersucht oder in das angestrebte Modell eines Schulethos aufgenommen würden. Diese Vernachlässigung von Religion und Kultur wird den tatsächlichen Herausforderungen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft aber kaum gerecht. Wie zuletzt auch die Jugendforschung in Deutschland entdeckt hat, gehen beispielsweise vom Islam hoch wirksame Prägungen auf Kinder und Jugendliche aus, die bei der Entwicklung eines Schulethos mitbedacht werden müssen.

Der Verweis auf den Islam, der in Deutschland neben dem Christentum eine deutliche Präsenz entwickelt hat, macht zugleich erneut deutlich, dass der schulische Rückgriff auf nur eine kulturelle oder religiöse Tradition keine Lösung mehr darstellen kann. Dies wäre nichts anderes als der Versuch, die gesellschaftliche Pluralität zu unterlaufen. So bleibt richtig, dass ein Ethos in der Pluralität nicht mehr als Rückgriff auf Vorgaben bloß einer einzelnen Tradition denkbar ist, sondern nur durch den verständigungsorientierten Einbezug unterschiedlicher Traditionen. Damit ist die Herausforderung benannt, der ich mich im letzten Abschnitt zuwende.

#### 4. Ausblick: Die Suche nach einem dialogischen Schulethos

An dieser Stelle haben wir den gegenwärtigen Stand der Diskussion erreicht. Glatte Lösungen sind derzeit noch nicht verfügbar. Im Folgenden sollen jedoch noch einige Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Deshalb wird in der Überschrift von einem »Ausblick« gesprochen.

Eine Schule, die ihrem Erziehungsauftrag gerecht werden soll, braucht ein Ethos. Ein Ethos aber – ein *starkes Ethos* – ist ohne gemeinsame Überzeugungen, Wertbindungen und Orientierungen nicht denkbar. Insofern schließt die Suche nach einem Schulethos die Frage nach weltanschaulichen und religiösen Grundlagen für ein solches Ethos ein. Die Pluralität von Kultur und Gesellschaft lässt aber zugleich die Gemeinsamkeit solcher Grundlagen unwahrscheinlich werden oder schließt sie, im Namen der Freiheit, insbesondere der Religionsfreiheit, von vornherein aus. Dies macht den Übergang zu universalistischen Normen, deren Geltung nicht von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gemeinschaften abhängig ist, so plausibel und attraktiv – allerdings mit der Folge, dass ein solcher Übergang keinen Weg zu einem von gemeinsamen Überzeugungen getragenen Ethos mehr offen lässt. Denkbar ist dann bestenfalls ein *schwaches Ethos*, das aus der gemeinsamen Bindung an universalistische Normen als einer abstrakten Letztinstanz erwachsen könnte.

Die zentrale Zukunftsherausforderung besteht daher darin, ein *Ethos in der Pluralität* so zu konzipieren, dass es gleichwohl als *starkes Ethos* wirksam werden kann, z.B. in der Gestalt eines Schulethos. Auch ein starkes Ethos kann angesichts der kulturellen und religiösen Pluralität in der Gesellschaft nicht hinter die Anforderungen der Verständigungsorientierung zurückfallen und ist insofern allein unter Einbezug unterschiedlicher Traditionen, Überzeugungen und Orientierungen, wie sie in der pluralen Gesellschaft Deutschlands wirksam sind, noch denkbar.

Anstöße dazu, wie ein solches Ethos in der Pluralität aussehen und entwickelt werden könnte, finden sich zunächst im Bereich interkulturellen und interreligiösen Lernens. Als eine wichtige, zumindest von vielen geteilte Einsicht kann hier gelten, dass ein solches Lernen weder sinnvoll noch wirksam erreicht werden kann, wenn eine wirkliche Begegnung zwischen den unterschiedlichen Kulturen und Religionen ausgeschlossen wird. Zu einem solchen Ausschluss kommt es, wenn beispielsweise bereits die symbolischen Kennzeichen einer Kultur oder Religion – man denke an

das Kopftuch – aus der Schule verbannt und damit tendenziell der Thematisierung entzogen werden, so wie dies in der konsequent weltanschaulich neutralen (in Frankreich: laizistischen) Schule der Fall ist. Von einem Ausschluss kann aber auch gesprochen werden, wenn die Verständigung zwischen Kulturen und Religionen gleichsam oberhalb aller Unterschiede allein auf der Ebene universalistischer Normen gesucht wird (vgl. Nipkow 1998). Darin liegt die Gefahr des sog. Weltethos (Hans Küng), das die religiösen Unterschiede zugunsten basaler moralischer Regeln vernachlässigt. Verständigung muss dem Fremden Raum geben, sich für Gemeinsamkeiten ebenso öffnen wie für Unterschiede, und sie kann nur unter Einbezug auch der (möglichen) Gegensätze zwischen Kulturen und Religionen gelingen.

Die bislang am weitesten reichende moralphilosophische Analyse eines interkulturellen Lernens, das zugleich verständigungsorientiert und differenzsensibel ist, stammt von dem kanadischen Philosophen Charles Taylor. Taylor unterscheidet u.a. im Blick auf Erziehung und Bildung eine »Politik des Universalismus«, die auf Gleichbehandlung und Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger zielt, und eine »Politik der Differenz«, die auf die Anerkennung und Förderung unterschiedlicher kultureller Prägungen, Identitäten und Traditionen in der Gesellschaft ausgerichtet ist (Taylor 1993, S. 27f.). Philosophisch gesehen besteht zwischen diesen beiden Formen von Politik ein unversöhnlicher Gegensatz. Die Forderung nach strenger Verallgemeinbarkeit aller Normen und das Insistieren darauf, dass unterschiedliche Identitäten ebenso grundlegend berücksichtigt werden müssen, treffen in diesem Falle aufeinander. In Kanada geht es hier beispielsweise um die Provinz Quebec, die als eine »Gesellschaft mit besonderem Charakter« anerkannt werden soll, was umgekehrt in Widerspruch zu dem Prinzip der Rechtsgleichheit aller gesehen werden kann (vgl. S. 44ff.). Eine besondere Kultur wie die des französisch geprägten Quebec könne aber nur überleben, wenn eine »Politik der Differenz« darauf einzugehen bereit ist. Taylor gelangt so zu der Forderung, »die Wichtigkeit bestimmter Formen von Gleichbehandlung abzuwägen gegen die Wichtigkeit des Überlebens einer Kultur« (S. 56). Für Erziehung und Bildung oder Schule in einer multikulturellen Gesellschaft bedeutet dies, dass sie nicht allein vom Prinzip der Gleichheit als universalistischer Norm her gestaltet werden können. Gefragt werden muss vielmehr immer auch und immer wieder nach dem Recht unterschiedlicher Behandlung des Verschiedenen. Beides lässt sich philosophisch und rechtlich nicht bruchlos miteinander verbinden, aber beide Prinzipien – Gleichheit und Differenz oder die »Politik des Universalismus« und die »Politik der Differenz« – dürfen auch nicht einfach gegeneinander ausgespielt werden. Angemessen bleibt allein ein Verfahren, das die Frage nach Gleichheit und Differenz immer wieder neu aufnimmt und für bestimmte, begrenzte Situationen und Gestaltungsbereiche zu einem kompromissförmigen Ausgleich bringt.

Ein solcher Umgang mit Gleichheit und Differenz lässt sich auch philosophisch weiter unterstützen durch ein verändertes Verständnis von Gerechtigkeit, wie es vor allem der amerikanische Moralphilosoph Michael Walzer entwickelt hat (Walzer 1992). Einem allein universalistisch verfassten Gerechtigkeitsverständnis hält Walzer entgegen, dass auf diese Weise bestenfalls ein »dünn« Gerechtigkeitsverständnis er-

reicht werden könnte – ein Gerechtigkeitsverständnis nämlich, das seine Allgemeinheit mit der Abstraktion von allen realen Lebenszusammenhängen erkaufte. Ähnlich wie ich oben zwischen einem schwachen und einem starken Ethos für die Schule unterschieden habe, spricht Walzer von einer »dicken« bzw. »dichten« und einer »dünnen« Moral (Walzer 1996). Ein auf das Zusammenleben in pädagogischen Institutionen wie der Schule wirksam und einsichtig bezogenes Gerechtigkeits- oder Moralverständnis lässt sich auch nach dieser Auffassung nur so erreichen, dass angesichts konkreter Situationen und Herausforderungen das Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz immer wieder neu und situationssensibel bestimmt wird.

Für ein Schulethos als Ethos in der Pluralität enthalten diese Überlegungen zumindest Anstöße, die in Prozessen einer ethos-orientierten Schulentwicklung aufgenommen werden könnten. Die Ausbildung eines tragfähigen Schulethos setzt in dieser Situation offenbar Prozesse der gezielten Verständigung in einer Schule voraus – eine Verständigung, an der sowohl das Kollegium als auch die Schüler- und Elternschaft beteiligt sein müssen. Unterschiedliche Überzeugungen sind dabei nicht nur zwischen den drei genannten Gruppen zu erwarten, sondern auch innerhalb jeder von ihnen. Deshalb ist von vornherein nur mit partiellen Verständigungen zu rechnen. Darin sollte aber kein Grund für Skepsis oder gar Pessimismus liegen. Partielle Verständigungen können für die in einer Schule anstehenden Gestaltungsfragen durchaus eine ausreichende Grundlage bieten. In der Schule sind vollständige Übereinstimmungen in der Lebenshaltung nicht erforderlich. Der Umgang beispielsweise mit Aggression oder Gewalt ist auch auf der Grundlage eines partiell geteilten Ethos möglich. Resignation angesichts bleibender Unterschiede ist weder hilfreich noch notwendig. Die Reichweite der in dieser Hinsicht geteilten Überzeugungen dürfte bei bewusster Pflege und kooperativer Unterstützung, zu der die Verständigung zwischen Schüler-, Lehrer- und Elternschaft zählen muss, jedenfalls weit über die in einer nicht an einem Ethos der Gewaltfreiheit orientierten Schule hinausgehen.

Schon das Bemühen um eine differenzsensible Verständigung hat zeichenhafte Bedeutung. Ein solches Bemühen nimmt das angestrebte Ziel insofern ein Stück weit vorweg, als es mit der Möglichkeit der Begründung eines Ethos auch in der Pluralität rechnet. Zugleich verweist dieses Bemühen auf die Voraussetzungen, von denen eine Beteiligung am Dialog in der Schule abhängig sein muss. Nicht jede in der Gesellschaft wirksame Form von Gemeinschaftsbildung ist verständigungsbereit. Manchmal werden diskriminierende Auffassungen und feindselige Überzeugungen gepflegt, die nicht zu Verständigung, sondern zu Aggression führen. Auch fundamentalistische, nur für eigene Absolutheitsansprüche offene Gemeinschaften dürften sich kaum als verständigungsfähig erweisen. Insofern ist der Umkreis der Wertorientierungen, die in ein Ethos in der Pluralität Eingang finden können, tatsächlich begrenzt. Das Kriterium der Verständigungsbereitschaft, das diese Grenzen zieht, bleibt jedoch auch dann plausibel, wenn diese Folgen in Rechnung gestellt werden. Demokratische Institutionen kennen keinen Zwang zu Verständigung oder Gemeinschaftsethos, aber sie setzen Verständigungsbereitschaft prinzipiell voraus – gleichsam als Minimalvoraussetzung ihrer selbst als Ausdruck von Demokratie.