

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 58 (1971)
Heft: 10: Christliche Schule und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft

Artikel: Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung der Bekenntnisschule
Autor: Speck, Josef
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530194>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

viel wertvoller wäre es, wenn gerade diese Leute, «in denen der Grundstrom fließt», an anderen als konfessionellen Schulen unterrichten würden, an freien Universitäten, an den Gymnasien der Städte, an den Schulen des Staates.

10. Die konfessionelle Schule ist also dauernd in Gefahr, von außerschulischen Kriterien überschattet zu werden. Wer bestimmt den Stoff an einer solchen Schule, wer bestimmt die didaktischen Maßnahmen? An einem Podiumsgespräch in der Paulusakademie in Zürich sagte kürzlich ein Referent: Der Staat hat Raum, Geld und Zeit zur Verfügung zu stellen, die Kirche bestimmt, was und wie unterrichtet wird.

Daß solche Thesen unhaltbar sind, dürfte jedem katholischen Lehrer und Politiker selbstverständlich sein. Weder Staat noch Kirche bestimmen das Wie und das Was, die Kirche nicht einmal für den Religionsunterricht der Kinder. Sie geben bloß die Richtziele. Was konkret im Unterricht geschieht, bestimmen Expertengruppen, einerseits der Pädagogik, Methodik und der Lerntheorie, andererseits der Theologie, wobei beide ihre Kompetenzbereiche *nicht über-*

schreiten dürfen, sich nicht einengen lassen sollen, sich aber gegenseitig als Hilfwissenschaften in bezug auf das Kind erst ermöglichen. (Von Kompetenzüberschreitung spricht man, wenn ein Nurtheologe vor einer Schulklasse steht, oder umgekehrt, wenn ein Lehrer ohne exegetische Kenntnisse Bibelunterricht erteilt.)

11. Die letzte Frage ist diejenige der Finanzierung konfessioneller Schulen. Wenn der Staat nicht bezahlt, so wird sie eine Institution für die Ausbildung von Herrensöhnen mit Aktionsbereich je nach finanzieller Breitenwirkung. Die soziale Erwartungshaltung wird hier noch mehr im Gleichgewicht zugunsten eines kleinbürgerlichen Kapitalismus gestört. Von Chancengleichheit im interaktiven inneren und äußeren Schulbereich kann überhaupt nicht mehr die Rede sein.

12. Zum Schluß sei gesagt, daß christliche Wahrheit, wenn sie ernst genommen wird, nicht in Konflikt gerät mit dem, was die Welt an Arbeit, Forschung und Erziehung ins Rollen gebracht hat. Sie ist das Hineingegebene.

Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung der Bekenntnisschule

Josef Speck

Das Problem «Bekenntnisschule» zu behandeln, ist — zumal im Bereich der deutschen Erziehungswissenschaft — ein gewagtes Unternehmen. Nachdem «Bekenntnisschule» lange die Gemüter bewegt hatte, ist es nun relativ ruhig um sie geworden: Die regelmäßigen Hirtenbriefe zur Schulfrage gehören der Vergangenheit an; die als «christlich» apostrophierten politischen Parteien sind offensichtlich nicht mehr gewillt, die «Konfessionsschule» zu den innerpolitischen «essentials» zu zählen; der § des Codex Iuris Canonici und die Enzyklika «Divini illius Magistri», noch vor wenigen Jahren seitens mancher kirchlichen Stellen mit dem Glorienschein absoluter Verbindlichkeit ausgestattet, um Eltern im Gewissen daran zu

binden, die Kinder nur in katholische Schulen zu schicken, sind in ihrer Geltung dadurch relativiert worden, daß der Hl. Stuhl vertragliche Vereinbarungen getroffen hat, die — für das kirchliche Fußvolk einigermaßen überraschend — zeigten, daß kirchenpolitische Elastizität durchaus kirchenrechtlichen und moraltheologischen Rigorismus zu verdrängen vermag.¹ Andererseits ist das Thema «Bekenntnisschule» noch nicht ausgestanden. In der Schweiz liegt für den Kanton St. Gallen ein «Initiativbegehren» der «Freisinnig-demokratischen Partei» vor, das eine Auflösung des konfessionell organisierten Schulwesens erstrebt. — In der BRD versicherte kurz vor den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen vom Juni letzten Jahres

der der SPD angehörende Ministerpräsident ausdrücklich, seine Regierung werde die konfessionelle Grundschule nicht antasten, während einige Tage nach der Wahl schon ein für 1973 terminiertes Ende dieser Schule zwischen den Koalitionspartnern SPD und FDP erörtert wurde.

Dem Erziehungswissenschaftler mag es rat-sam erscheinen, hinsichtlich des von der früheren Diskussion her emotional aufgeladenen und im Widerstreit der Meinungen stehenden Themas «Bekenntnisschule» Ab-stinenz zu üben und sich nicht unnötig dem Ideologieverdacht auszusetzen. Damit frei-lich wird ein nach wie vor bestehendes Pro-blem verdrängt, anstatt daß zu seiner Lö-sung beigetragen wird. Unbestreitbar han-delt es sich um ein sehr komplexes Pro-blem. Kultur-, bildungs- und gesellschafts-politische Implikationen gehören ebenso wie staats- und verfassungsrechtliche Fragen zu den vielen Hypothesen, mit denen es bela-stet ist. Sie können hier nicht erörtert wer-den. Auch theologische und religionspäd-agogische Erwägungen müssen ausgeklam-mert werden, um die Kernfrage zu behan-deln: *ob und (im Falle der Bejahung) wie Bekenntnisschulen erziehungswissenschaft-lich begründet werden können.*

Unter «Bekenntnisschule» wird hier und im folgenden die Schule einer weltanschaulich bzw. religiös homogenen Gruppe von Men-schen verstanden, die bewußt ihre Kinder einer im «Geiste» des jeweiligen «Bekennt-nisses» geprägten Schule anvertrauen, um sie in eben jenem «Geiste» unterrichtet und erzogen zu wissen. Daß hiermit «ideal-typische» Setzungen verbunden sind (etwa bezüglich der Homogenität der Gruppe oder der Prägung der Schule durch besagten «Geist»), wird nicht bestritten. Diese metho-dischen Vereinfachungen erscheinen mir im Sinne einer Arbeitshypothese als zulässig im Hinblick auf das Prinzipielle in unserer Fragestellung: der Ton liegt nämlich auf der Möglichkeit der *Begründung*, von der über-dies gefordert wird, daß sie nach Kriterien der *Erziehungswissenschaft* zu erfolgen habe.

Unter diesen Voraussetzungen fällt man-ches weg, was sonst gern zur Begründung der Notwendigkeit von Bekenntnisschulen angeführt wird. So erledigt sich beispiels-weise die am meisten gebrauchte, aus psy-

chologischen Annahmen abgeleitete Be-gründung, das Kind lebe und erlebe «ganz-heitlich», und diese «Ganzheitlichkeit» der Entwicklung dürfe nicht dadurch gestört werden, daß Lehrer verschiedenen Bekennt-nisses das Kind (zumal das Grundschulkind) mit verschiedenen Standpunkten und Wert-systemen konfrontieren und dadurch seine Entwicklung stören und verunsichern. Bei einer solchen Argumentation wird still-schweigend vorausgesetzt, Schule könne eine Art von «Schonraum» sein, der «Gleich-sinnigkeit» verbürge, — als ob nicht das Kind ständig — in der Familie, beim Spielen mit verschiedenen Spielgefährten, durch Massenkommunikationsmittel — mit allen möglichen Standpunkten und Meinungen konfrontiert werde. W. Molinski² hat die These, eine «gleichsinnige» Erziehung sei im Interesse der weltanschaulichen Festi-gung unabdingbar, kritisch untersucht und überzeugend dargelegt, wie undifferenziert eine solche globale Feststellung ist: «Man muß diese These insoweit bejahen, als zur Selbstfindung der Zöglinge eine Identifika-tion mit den Erziehern tatsächlich notwen-dig ist. Das ist aber soweit der Fall, wie der Unmündige wegen seiner Unmündigkeit sich auf ihm überlegene Erzieher stützen muß, um durch sie aus seiner Unmündigkeit heraus-gezogen zu werden. Eine solche Identifika-tion ist aber insoweit unberechtigt, als der Zögling sich auf Grund der Entwicklung sei-ner Rationalität und Freiheit selbständig entscheiden und bilden kann. Damit dieser Entwicklungsprozeß gefördert wird, ist in dem Maße, in dem sich der Wirklichkeits-horizont der Zöglinge erweitert, eine fort-schreitende Konfrontation und Auseinander-setzung mit neuen und gegensätzlichen An-schauungen anzustreben, da rationale und sittlich-religiöse Reifung nur durch Bewälti-gung von Konfliktsituationen hinreichend gewährleistet werden kann. Nur so wird nämlich die Entfaltung der verschiedenen Fähigkeiten genügend angeregt.» Die Kon-sequenz ist unvermeidbar: «gleichsinnige» Bekenntnisschule ist nur dann von Vorteil, wenn die Eltern, die Erzieher, mit denen die Schüler sich identifizieren, und die Schule in die gleiche Richtung hin erziehen; gleichzeitig aber muß die Schule «das Aus-reifen und gegebenenfalls Korrekturen af-fektiver Bindungen und Identifikationen in

rational zu rechtfertigender Weise fördern».

Wenn Schule als Stätte von Erziehung und Unterricht gilt, dann muß ihre wissenschaftliche *Begründung* mit Hilfe von Kategorien erfolgen, die der für diesen Bereich zuständigen Wissenschaft, der *Erziehungswissenschaft*, entnommen sind. Damit soll nicht ausgeschlossen werden, daß Schule, also auch «Bekenntnisschule», unter anderen *Aspekten* gesehen werden kann: z. B. unter gesellschafts- und kirchenpolitischen, soziologischen, sozial- und epochalpsychologischen Aspekten; jedoch ist die Berechtigung dieser Sichtweisen (und der darauf basierenden «Sinngestaltungen» von Schule) — unabhängig davon, daß sie für den einzelnen absolut bestimmend sein können — eine nur begrenzte, akzidentelle, nicht prinzipielle.

Allerdings wird auch der Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Begründung von «Bekenntnisschule» sich zwangsläufig dem Vorwurf der Aspektgebundenheit und Partikularität aussetzen. Er wird das um so mehr, je entschiedener die *pädagogisch-anthropologische Basis der Argumentation* und der Bezug zum *Normproblem* in der Pädagogik hervorgehoben werden. Obwohl es in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht an Stimmen fehlt, die unter Berufung auf ein empirisch-positivistisches Wissenschaftsideal die anthropologischen Implikationen und das Normproblem vernachlässigen, seien hier einige fundamentale Strukturen hervorgehoben, die zum Phänomen «Erziehung» gehören und in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung zwar verschieden akzentuiert, sogar «verdrängt», aber nicht eliminiert werden können.

1. Erziehung kann — wie W. Flitner³ es formuliert hat — «nur als ein umfassendes menschliches Lebensphänomen verstanden werden».

2. Den umfassenden Versuch einer Definition von Erziehung (einschränkend verstanden als «hypothetische Leitdefinition») hat jüngst H. Bokelmann⁴ vorgelegt: «Erziehung ist dasjenige Handeln, in dem die Älteren (*Erzieher*) den Jüngeren (*Edukanden*) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (*Erziehungsnormen*) und unter konkreten Um-

ständen (*Erziehungsbedingungen*) sowie mit bestimmten Aufgaben (*Erziehungsgehalten*) und Maßnahmen (*Erziehungsmethoden*) in der Absicht einer Veränderung (*Erziehungswirkungen*) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, daß die Jüngeren das erzieherische Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen.»

Daß von den hier verwandten Hauptbegriffen jeder einzelne wiederum in sich interpretierbar und in verschiedene Theoriezusammenhänge einzuordnen ist, hat Bokelmann klar herausgearbeitet.

Im Hinblick auf unsere Fragestellung heben wir aus der umfassenden Definition des pädagogischen Problems einige Elemente heraus: erzieherisches Handeln folgt *Erziehungsnormen* (verstanden als «gewisse Lebensvorstellungen»); der Erzieher versucht, dem Edukanden zu eigener *Lebensführung* und verantwortlicher *Gestaltung seines Daseins* zu verhelfen.

3. *Welchen* Lebensvorstellungen und Interpretationen menschlichen Daseins das erzieherische Handeln auch folgen mag, ist von sekundärer Bedeutung gegenüber der prinzipiellen Feststellung, daß alles Erziehen, sofern es zielgerichtetes Handeln ist, unabdingbar verbunden ist mit Vorstellungen über den «Sinn» menschlichen Daseins. Indem der Erzieher sein Handeln als Beistand für eine Gestaltung und Bewältigung des Daseins versteht und sich dafür verantwortlich weiß, gewinnt die *pädagogische Verantwortung* umfassende Bedeutung; sie verbindet — wie W. Klafki herausgearbeitet hat⁵ — alle Bereiche pädagogischen Denkens und Handelns, sie ist auch die «*Generalinstanz der didaktischen Entscheidungen*»: auch alle unterrichtlichen Bemühungen sind zu integrieren und alle didaktischen Entscheidungen sind vor dem jungen Menschen zu verantworten, dem wir zu seinem Menschsein verhelfen müssen; dieses Problem ist — nach W. Klafki — «nichts weniger als ein rein theoretisches Problem bildungsphilosophischer Spekulation, nichts weniger als ein im Grunde überflüssiger, ideologischer Überbau, vielmehr ist es im Grunde das *Motiv* jeder didaktischen Diskussion, jeder konkreten didaktischen Entscheidung».⁶ Die verschiedenen «Perspektiven des Welt- und

Selbstverständnisses» gehören zu jenen Grundzügen, die bei jeder einzelnen didaktischen Entscheidung berücksichtigt werden müssen. Daß sich hiermit die Gefahr der Überinterpretation und Ideologisierung der Unterrichtsgegenstände, Fächer und Aufgabenbereiche ergibt, liegt auf der Hand. Um so zwingender stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis der regulativen Prinzipien zu klären, die pädagogisches Handeln normieren.

4. Der bedeutsamste Versuch, Kriterien für eine sachgerechte Unterscheidung zu erarbeiten, liegt in Hans Bokelmanns Untersuchungen zum Problem der pädagogischen Normen vor⁷, vor allem in der dort entwickelten Unterscheidung zwischen «Sinn-Normen für die Erziehung» und «Sachnormen der Erziehung». Zu den Sinn-Normen gehört das Verständnis vom Menschen, an dem Erzieher ihr Handeln orientieren. Sie haben immer eine Vorstellung «von dem . . . , was gesollt ist — wenn dieses Ziel auch nur qualitativ diffus ausgesagt wird, emotional gebunden und kaum durch rationale Begründungen gestützt ist». Das Handlungsziel, «den Menschen zum Menschen erziehen», ist beispielsweise eine solche Sinn-Norm. Ohne Sinn-Norm wird faktisch nirgends erzogen. Die Divergenzen treten dort auf, wo nach der Begründung einer solchen Sinn-Norm gefragt wird; sie kann durch ein Vernunftpostulat begründet, durch einen Glaubenssatz verbürgt oder durch einen Lebensvollzug unmittelbar gegeben sein; Ausdrücke wie «Selbstbestimmung», «Personalität», «Mündigkeit» sind gängige Bezeichnungen solcher Sinn-Normen.⁸ Sie umschreiben ganz allgemein die Richtung der Erziehung; sie beziehen sich auf das Erziehungshandeln im ganzen und enthalten gewisse Zielvorstellungen. «Dieses Sollenswissen hat ein ‚weltanschauliches Apriori‘, ein Vorwissen um die Bestimmung des Menschen bei sich, das nicht nur aus den Erfahrungen der Erziehung zusammengesetzt ist, gleichwohl auf sie angewendet wird, weil sich darin der ‚Sinn‘ des menschlichen Daseins . . . in bezug auf das erzieherische Handeln artikuliert.» Unter diesen Voraussetzungen versteht Bokelmann mit Recht unter Sinn-Normen für die Erziehung, die «weltanschauliche Implikation für den Gesamtentwurf pädagogischen Handelns», wo-

bei es außerordentlich wichtig ist, daß diese Sinn-Normen zwar die allgemeine «Sinnrichtung» der Erziehung andeuten, daß sie gleichsam eine «ideale Einstellung» zu ihr angeben, daß sie aber *nicht das erzieherische Handeln im einzelnen pränormieren*.⁹ Dies kann nur durch die «Sachnormen der Erziehung» geleistet werden. Die Sinn-Normen sind zwar überall wirksam, wo erzogen wird; sie motivieren den Erziehenden (und den Heranwachsenden) und grenzen gleichsam einen Spielraum für pädagogisches Handeln ein. Aber innerhalb dieses Spielraumes hat die Erziehung *Sachnormen* zu folgen, — Normen, «die aus Erfahrungen gewonnen sind, bewußt ‚gesetzt‘, auf das Handeln wieder angewendet und durch Erfahrung überprüft werden können». Es sind also Regelmäßigkeiten bzw. Gesetzmäßigkeiten, die überall dort, wo erzogen wird, erfahren, anerkannt oder bestritten werden. Sie beziehen sich ausdrücklich auf das Erziehen in seinen Formen, Abläufen, Institutionen und Teilzielen. Diese Normen der Erziehung, z. B. didaktische und methodische Normen, «sagen, ob das Erziehungshandeln angemessen ist oder nicht, erzieherisch richtig oder bedenklich usw. Sie deuten also *nicht* die Sinnrichtung des Erziehens vor, sondern greifen konstruktiv auf den tatsächlichen Erziehungsprozeß mit seinen Lehrinhalten, Teilzwecken, Methoden . . . usw. vor».¹⁰

5. Daß diese pädagogischen Normen in ihrer Gesamtheit nicht stimmig gegeben sind, sondern aufeinander abgestimmt werden müssen, ist eine Grundeinsicht des Erziehers. Diese Unstimmigkeit verschiedener pädagogischer Normierungen bildet — wie mir scheint — den Kern der Problematik «Bekenntnisschule».

Mit einer beängstigenden Leichtfertigkeit und unter Mißachtung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse wurde im Grunde jahrzehntelang die christliche Sinn-Norm für Erziehung zum obersten Richtmaß und entscheidenden Bezugspunkt pädagogischen Handelns erhoben und daraus gefolgt, nur eine einzige Organisationsform von Schule, nämlich die Bekenntnisschule, werde diesem höchsten Prinzip gerecht.

Nun ist zwar zuzugeben, daß die christliche Sinndeutung von Erziehung für den gläubigen Erzieher eine besondere Verbindlich-

keit besitzt; wird es ihm doch darum gehen, dem Zögling dazu zu verhelfen, den absoluten Anspruch eines personalen Gottes zu vernehmen und ein Leben in Verantwortung vor diesem Anspruch zu führen. Unter diesem Aspekt läßt sich zwar der *Sinn* von Erziehung aus dem Glauben verstehen; aber das, was in christlichem Sinne als Vergegenwärtigung des einzelnen vor Gott verstanden wird, gibt — pädagogisch gesehen — nicht mehr her als einen Deutungs- und Sinnhorizont. Der Offenbarungsglaube gilt «als apriorisches Moment vor aller erfahrbaren Erziehung seiner Sinntendenz nach... und (muß) mit den Eigengesetzlichkeiten des erzieherischen Tuns verbunden werden...»¹¹.

Diese Eigengesetzlichkeiten des erzieherischen Tuns lassen sich freilich nicht aus der Sinnformel deduzieren. Die Probleme «Koedukation», «Gesamtschule» oder «Bekenntnisschule» sind — obwohl das immer wieder versucht wurde — nicht unter Berufung auf das sogenannte «christliche Menschenbild» und unter Vernachlässigung der Sachnormen der Erziehung entscheidbar.

Eine solche Vernachlässigung oder Mißachtung der pädagogischen Sachnormen liegt immer vor, wenn «Bekenntnisschule» als Organisationsform von Schule um des Prinzips willen durchgesetzt wird, ohne Rücksicht auf pädagogische «Verluste». Die Beibehaltung unzureichend gegliederter und mangelhaft ausgestatteter bekenntnisverschiedener Schulen, oft in unmittelbarer Nachbarschaft, widerspricht eklatant pädagogischen Sachgesetzmäßigkeiten, z. B. dem Postulat einer optimalen Differenzierung des Unterrichts in einer erst von einer bestimmten Größe an überhaupt differenzierbaren Gruppe.

Auch die gern angeführte pädagogische Einheit von Sachverständnis und Sinndeutung ist keineswegs in der «Bekenntnisschule» automatisch besser gewahrt als in der «Gemeinschaftsschule». Wenn man die Vor- und Nachteile gerecht abzuwägen versucht, zeigt sich:

Hinsichtlich der Bekenntnisschule, die ja im Idealfall eine *homogene* Gruppe bildet, würden sich folgende *Vorteile* ergeben: Sach- und Sinnfragen können jederzeit, den Erwartungen des Kindes entsprechend, verknüpft werden; eine eindeutige Sinnorien-

terung, die für das Kind wichtig ist, wird so gefördert; wenn gar das Elternhaus seine Pflicht zur religiösen Bildung und Erziehung ernst nimmt, wird die Eindeutigkeit der Sinnorientierung noch verstärkt. Neben diesen *Vorteilen* sind folgende *Gefahren* nicht von der Hand zu weisen: Vernachlässigung des Sachanspruches zugunsten der Sinndeutung; verfrühte und vorschnelle Sinndeutungen, die der pädagogischen Situation nicht entsprechen; ungenügende Berücksichtigung und inadäquate Bewertung anderer wirkender Weltdeutungen, damit Verfestigung der eigenen Sinndeutung und Gefahr der Ideologisierung; nicht angemessene Respektierung anderer Lebensformen und weltanschaulicher Einstellungen; Minderung der Spontaneität des personal zu verantwortenden Handelns bei Lehrern und Schülern. Aber auch die «Gemeinschaftsschule» als Schule einer *heterogenen* Gruppe hätte spezifische Chancen und Gefahren. Um nur einige Gefahren zu nennen: die Trennung von Sach- und Sinnfragen kann zu einem inneren Zwiespalt beim Kinde führen; gegenüber der Sinnfrage kann Gleichgültigkeit aufkommen; sofern der Lehrer gegenüber einer heterogenen Gruppe im konkreten Fall auf eine gezielte Sinndeutung verzichten muß, weil die Institution oder Mitglieder der heterogenen Gruppe dies wünschen, sind seine Möglichkeiten pädagogischer Hilfe damit erheblich eingeschränkt.¹² Um das Fazit unserer Überlegungen zu ziehen:

Das Problem «Bekenntnisschule» ist primär ein *pädagogisches* Problem. Diese Schule böte im Idealfall optimale Möglichkeiten, die pädagogisch wichtige Einheit von Sachverständnis und Sinndeutung zu realisieren (unter ausdrücklicher Vermeidung der erwähnten Gefahren), sofern sie wirklich Schule einer homogenen Gruppe wäre. Der Begriff «homogen» wird dabei von mir nicht zu eng gefaßt; es erscheint durchaus möglich, «*christliche Bekenntnisschule*» zu realisieren als gemeinsames Bemühen von Eltern und Lehrern der verschiedenen christlichen Bekenntnisse, die bewußt in der Überzeugung übereinstimmen, daß Erziehung im Horizont christlichen Weltverständnisses zu erfolgen habe. Das hat nichts mehr mit engstirnig-eigenbrötlerischem Konfessionalismus zu tun, sondern entspricht — gerade

angesichts des weltanschaulichen *Pluralismus* der Gesellschaft — dem Anspruch der verschiedenen Gruppen innerhalb der Gesellschaft, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich eigenständig in der Gesellschaft zu behaupten. Eine staatlich verordnete, für alle Kinder eines Ortes obligatorische «Konfessionsschule» ist ebenso von Übel wie eine erzwungene «Gemeinschaftsschule» mit ihren nivellierenden Tendenzen bezüglich jenes «weltanschauliche Apriori», dessen Bedeutung im Rahmen erzieherischen Handelns wir betont haben. Wenn «liberale» Parteien und Gruppen gegen Bekenntnisschulen kämpfen und sie durch die obligatorische Gemeinschaftsschule ersetzt wissen wollen (oft genug mit der deutlich ausgesprochenen Absicht, den christlichen Einfluß im öffentlichen Leben zurückzudrängen oder ganz auszuschließen), dann bezeugt das schlimmste Intoleranz. Die dabei benutzten Argumente (z. B. die v. R. W. Leonhardt in der «Zeit»: «Konfessionsschulen sind weniger leistungsfähig als Gemeinschaftsschulen; Konfessionsschulen sind mitschuldig am Bankrott des Erziehungssystems; Konfessionsschulen beruhen auf Willkür; Konfessionsschulen verführen zur Unwahrhaftigkeit; Konfessionsschulen erschweren die Erziehung zum Staatsbürger»¹³) sind oft derart emotionsgeladen, daß sie sich einer rationalen Argumentation entziehen.

Ein Gemeinwesen, das unter dem Deckmantel sogenannter «Liberalität», also von einer bestimmten Ideologie her, nivelliert und gleichschaltet und Aktivitäten einzelner Gruppen der Gesellschaft abwürgt, obwohl diese im Schulwesen — das sei ausdrücklich als unabdingbare Voraussetzung hervorgehoben! — zu Lösungen führen könnten, die nach den Kriterien der Erziehungswissenschaft vertretbar sind, — ein solches Gemeinwesen ist vom Ideal der Demokratie noch weit entfernt. Weitgehend diesem Ideal angenähert sind die Regelungen der Schulfrage, die in den Niederlanden und in Belgien, mit gewissen Einschränkungen auch im Stadtstaat Hamburg getroffen wurden. Auch im Kanton St. Gallen ist man dem eingangs erwähnten, eine radikale und intolerante Lösung anstrebenden Initiativbegehren der Freisinnig-demokratischen Partei mit einer wesentlich «demokratischeren» Lö-

sung begegnet: Der Große Rat des Kantons hat am 18. 2. 1970 ein Gesetz erlassen, wonach pädagogisch oder ökonomisch ungeeignete Schulgemeinden aufzulösen sind. Die konfessionell organisierten Schulgemeinden haben, sofern sie nicht unter die pädagogisch oder ökonomisch ungeeigneten Schulgemeinden fallen, bis Ende 1977 eine Urnenabstimmung über die Vereinigung zu «bürgerlichen» Schulgemeinden durchzuführen. Soweit sie nicht bis Ende 1981 aufgelöst sind, beschließt der Große Rat für jeden einzelnen Fall. «Er entscheidet im Sinne der Verbesserung der Schule und berücksichtigt auch die Abstimmungsergebnisse in den Schulgemeinden» (Art. 2).

Anmerkungen

- ¹ Vgl. hierzu Hubert HERMANS, Der Streit um die Konfessionsschule; ders., Die Zukunft der katholischen Schule in Deutschland. In: Stimmen der Zeit, H. 3/4 (1967).
- ² Waldemar MOLINSKI (Hrg.), Katholische Schule von morgen, Recklinghausen 1969, S. 25 ff.
- ³ Wilhelm FLITNER, Erziehung (systematisch). In: Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG), Bd. 2, Tübingen 3. A., 1958, 631—638.
- ⁴ Hans BOKELMANN, Artikel «Pädagogik». In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1970, 178—267. Zitat: 185 f.
- ⁵ Wolfgang KLAFKI, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963. Vgl. bes. 100—132
- ⁶ a.a.O. 92
- ⁷ Hans BOKELMANN, Maßstäbe pädagogischen Handelns, Würzburg 1965; ders., Das Normproblem in der Pädagogik. In: 5. Beiheft der Zeitschr. f. Pädagogik, 1964, 60—79; ders., Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln. In: J. Speck (Hrg.), Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Kongreßbericht, 2. Teil, Münster 1967, 80—97 (Vortrag) und 235 ff. (Diskussionsbeiträge).
- ⁸ H. BOKELMANN, Normfragen . . . 83 f.
- ⁹ H. BOKELMANN, Maßstäbe . . . 32 ff.
- ¹⁰ H. BOKELMANN, Normfragen . . . 84; Maßstäbe . . . 32 ff.
- ¹¹ H. BOKELMANN, Maßstäbe . . . 42 f.
- ¹² Im Hinblick auf das Verhältnis von Sachverständnis und Sinndeutung erhielt ich in einer Arbeitsgruppe des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik (Münster) viele Anregungen für die vorstehenden Formulierungen.
- ¹³ «Die Zeit» vom 23. 9. 1966