

Von den Dingen, die ein Gemeinwesen schwächen

Hobbes und die Aufgabe des Staates in der öffentlichen Bildung

Michael Oliva Córdoba
Universität Hamburg
Version: Mittwoch, 3. April 2019

1. Der Staat als Zweck
2. Der Staat als Mittel
3. Vom rechten Gebrauch der souveränen Macht
4. Eine Hobbes'sche Verirrung
5. Statt hehrer Ideale: Ein Blick auf die Wirklichkeit
6. Wie soll der ideale Staat eingerichtet sein?

1. Der Staat als Zweck

Vor wenigen Jahren galt es noch nicht als anstößig, die berühmte Amtsantrittsrede des amerikanischen Präsidenten *John F. Kennedy* zu zitieren: „Fragt nicht, was euer Land für euch tun kann – fragt, was ihr für euer Land tun könnt.“¹ Das Pathos dieser Worte klingt heute natürlich schief. Aber wenn wir es auf Staat und Gesellschaft anwenden, ist das Präsidentenwort noch erstaunlich aktuell. Das Mindeste, wozu es Anlass gibt, ist, das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Gemeinwesen zu überdenken. Was also ist wichtiger? Das *Individuum*? Oder *Staat* und *Gesellschaft*?

„Demokratie braucht Demokraten.“ Auf diesen Nenner bringt es das oberste Gremium des deutschen Bildungswesens, die *Kultusministerkonferenz*.² Sie benennt politische Bildung damit als ein wichtiges Ziel schulischer Erziehung. Und dass schulische Erziehung eine staatliche Aufgabe ist, ergibt sich schon aus dem *Grundgesetz*. Artikel 7 bestimmt bündig: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“³ Das Schulwesen ist jedoch nicht einfach Selbstzweck. *Welchem* Zweck es dient, formuliert die KMK unter Rückgriff auf die berühmt gewordene, staatsrechtliche „Böckenförde-Doktrin“ so:

Der freiheitliche demokratische Staat lebt von Voraussetzungen, die er als Staat allein nicht garantieren kann.⁴ Er ist darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln. Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden. [...] Ziel der Schule ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. [...] Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als [Aufgabe].⁵

So wichtig ist das Fortbestehen des freiheitlich demokratischen Staates, dass sogar das „natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“⁶ zur Pflege

¹ Kennedy 1961

² KMK 2018, 2

³ GG Art. 7, Abs. 1

⁴ Cf. Böckenförde 1967, 60.

⁵ KMK 2018, 4; Zur Intention der Böckenförde-Doktrin cf. Drisch 2009, 126 & *passim*.

⁶ GG Art. 6, Abs. 2

und Erziehung der Kinder zurückzustehen hat: Das Bundesverwaltungsgericht urteilte in diesem Sinne 2009 ausdrücklich:

Das Elternrecht gemäß Art. 6 Abs. 2 GG gewährt grundsätzlich keinen Anspruch darauf, die Erfüllung der auf dem staatlichen Erziehungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG) beruhenden Schulpflicht durch einen staatlich beaufsichtigten häuslichen Unterricht zu ersetzen (Bestätigung der bisherigen Rechtsprechung).⁷

Dieses Urteil klärte abschließend, dass die häusliche Unterrichtung der schulpflichtigen Kinder durch ihre Eltern selbst unter staatlicher Aufsicht Unrecht ist. Es kann die tatsächliche Anwesenheit in einer staatlichen oder staatlich genehmigten Schule nicht ersetzen. Dabei verkannte das Gericht durchaus nicht, dass andere demokratische Staaten andere Regelungen getroffen haben.⁸ Es hob jedoch auf das Erfordernis einer besonderen Wirksamkeit ab. Betont wurde,

dass das Elternrecht innerhalb der Schulpflicht zur Entfaltung kommt, sich aber grundsätzlich nicht gegen die Schulpflicht durchsetzen kann. Dem liegt die Erwägung zu Grunde, dass der staatliche Erziehungsauftrag nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf die Herausbildung sozialer und staatsbürgerlicher Kompetenz zielt; jedenfalls in Bezug auf das letztgenannte Ziel kann die Einschätzung, die bloße staatliche Kontrolle über häuslichen Unterricht sei weniger wirksam als der regelmäßige Besuch einer öffentlichen Schule, nicht als rechtsfehlerhaft angesehen werden.⁹

Was also ist wichtiger? Das Individuum oder der freiheitliche demokratische Staat? Der bildungspolitischen Konsens in Deutschland, aber auch anderswo, lässt kaum einen anderen Schluß zu als diesen: *Es ist der freiheitliche demokratische Staat*. Vor ihm hat das Individuum zurückzustehen, nicht umgekehrt. Sicherlich in bester Absicht. Vielleicht in der Hoffnung, dass dem Individuum damit letztlich am Besten gedient ist. Aber doch in der Gewissheit, dass jeder Konflikt zwischen dem Individuum und dem freiheitlichen demokratischen Staat am Ende zu Gunsten des letzteren ausgeht.

Wer hier eine Verselbständigung des Politischen sieht, dem müssen wir ein Stück weit entgegentreten: Der beschriebene Konsens ist keineswegs idiosynkratisch. Ebenso wenig ist er eine Erfindung der Politik. Die Meinungskonvergenz der demokratischen Gewalten unseres Gemeinwesens liesse sich ebenso gut mit den Mittel der *Neuen Demokratischen Theory der Erziehung* beschreiben, die die amerikanische Philosophin *Amy Gutman* prominent gemacht hat: „Eine demokratische Gesellschaft ist dafür verantwortlich [...] Kinder zu Staatsbürgern zu erziehen.“¹⁰ Auch der philosophische Liberalismus sieht die Aufgabe des Schulwesens darin. Zustimmend formuliert der kanadische Rawlsianer *Will Kymlicka*: „Es ist weithin akzeptiert, dass es die grundlegende Aufgabe des Schulwesens ist, jede neue Generation auf Ihre staatsbürgerliche Verantwortung vorzubereiten.“¹¹ Der bildungspolitische Konsens unserer demokratischen Gewalten darf damit auch im akademischen Sinne als demokratisch und liberal gelten.

⁷ BVerwG 2009, Tenor.

⁸ BVerwG 2009, Abs. 5, S. 6

⁹ BVerwG 2009, Abs. 5, S. 3f.

¹⁰ Gutman 1999, 13f: „A democratic society is responsible for educating [...] children for citizenship.“

¹¹ Kymlycka 1999, 77: „It is widely accepted that a basic task of schooling is to prepare each new generation for their responsibilities as citizens.“

2. Der Staat als Mittel

So ist also die Rechtslage, so sieht es die gebildete Öffentlichkeit, so lernen und erfahren es Schüler und Eltern im täglichen Leben. So lernen es hier auch die Studenten, die sich auf den Lehrerberuf vorbereiten, und so geben sie es nach Übernahme ins Lehramt weiter. So findet und fordert es im übrigen auch die *vierte Gewalt* im Staate, die unabhängige und freie Presse. In einem keineswegs ungewöhnlichen Kommentar konnte man unlängst in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* lesen:

Immer mehr Kinder gehen auf Privatschulen, mittlerweile ist es jedes elfte. [...] Es liegt auf der Hand, dass das vor allem am schlechten Image der öffentlichen Schulen liegt. Die Privatschulen füllen eine Lücke, die Nachfrage ist groß, das Angebot wächst. Das klingt harmlos, aber dahinter steht ein Problem. Denn Bildung ist Aufgabe des Staates. Die darf er nicht aus der Hand geben.¹²

Hakt man an dieser Stelle nach, *warum* der Staat diese Aufgabe nicht aus der Hand geben darf, kommt man unweigerlich dort an, von wo wir ausgegangen waren: „Demokratie braucht Demokraten.“

Man mag diese Welt für die beste aller möglichen Welten halten und diesen Staat für den besten aller möglichen Staaten; man mag die politische Bildung nach 1945 für eine beispiellose Erfolgsgeschichte und die heute vermittelten Werte für vorbildlich halten: Dennoch kann man mit dem betrachteten Gedankengang zutiefst unglücklich sein. Nicht nur die Wahrheit der Konklusion hat der Wissenschaftler ja zu bewerten, sondern vor allem die Schlüssigkeit, Überzeugungskraft und Bündigkeit des Arguments. Und hier kann man schon mit Recht meinen, dass der freiheitliche demokratische Staat einen Pyrrhussieg errungen hat. Er fällt womöglich nur darum nicht auf, weil es in der betrachteten Debatte nur scheinbar um Begründungen und eher um Bekenntnisse geht.

Was hier im Argen liegt, wird deutlicher, wenn wir auf John F. Kennedy zurückgehen. Schon kurz nach seiner gefeierten Rede mischte sich in die allgemeine Begeisterung auch unüberhörbar Kritik. Manch eher harmlose zielte auf die Herkunft des Zitats. Eine jedoch wurde grundsätzlich:

Es ist ein schlagendes Zeichen unserer Zeit, dass die Kontroverse um diese Passage sich um ihren Ursprung dreht und nicht um ihren Gehalt. Keiner der beiden Teile der Aussage bringt ein Verhältnis zwischen Bürger und Staat zum Ausdruck, das der Ideale freier Menschen in einer freien Gesellschaft würdig wäre. Das paternalistische „was euer Land für euch tun kann“ legt nahe, dass der Staat der Vormund ist, der Bürger das Mündel; eine Sichtweise, die unvereinbar ist mit der Überzeugung des freien Menschen von seiner eigenen Verantwortung für das eigene Schicksal. Das organismische „was ihr für euer Land tun könnt“ legt nahe, dass der Staat der Herr oder die Gottheit ist, der Bürger sein Diener oder ihr Anbeter. Dem freien Menschen ist das Gemeinwesen die Gesamtheit der Individuen, aus denen es sich zusammensetzt, nichts über ihnen stehendes oder über sie hinausgehendes. [...] Er betrachtet den Staat als ein Mittel, als Instrument, nicht als Gönner oder Wohltäter, noch als Herrn oder Gott, den man blindlings anbetet oder dem man [fraglos] dient.¹³

Was der liberale Ökonom *Milton Friedman* so emphatisch formulierte, ist bei Lichte besehen gar nichts Neues. Es ist eigentlich nur die Ausfaltung eines Grundgedankens der Politischen Philosophie der Neuzeit. Der Gedanke, dass der Staat ein Mittel zum Zweck ist, unterliegt letztlich allen echten Vertragstheorien des Staatsbegründung.

Die bekannteste und einflussreichste kontraktualistische Staatstheorie ist vielleicht die des frühneuzeitlichen Philosophen *Thomas Hobbes*. Er entwarf sie unter dem Ein-

¹² Fritzen 2019

¹³ Friedman 2002, 1f.

druck des Dreißigjährigen Kriegs auf dem Kontinent und des Bürgerkrieges in seiner Heimat. Hobbes' Hauptwerk *Leviathan* geht 1651 davon aus, dass der „Naturzustand“, also der hypothetische Zustand vor Gründung des Staates, ein *Krieg aller gegen alle* ist: Niemand ist zu irgendetwas verpflichtet,¹⁴ keiner stark genug, dass er es mit jedem einzelnen oder gar allen anderen zusammen aufnehmen könnte.¹⁵ So ist stets mit Hauen und Stechen zu rechnen, in wechselnden Koalitionen oder ohne, selbst wenn aus zufälligen Gründen die Waffen einmal schweigen sollten.¹⁶ Für das von Pest und Krieg entvölkerte Europa der frühen Neuzeit war diese Analyse mehr Erfahrungsbericht als philosophische Fiktion. Der Ausgang aus dem Naturzustand war Hobbes daher ein bitter ernstes Anliegen. Er war der Ansicht, dass nur und erst die freiwillige und gegenseitig verabredete Selbstbeschränkung den Übergang in den staatlichen Zustand möglich macht, in dem allein Frieden und Freiheit gedeihen können.¹⁷

Hobbes Staatstheorie eröffnet viele Diskussionsebenen. Konzentrieren wir uns aber auf das Naheliegende: Was ist wichtiger, Staat oder Individuum? Für Hobbes ist es bei Lichte betrachtet das Individuum. Der Staat ist Hobbes erkennbar wichtig, er ist in ihn geradezu vernarrt. Wichtig ist der Staat Hobbes aber nur deshalb, da er ihn für das *einzigste* Mittel hält, das ein Leben in Frieden und Freiheit für den Einzelnen gewährleisten kann.¹⁸ Aber ob sich Hobbes hier irrt oder Recht hat: Der Zweck, zu dem Hobbes den Staat durch freie und gleiche Übereinkunft der Individuen begründet sieht, ist das Individuum.¹⁹ Dieser Übereinkunftscharakter in der freien und gleichen Einigung auf den Staat als Mittel macht Hobbes' Position kontraktualistisch. Verträge ohne das Schwert waren ihm jedoch nur Schall und Rauch.²⁰ So erhielt der Staat in Gestalt des mythischen biblischen Monsters *Leviathan* ein besonders großes und scharfes: Die dem Staat zugestandene Macht war prinzipiell unbeschränkt.²¹ Hobbes Staatsbegründung ist deshalb als Rechtfertigung des absolutistischen Königtums mit vollkommener Macht wahrgenommen geworden. Genau genommen ist dies jedoch nur der Konsequenz zu verdanken, mit der Hobbes den Rückfall in den Krieg aller gegen alle verhindern wollte. Hobbes war dafür fast jeder Preis recht, und vielleicht tat er Frieden und Freiheit damit keinen Gefallen. Schauen wir uns aber zunächst noch ein Stück weit die Konsequenz an, mit der Hobbes dem Rückfall in den Naturzustand meinte vorbeugen zu müssen. Dass diese Konsequenz uns auch heute noch den Atem stocken lassen kann, sieht man besonders dort, wo man untersucht, wie er die unumschränkte Macht des Leviathan eingesetzt sehen wollte.

3. Vom rechten Gebrauch der souveränen Macht

Hobbes hatte eine organismische Sicht auf den Staat. Das neunundzwanzigste Kapitel seines *Leviathan* ist den Krankheiten gewidmet, die das Gemeinwesen schwächen und letztlich töten können. Es stellt eine an den Inhaber staatlicher Gewalt gerichtete Anleitung dar, die ihm den rechten Gebrauch der souveränen Macht erklärt. Hobbes bindet hier verschiedene Elemente zusammen, die er teilweise auch an anderen Stellen des Le-

¹⁴ Hobbes 1651, XIII, 106 & XIV, 108

¹⁵ *Ibid.*, XIII, 102

¹⁶ *Ibid.*, XIII, 104

¹⁷ *Ibid.*, XVII, 144f.

¹⁸ *Ibid.*, XVII, 141

¹⁹ *Ibid.*, XVIII, 146

²⁰ *Ibid.*, XVII, 141

²¹ *Ibid.*, XVII, 145; XVIII, 146ff. & XXI, 180

viathan ausführt.²² Er legt sie hier jedoch konzentriert in Form von sechs Mahnungen nieder: Der Inhaber staatlicher Gewalt soll

1. die ihm zu Gebote stehende Macht stets voll ausschöpfen;
2. den Bürgern kein Urteil darüber erlauben, was gut und was schlecht ist;
3. Gewissensfreiheit nicht zulassen;
4. sich über das Gesetz stellen;
5. kein Privateigentum erlauben; und schließlich
6. keine Gewaltenteilung einrichten.²³

Alle diese Mahnungen sind durch die Sorge motiviert, dass wir ansonsten in den Krieg aller gegen alle zurückfallen. Wir müssen unsere Macht also nicht nur vollständig und unwiderruflich übertragen, wir müssen Sie auch an jemandem übertragen, der von ihr ungehemmt Gebrauch macht. Doch macht die „gute“ Absicht das Ergebnis wirklich besser? In der Zusammenschau ist hier eine „Gesundheitsfibel“ entstanden, die recht gesehen in den Giftschränk der Politischen Philosophie gehört. Hobbes hat in bester Absicht ein *Handbuch des Totalitarismus* verfasst. Man kann es heute eigentlich nur negativ nutzen, in dem man jede einzelne der Forderungen in ihr genaues Gegenteil verkehrt. In dieser Konsequenz ist Hobbes' Überlegung zwar erschreckend, aber hilfreich: Unter umgekehrtem Vorzeichen kann man hier die Mahnungen zur (1) Mäßigung und Verhältnismäßigkeit des Einsatzes staatlicher Gewalt, (2) zur Gewährleistung der Meinungs- und (3) Gewissensfreiheit, (4) zur Bindung der Staatsgewalt an die Gesetze, (5) zur Gewährleistung des Privateigentums und (6) zur Gewaltenteilung hineinlesen. Alles sattsam bekannte Forderungen. Sie gehören zum Kernbereich dessen, was man heute bewahrt sehen will. Würde der freiheitlich demokratische Staat Hobbes' Mahnungen aber *so* befolgen, wie dieser sie buchstäblich meinte, dann wäre das doch wohl so etwas wie Selbstmord aus Angst vor dem Tode. Oder etwa nicht?

4. Eine Hobbes'sche Verirrung

Schauen wir uns die zweite und die dritte dieser Mahnungen genauer an: Was Hobbes über das private Urteil über gut und schlecht und die Freiheit sagt, dem eigenen Gewissen zu folgen, ist durchaus auf fruchtbaren Boden gefallen. Es stellt heute sogar die tragende Säule dessen dar, was man als *public reason liberalism* kennt. Zu den exponiertesten Vertretern dieser einflussreiche Strömung zählen die amerikanischen Philosophen *John Rawls* und *Gerald Gaus*.²⁴ Rawls, immerhin der bedeutendste politische Philosoph der Gegenwart, unterstreicht den hohen Stellenwert dieser Konzeption:

Die Idee der öffentlichen Vernunft [...] ist Teil der Idee der Demokratie selbst.²⁵

Und Gaus, kaum minder bedeutsam, skizziert ihren Kern und führt ihn für uns auf Hobbes zurück:

Wenn Individuen über die Erfordernisse der Moral und Gerechtigkeit (das Naturgesetz) urteilen, stimmen sie nicht überein. Also verlangt ein friedliches und kooperatives Zusammenleben, dass sie, innerhalb von Grenzen, ihr privates Urteil über Moral und Gerechtigkeit der öffentlichen Vernunft unparteiischen Rechts unterwerfen. Dies vertritt auch Hobbes. Es ist der Kern aller Politischen Philosophie öffentlicher Vernunft. Daher sind alle Konzeptionen öffentlicher Vernunft als solche fundamental unvereinbar mit der Vorstellung eines sozialen

²² Cf. e. g. Hobbes 1651, XXIX, 273 und XVIII, 150.

²³ *Ibid.*, XXIX, 272–281

²⁴ Rawls 1996 & 1997; Gaus 2010 & 2015

²⁵ Rawls 1997, 765: „The idea of public reason [...] is part of the idea of democracy itself.“

Lebens, das aus vollständig autonomen moralische Akteuren besteht, die unabhängig auf Grundlage ihrer substanziellen Urteile über das von der Gerechtigkeit geforderte handeln.²⁶

Wo Hobbes von *public reason* spricht, meint er allerdings nicht mehr als das Urteil des „obersten Stellvertreters Gottes“ auf Erden, des Leviathan.²⁷ Die Politische Philosophie öffentlicher Vernunft lehnt sich daher terminologisch eher an eine Unterscheidung bei Immanuel Kant an, der wie so oft einen Mittelweg sucht. Kant unterscheidet den *privaten* und den *öffentlichen Gebrauch* der Vernunft.²⁸ Er hätte die Unterscheidung auch ehrlicher als eine zwischen dem Gebrauch als Bürger und ihrem Gebrauch als Gelehrter bezeichnen können. Jedenfalls verteidigt Kant, dass Gelehrte als solche frei *raisonnieren* und urteilen dürfen sollen. Bürgern als solchen gesteht er dies nicht zu.

Darüber, dass *Bürger* nicht einfach denken und urteilen sollen, was sie ohne staatliche Anleitung dächten und urteilten, besteht also weniger Uneinigkeit als man meinen würde. Halten wir uns an Hobbes, der wieder am konsequentesten überlegt. Der Staat muss seinen Bürgern nicht nur das Urteil in moralischen Fragen (gut und schlecht) oder in Fragen des Glaubens (Gewissen) verwehren,²⁹ sondern schlichtweg *jedes eigene Urteil*, jedenfalls sofern es nach seiner Ansicht geeignet ist, den sozialen Frieden zu stören. Ich zitiere hier das Resümee von Gerald Gaus:

Da er jedes private Urteil als potenzielle Bedrohung der sozialen Ordnung sieht, war es Hobbes' Ziel zu zeigen, dass es keine Grenzen der Berechtigung für den Souverän gibt, Streitfragen zu entscheiden.³⁰

Hobbes begründete auf diese Weise eine All- und Letztzuständigkeit des Staats in Bildung und Erziehung. Er beschränkte diese Rolle jedoch nicht darauf, letzter Richter zu sein. Hobbes sah den Staat auch und gerade als *ersten Lehrer*. In seinen Augen hatte der Staat für seine Untertanen zu entscheiden,

welche Lehren sich für ihre Unterweisung eignen [...] und wer die Lehren aller Bücher prüfen soll, bevor sie veröffentlicht werden.³¹

Erinnern wir uns jedoch, dass das für Hobbes keinen *Wert* begründet, schon gar keinen objektiven. Der Autor des *Leviathan* sah dies rein instrumentell: Er war überzeugt, dass die souveräne Macht niemals so schädlich sein kann wie ihr Fehlen.³² Den postulierten Bildungs- und Erziehungsauftrag sah er darum nicht als Ausdruck eine Werthaltung, sondern als existenzielle *Klugheitspflicht* des Staates an. Der Staat hatte ihr vor allem aus Gründen der Sicherung seines eigenen Fortbestehens nachzukommen.³³ Die „Unterweisung des Volkes“ musste entsprechend insbesondere eine Unterweisung in den wesentlichen Rechten des Souveräns sein. Das Volk musste gelehrt werden, „nicht irgendeine

²⁶ Gaus 2015, 188: „When individuals reason about the requirements of morality and justice (the law of nature), they disagree, so peaceful and cooperative social and political life requires that, within limits, they abandon their private judgment about morality and justice, submitting to the public reason of impartial law. [This] is also held by Hobbes; it is the heart of all public reason political philosophy. As such, all public reason accounts are fundamentally at odds with the picture of social life as one composed of fully autonomous moral agents, each independently acting on the basis of all her own substantive judgment about the demands of justice.“

²⁷ Cf. Hobbes 1651, XXXVII, 376 & Chambers 2009, 364.

²⁸ Kant 1784, 21ff.

²⁹ Cf. Tralau 2011, 74.

³⁰ Gaus 2015, 115: „Because he sees all private judgment as potentially a threat to the social order, Hobbes's aim was to show that there is no limit on the authority of the sovereign to determine disputes.“

³¹ Hobbes 1651, XVIII, 150

³² *Ibid.*, XIX, 155

³³ *Ibid.*, XXX, 287

Regierungsform höher zu schätzen [...] als seine eigene.“³⁴ Hobbes wäre also geradezu entzückt gewesen über die Einführung eines Erziehungsministeriums, das flächendeckend Lehrpläne erlässt und Schulbücher prüft, Lehrer ausbildet und auf ihre Verfassungs- und Gesetzestreue hin überwacht, und das bei all dem politische Bildung groß schreibt. Die Einführung einer *Bundeszentrale für politische Bildung*, zudem noch als nachgeordneter Behörde des Innenministeriums (wie in Deutschland), hätte bei Hobbes wohl weitere Begeisterungstürme ausgelöst. Es mussten aber noch mehr als zweihundertfünfzig Jahre vergehen bis seine Mahnungen zum privaten Urteil über gut und schlecht und zum öffentlichen Vernunftgebrauch sich so ins allgemeine Bewusstsein gesenkt hatten, dass sie nicht mehr als autokratischer Rückschritt gesehen, sondern als zivilisatorischer Fortschritt gefeiert wurden.

Bevor wir nun den Splitter in Hobbes' Auge ziehen, müssen wir uns vom Balken im eigenen befreien. Hobbes Ansprüche mögen überzogen und totalitär wirken. Aus der Luft gegriffen sind sie aber nicht. Sie gründen auf seiner Annahme, dass die Individuen bei Schaffung des Gemeinwesen freiwillig auf jedes Recht und alle Macht verzichtet haben. Das „Monster“ Leviathan ist also geradezu ein ehrliche Makler: Es sorgt mit allen Mitteln dafür, dass es bei der von ihm nicht mitbestimmten, erzwungenen oder auch nur beeinflussten, grundlegenden Verabredung bleibt. Hobbes hat also eine sehr entschiedene Vorstellung von der Gründung des Gemeinwesens. Sie ist ihm eine einfache Fahrt ohne Rückfahrkarte. Die Individuen machen sich vollständig und unwiderruflich zu *Untertanen*. Sie unterwerfen sich sehenden Auges und ohne doppelten Boden einer unbeschränkten staatlichen Gewalt. Hobbes' Fiktion mag uns daher letzten Endes nicht überzeugen. Sie erscheint unattraktiv und unrealistisch. Aber sie hat ihre innere Logik. Und sie ist vor allem nicht heuchlerisch.

Ganz anders Konzeptionen, die den Bürger vom Balkon zum Souverän ausrufen und ihn im Vestibül wieder zum Untertan degradieren. Wenn *wir* der Souverän sind und es vor allem *bleiben* sollen, ergibt sich nämlich das Problem: „Who shall judge?“³⁵ Hier gibt es eine Grenze dessen, was wir übertragen können, ohne dass das Verhältnis kippt. Wo sich der Staat zum Beispiel zum Richter über unsere Mündigkeit aufschwingen kann; wo er uns, was ihn selbst betrifft, unterweisen darf (uns also *politisch bilden*); wo ihm schließlich vorbehalten bleibt, in Bildung und Erziehung das letzte Wort zu sprechen: Da sind wir Untertanen, egal wie man dies bemäntelt. Kein Herrscher lässt sich von seinem Diener vorschreiben, was er zu lernen, zu urteilen und zu tun hat. Es sei denn, er herrscht nur auf dem Papier. Das ist besonders für die freiheitliche Demokratie ein echtes Problem. Sie sieht die Staatsgewalt als vom Volke ausgehend: Diese wird nur treuhänderisch, in Grenzen und auf Zeit verliehen. So weit, so gut. Aber dann ist es eben eine Usurpation, sozusagen ein Staatsstreich von oben, die politische Ansichten des (Wahl-)Volkes zu beeinflussen und es im Sinne des eigenen Fortbestehens zu unterweisen. Teufelszeug, von dem der wohl eingerichtete Staat die Finger zu lassen hätte.

An dieser Stelle behilft man sich in der zeitgenössischen Bildungsdiskussion gerne mit einer Anleihe beim moralischen Objektivismus. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates kann nicht einfach aufgegeben werden. Also wird er zum Wert an sich umgedeutet und so ins objektiv Gebotene erhöht.³⁶ Hobbes' Klugheitspflicht wird also normativ überboten. Aber macht das eine schlechte Überlegung wirklich besser? In jedem halbwegs anständigen Gremium verlässt der Betroffene bei Beratung und Abstim-

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Cf. Chambers 2009.

³⁶ Cf. e. g. KMK 2018, 3 & Gutman 1999, 45.

mung den Saal. Hier würde er die Versammlung leiten, die Regeln bestimmen und die Teilnehmer zwangsbewehrt darin unterweisen, wie sie zu denken und urteilen zu haben. Auch als Umdeutung der Anleihe bei der vielzitierten Böckenförde-Doktrin ist dieser Ebenenaufstieg letzten Endes bedenklich. Wenn die Rede von den Voraussetzungen, die der freiheitliche Staat nicht garantieren kann, aber von denen er lebt, mehr sein soll als nur ein schönes Zitat, dann ist ja auch die direkte Fortsetzung im Text zu beachten:

Das ist das große Wagnis, das [der Staat], um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und - auf säkularisierter Ebene - in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat. Die verordnete Staatsideologie ebenso wie die Wiederbelebung aristotelischer Polis-Tradition oder die Proklamierung eines »objektiven Wertsystems« heben gerade jene Entzweiung auf, aus der sich die staatliche Freiheit konstituiert. Es führt kein Weg über die Schwelle von 1789 zurück, ohne den Staat als die Ordnung der Freiheit zu zerstören.³⁷

Man muss aber wohl feststellen, dass hier womöglich bewusst selektiv gelesen wurde. Der Staat, der um seines Fortbestehens willen die eigene All- und Letztzuständigkeit in Bildung und Erziehung über das von ihm selbst konzedierte natürliche Elternrecht stellt, *ist* ja gerade jener Staat, der „diese inneren Regulierungskräfte [...] mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots [...] zu garantieren“ sucht. Böckenfordes Wort von der „verordneten Staatsideologie“ mag zwar unangemessen hart klingen, wo uns dieser Wert- und Normensatz *de facto* einleuchtet. In Theorie und Praxis läuft das heute übliche Umbiegen der Böckenförde-Doktrin nichtsdestotrotz auf das „Böckenförde-Problem“ hinaus, dass auch der wohlmeinende Staat auf diese Weise „die Ordnung der Freiheit“ zerstört, um derentwillen er besteht.

Jedoch: Das vielfach geänderte Grundgesetz, die derzeitigen Schulgesetze und die konsistenten Verlautbarungen der KMK bezeugen nicht weniger eindrucksvoll als die rein apologetische höchstrichterliche Rechtsprechung, dass sich Staat und Kultusbürokratie heutzutage in der Verteidigung der Existenz wie des Primats des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags faktisch durchgesetzt haben. Sie haben damit einen großen Sieg errungen — einen Pyrrhussieg allerdings, der die Axt an die Wurzeln des freiheitlich demokratischen Staates legt. Man müsste sich sehr wundern, wenn sich dieser Sieg nicht irgendwann bitter rächte. *Philosophen* können sich hier extravagante Theorien und romantisierende Vorstellungen leisten. Sie trösten sich im Falle des Fehlschlagens einfach mit Realitätsferne oder flüchten sich in Selbstverleugnung. Wo solche Gesellschaftsvisionen jedoch wie im Falle des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags *politisch* ins Werk gesetzt werden, begehen wir tatsächlich Selbstmord aus Angst vor dem Tode. Nur können wir nicht sagen, wann und wie genau das Gift wirken wird.

Auf all das kann man nun antworten wollen: „Aber das ist doch moralisch lobenswert! Dieser Staat ist der beste aller möglichen Staaten! Seine Werte sind die besten aller möglichen Werte!“ Was dann folgt, ist in der Regel ein nebulöser Appell an hehre Ideale, der am Ende kontrovers bleiben muss und nichts entscheidet. Ein Appell zudem, der wenn er wahr ist, höchstens *de facto* wahr ist, und nur für den gegenwärtig bestehenden Staat zutrifft: Keineswegs trifft er für alle Staaten zu, die sich ebenfalls eine All- und Letztzuständigkeit in Bildung und Erziehung ausbedungen haben. Er rechtfertigt diese Staatsaufgabe daher auch nicht *an sich*.

³⁷ Böckenförde 1967, 60

Zur Ehrenrettung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags kann man aber auch anders antworten: „Aber wie haben doch zugestimmt!“ Und das *würde* die Sache entscheiden. Denn schon in Antike und Mittelalter sah man recht: „Scienti et consentienti non fit iniuria neque dolus,“³⁸ den Wissenden und Zustimmenden geschieht weder Ungerechtigkeit noch Betrug. Das ist im Übrigen gerade der Weg, den Hobbes einschlägt.³⁹ Doch auch dies hilft uns letztlich nicht weiter. Denn wenn wir Hobbes’ Fiktion *nicht* mitmachen wollen, ist doch sehr die Frage, wie weit die Zustimmung, die uns den Staat zum ersten Lehrer und letzten Richter macht, tatsächlich geht. Natürlich könnten wir mit einer eigenen Fiktion antworten, dem berühmten „Schleier des Nichtwissens“ etwa. Wie aber sollte dies letzten Endes realistischer und weniger kontrovers sein als Hobbes? Und selbst wenn: Ob eine *fiktive* Zustimmung dazu, entmündigt, politisch unterwiesen und staatlich erzogen zu werden, überhaupt Verbindlichkeit erzeugt, ist doch fraglich: Fiktive Zustimmungen binden mich so wenig tatsächlich, wie ich einen rein hypothetischen Mobilfunkvertrag tatsächlich bezahlen muss. Auch ob eine *historische* Zustimmung verbindlich ist, falls unsere Vorväter sie jemals gegeben haben sollten, bleibt offen: Dass mein Großvater einstmal das Jägerfachblatt *Wild und Hund* abonniert hat, bindet mich nicht daran, es auch selber zu beziehen.

Faktisch ist die Schlacht längst verloren. Doch in philosophischer Hinsicht bleibt es ein schier unlösbares Problem, die freiheitliche Demokratie mit einer staatlichen All- und Letztzuständigkeit in Bildung und Erziehung auszusöhnen. Der Optimismus der Neuen Demokratischen Theorie der Erziehung ist genau das: Optimismus. Den Untertan als Souverän zu konzipieren oder den Souverän als Untertan führt unweigerlich in Widersprüche. *Dieser* Fehler jedenfalls unterläuft Hobbes nicht: Er konzipiert den Souverän als Souverän und die Untertanen als Untertanen. Das ist nur konsequent. Unsere Verwirrung ist jedenfalls keineswegs besser als die Hobbes’sche, im Gegenteil. Dies gilt jedenfalls dann, wenn wir uns auf der Suche nach Wahrheit überhaupt aus seinem Giftschrank bedienen.

5. Statt hehrer Ideale: Ein Blick auf die Wirklichkeit

So ungerne Philosophen dies auch zugeben: Real existierende Verfassungen, tatsächlich erlassene Gesetze und die laufende Rechtsprechung fallen nicht vom Himmel. Sie werden weder von Gott noch von der Vernunft diktiert. Sie entstehen aus manchmal ganz zufälliger politischer Gestaltungsmacht, sind Gegenstand verschiedenster Begehrlichkeiten, werden immer wieder geändert und bleiben stets und fortwährend durch die jeweiligen Entwicklungen in Politik und Gesellschaft geprägt. *Sie spiegeln Ort und Zeit*. Das Auge des Theoretikers aber liebt den Blickwinkel der Ewigkeit. Darum hilft es immer wieder, einen kurzen Blick auf Geschichte und Gegenwart des Staates in der öffentlichen Bildung zu richten, um das bloß Faktische nicht mit dem Notwendigen zu verwechseln.

So ist zum Beispiel die allgemeine Schulpflicht, die wir eingangs beschrieben sahen, eine deutsche Besonderheit. Demokratischen Staaten wie Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Irland, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweden, die Schweiz und die Vereinigten Staaten, kennen im Grunde nur eine allgemeine *Bildungspflicht*. Sie schließen eine Schulpflicht nach deutschem Vorbild teilweise sogar verfassungsrechtlich aus. Auch in Deutschland bestand die heutige Schulpflicht vor 1919 nicht:

³⁸ Richter 1959, 1122 (*Sexti Decretalium*, Lib. V, Tit. XII, Reg. XXVII)

³⁹ Cf. Hobbes 1651, XV, 125.

Die erste allgemein verbindliche Schulbesuchspflicht entstand zur Zeit der Weimarer Republik (WRV Art. 145). [...] Damit war ein klarer politischer Anspruch verbunden. Die Befürworter wollten die Kinder aller sozialen Schichten möglichst lange in einer Schule gemeinsam unterrichten. Vertreter sozialdemokratischer und kommunistischer Ideale sahen darin eine Gelegenheit, die Kinder der unteren Bevölkerungsschichten besser zu fördern und die Privilegierung finanziell besser situerter Familien abzubauen. Derartige Pläne, die Eltern verpflichteten, ihre Kinder in eine bestimmte staatliche Schule zu schicken, stießen besonders bei konservativeren Gesellschaftsschichten auf erheblichen Widerstand [...]. Das Resultat war ein stark diskutierter Ausnahmeparagraf, der in besonderen Fällen Privatunterricht erlaubte. [...] Erst das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 brachte eine reichseinheitliche Schulpflichtregelung, die keine Ausnahmen vorsah und strafrechtliche Konsequenzen bei Zuwiderhandlungen beinhaltete. Damit verbunden war die politische Überzeugung, dass die allgemeine Schulpflicht die „Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus“ sichere. Das Spektrum der vorgesehenen Mittel zur Durchsetzung des Schulzwangs reichte von polizeilicher Zuführung säumiger Kinder und Jugendlicher bis hin zu Geld- oder Haftstrafen. [...] Die gegenwärtigen Regelungen zur Schulpflicht in Deutschland lehnen sich weitgehend an dieses Gesetz an.⁴⁰

Insbesondere das Element, das Deutschland in Bildung und Erziehung heute wohl von allen anderen demokratischen Staaten am stärksten unterscheidet, der 1938 eingeführte und weiter bestehende *Schulzwang*, war vor dem Nationalsozialismus auch Deutschland fremd.

Doch auch vor dem Dritten Reich ist der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag stets für die verschiedensten Zwecke usurpiert worden. Es ist schließlich kein Zufall, dass die Inanspruchnahme einer solchen Staatsaufgabe in das Zeitalter des Absolutismus fällt.⁴¹ Das manchmal als Anfangspunkt markierte *General-Edict* König Friedrich Wilhelms I. von Preußen mag 1717 noch selbstlos von calvinistischem Wohlwollen getragen gewesen sein. Aber schon das *Generallandschulreglement* Friedrichs des Großen benennt 1763 offen das Ziel, „geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können.“⁴² Die Geschichte der Rolle des Staates in der öffentlichen Bildung ist daher gelegentlich als die der Schaffung und Gestaltung einer „Schule der Untertanen“ beschrieben worden.⁴³ Hat sich dies im letzten Jahrhundert verändert? Hier wird man Zweifel anmelden dürfen. Es spricht jedenfalls einiges dafür, dass das einzige, was sich von Weimar bis heute wirklich geändert hat, die staatliche Vorstellung davon ist, was einen guten Untertanen ausmacht. Dies würde jedenfalls erklären, warum die Erziehung durch den Staat so regelmäßig *Umerziehung* wurde.

Schon die Einführung der Schulbesuchspflicht in der Weimarer Republik diente dem Gedanken der Umerziehung. Die anvisierte Demokratisierung der Schule ging einher mit der deutlichen Ausweitung der Anzahl öffentlicher Schulen, einer signifikanten Ausweitung eines der neuen Regierung verpflichteten Lehrkörpers und verbindlichen Lehrplänen im Zeichen der neuen Zeit. Sie zielte im Kern auf die Demokratisierung eines weitgehend noch immer dem Kaiserreich verhafteten Staatsvolkes. Dieses musste aus seinen bisherigen Erziehungszusammenhängen gerissen und schon im physischen Sinne daran gehindert werden, sich dem neuen Denken zu entziehen. Die Pflicht, sich nicht nur zu bilden, sondern dazu eine öffentliche Anstalt aufzusuchen, sollte also Widerstand überwinden oder doch mindestens sein Aufkommen verhindern. Vielleicht war die Weimarer Zeit dazu aber zu kurz. Jedenfalls diente diese perfekte Blaupause den Natio-

⁴⁰ Spiegler 2008, 192

⁴¹ Melton 2003, xv & *passim*

⁴² Friedrich II. 1763, 3

⁴³ Meyer 1984

nalsozialisten nur dreizehn Jahre später ebenso gut wie die von der Weimarer Republik wohlmeinend eingeführten Zwangsinstrumente. Die Nationalsozialisten „bereinigten“ im wesentlichen nur den Lehrkörper und tauschten die Inhalte aus.⁴⁴ Insbesondere die Schulbesuchspflicht erwies sich aus Sicht der nationalsozialistischen Umerziehung als Segen. Sie musste mit zunehmender Demaskierung des Regimes nur um wenig verschärft werden. Die Schule wurde so zum effizientesten Indoktrinationsinstrument, effizienter noch als die heute weit mehr Beachtung findende nationalsozialistische Propaganda in Rundfunk und Wochenschauen.⁴⁵ Als Folge des nationalsozialistischen Untergangs nahm das Projekt staatlicher Umerziehung nach dem Zweiten Weltkrieg dann erneut Fahrt auf. Wer es aber durch seine Erfolge in der Entnazifizierung rehabilitiert sah, wurde durch die zeitgleiche Entwicklung im Osten Deutschlands eines besseren belehrt. Die dort stattfindende dritte oder vierte Umerziehung war letztlich nur die Umgestaltung einer totalitären Ideologie in eine andere. Sie rief ab 1990 die vierte oder fünfte Umerziehung auf den Plan. Zum ewigen Frieden? Wer kann das angesichts dieser Geschichte wirklich sagen. Auf kleinerer Ebene ist dieser Prozess aber sicherlich alles andere als beendet.

Wir sehen also: Der Bildungs- und Erziehungsauftrag, den der Staat sich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zu sichern verstand, ist stets für die verschiedensten Zwecke in Anschlag gebracht worden. Manche darunter mögen höchst lobenswert gewesen sein. Es leben aber noch genug unter uns, die auch aus persönlicher Erfahrung berichten können, in welchen Abgrund dieses Instrument geführt hat. Dass der Kardinalfehler darin bestehen könnte, sich an Hobbes' Giftschrank zu bedienen und dem Staat einen solchen Auftrag überhaupt erst zuzugestehen, scheint außerhalb fragwürdiger Kreise niemals ernsthaft erwogen worden zu sein. Aber besteht die Lösung wirklich darin, darauf zu achten, dass das Staatsvolk eben mit den *richtigen* Inhalten, Werten und Kompetenzen indoktriniert, oder sagen wir dann lieber: *imprägniert* wird? Höchstens, wenn es dafür verlässlich Gewähr gäbe. Ein Staat, der sich nicht als etwas über seinen Bürgern stehendes oder über sie hinausgehendes betrachtet, der sich weder als Gönner oder Wohltäter, noch als Herr oder Gott sieht, kann es dabei aber kaum bewenden lassen. Exemplarisch ist hier wieder einmal die Haltung zu Hobbes:

Hobbes [hegte] sehr wohl die Hoffnung, daß seine Abhandlung an den von ihm ansonsten so gescholtenen Universitäten gelehrt werden, ja in die Hände eines probierbereiten Souveräns fallen möge, der [sie] in Gesellschaftspraxis überführt. Von letzterem wollen wir lieber absehen, aber ersteres ist bitter nötig.⁴⁶

Haben wir von letzterem aber wirklich abgesehen? Die Hobbes'sche Verirrung, oder vielleicht noch Ärgeres, ist in den Händen des wohlmeinende Staates und seiner dienst-eifrigen Kultusbürokratie längst Wirklichkeit geworden.

6. Wie soll der ideale Staat eingerichtet sein?

Hat der Staat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag? Geht dieser dem natürlichen Recht der Eltern vor? Darf der Staat diesen Auftrag im Sinne seines eigenen Fortbestehens deuten? Fragen über Fragen. Sie werden vornehmlich in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik diskutiert. Dort allerdings sorgen sie für wenig Kontroversen. Das wäre anders, würde man ihre grundsätzliche Relevanz ernster nehmen. Die weist näm-

⁴⁴ van Ackeren & Klemm 2011, 36

⁴⁵ Voigtländer & Voth 2015, 7931

⁴⁶ Hobbes 1651, VII

lich aus der engeren Diskussion zu Bildung und Erziehung in die weitere und fundamentalere Diskussion zu Staatsbegründung und Lebensraum des Individuums. Dass diese beiden Sphären in einem Spannungsverhältnis stehen, ist die Grundeinsicht der Politischen Philosophie. Dass das Zweck-Mittel-Verhältnis den Staat als Mittel und das Individuum als Zweck ausweist, ist eine Grundeinsicht der frühen Neuzeit. Wegen der Geburt des Staates aus der Übertragung eines Gewaltmonopols wird die klassische Frage also niemals alt: „*Quis custodiet ipsos custodes?*“ Wer bewacht die Wächter? Sie als irrelevant oder gar als erledigt abzutun, muss gerade angesichts des zwanzigsten Jahrhunderts als geschichtsvergessener Optimismus erscheinen. Als Gedankenlosigkeit, möchte man sagen, die für die Diskussion oder gar die Leitung öffentlicher Belange untauglich macht. Niemals müßig ist also, an folgendes zu erinnern:

Der Staat ist notwendig um unsere Freiheit zu erhalten, er ist ein Instrument, durch welches wir unsere Freiheit ausleben können; durch die Konzentration von Macht in politischer Hand ist er für die Freiheit jedoch auch eine Bedrohung. Seien die Menschen, die diese Macht anfangs ausüben, auch guten Willens und mögen sie von der Macht, die sie ausüben, auch nicht korrumpiert werden, so wird diese Macht doch Menschen anderen Schlages anziehen und formen.⁴⁷

Gut beraten stünden wir vor dem Staat wie einst vor Prometheus. Der brachte uns das Feuer, doch mahnte er, es nur unter äußerster Vorsicht zu gebrauchen. Ist aber die Einhegung des Staates in Zeiten, in denen selbst die Wissenschaft staatlicherseits bewusst und programmatisch politisiert wird, überhaupt ein realisierbares Anliegen? Schließlich war einer der Schlachtrufe der Bilderstürmer, die unsere politische und gesellschaftliche Gegenwart geschaffen haben, dass das Private — und damit alles — politisch sei. Dies hat zu einem ausufernden Verständnis des Staates und der öffentlichen Angelegenheiten geführt, das mittlerweile sogar in der Politischen Theorie Gegenbewegungen auslöst:

Das Politische ist in der Moderne Gegenstand widersprüchlicher und widerstreitender Erwartungen. Sie verweisen jeweils auf die Autonomie als Grundnorm, ziehen aus ihr aber verschiedene Schlüsse. [...] Michael Thomas Greven [schlägt] vor, moderne Gesellschaften im Ganzen als politische zu deuten. Der Vorschlag geht aber an einem anderen Merkmal des modernen Autonomiegedankens vorbei: Moderne Selbstbestimmung ist nicht nur eine im Politischen und durch das Politische, sondern auch gegen dieses. Zur Freiheit der Modernen gehört ein Recht auf Abwendung von den öffentlichen Angelegenheiten. Sein selbstbewusster Gebrauch setzt Reichtümer frei, die allein politische Gesellschaften nicht entbinden können.⁴⁸

Die Autonomie des Individuums anzuerkennen, setzt dem „tendenziell grenzenlosen Sinn für Zuständigkeit“⁴⁹ des Politischen eine Schranke. Wer verficht: „Alles ist politisch“ der will oder lässt zu, dass in allem über uns bestimmt werde. Wer behauptet „Nichts ist politisch“ verleugnet, dass wir Freiheit nur in Gemeinschaft leben können. Die Wahrheit liegt wie so oft dazwischen. Aber wo? Das kann niemand dekretieren. Die Antwort ist nur in der Übereinkunft derjenigen zu finden, die das Gemeinwesen ausmachen. Und was, wenn sie sich nicht einigen? Dann gibt es eben kein Gemeinwesen, und wir bleiben im Krieg aller gegen alle, darauf hoffend, dass die Waffen möglichst lange schweigen. Die Grenzen des Staates können jedenfalls nicht durch den Staat bestimmt

⁴⁷ Friedman 2002, 2: „Government is necessary to preserve our freedom, it is an instrument through which we can exercise our freedom; yet by concentrating power in political hands, it is also a threat to freedom. Even though the men who wield this power initially be of good will and even though they be not corrupted by the power they exercise, the power will both attract and form men of a different stamp.“

⁴⁸ Ladwig 2007, 187

⁴⁹ *Ibid.*

oder mitbestimmt werden, der, wie Hobbes richtig sieht, keinen Anteil an dieser Übereinkunft hat. Der auch keinen Anteil an dieser Übereinkunft haben darf, wenn sie mehr sein soll als nur eine symbolische Übung, mehr als ein philosophischer Selbstbetrug.

Der beste Staat samt wohlmeinendster Diener muss ohne Grenzen über kurz oder lang zum Tyrannen werden. Wir können Glück haben, und der Tyrann ist wohlmeinend und beschwert uns nicht. Aber wir können auch Pech haben: *Wir hatten es schon*. Die Politische Philosophie untersucht das Verhältnis zwischen Gemeinwesen und Individuum; sie fragt, wie der ideale Staat eingerichtet sein soll. Eines scheint über den wohlmeinendsten Bildungskonsens hinweg aber doch wohl klar: Sicherlich darf der Staat nicht so eingerichtet sein, dass wir, was uns lieb und teuer ist, gedankenlos auf diese eine Karte setzen: *Dass wir vielleicht Glück haben*. Was bleibt aber dann vom einhelligen Bildungskonsens, in den selbst die vierte Gewalt treuherzig einstimmt? Gerade sie sollte es besser wissen. Wer, wenn nicht die einzige unabhängige Gewalt im Staate, hätte dem alles zermalmendem Credo seiner All- und Letztzuständigkeit in Bildung und Erziehung entgegenrufen sollen: „Bildung ist Aufgabe des Einzelnen. Die *darf* der Staat nicht in die Hand nehmen.“

Literatur

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1967), „Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation“, in: ders., *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zu Staatstheorie und Verfassungsrecht*, Frankfurt a.M. 1976: Suhrkamp Verlag, 42–64.
- Chambers, Simone (2009), „Who shall judge? Hobbes, Locke, and Kant on the construction of public reason“, *Ethics & Global Politics* 2, 349–368.
- Dirsch, Felix (2009), „...lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“, Lesarten und Interpretationsprobleme der Böckenförde-Doktrin“, *Zeitschrift für Politik* 56, 123–141.
- Friedrich II. (1763), *Königlich-Preussisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten*, Berlin: Hechtel.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347) geändert worden ist.
- Gaus, Gerald (2010), *The Order of Public Reason*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (2015), „Public reason liberalism“, in Steven Wall (Hg.), *The Cambridge Companion to Liberalism*, Cambridge: Cambridge University Press, 112–140.
- Gutman, Amy (1999), *Democratic Education*, überarbeitete Auflage, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hobbes, Thomas (1651), *Leviathan*, Hamburg 1996, Felix Meiner.
- Friedman, Milton (2002), *Capitalism and Freedom*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fritzen, Florentine (2019), „Sollen jetzt alle auf Privatschulen?“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13.01.2019 (16:34 Uhr), abgerufen am 13. Februar 2019.
- Bundesverwaltungsgericht [BVerwG] (2009), Beschluss vom 15.10.2009 - BVerwG 6 B 27.09
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018), „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“, *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*
- Kant, Immanuel (1784), *Was ist Aufklärung?*, Hamburg 1999: Felix Meiner.
- Kennedy, John Fitzgerald (1961), Inaugural Address, 20 January 1961, WO#30806, RG274, Transkript, records of the White House Signal Agency. John F. Kennedy Presidential Library and Museum, Boston, Massachusetts
- Kymlycka, Will (1999), „Education for citizenship“, in: Halstead, Mark & McLaughlin, Terence (Hgg.), *Education in morality*, London: Routledge, 77–100.
- Ladwig, Bernd (2007), „Politische Theorie, politische Philosophie und Gesellschaftstheorie: Ein integrativer Vorschlag“, in Buchstein, Hubertus & Göhler, Gerhard (Hgg.), *Politische Theorie und Politikwissenschaft*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 175–191.

- Melton, James Van Horn (2003), *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Folkert (1984), *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900*, Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Rawls, John (1996), *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- (1997), „The Idea of Public Reason Revisited“, *University of Chicago Law Review* 64, 765–807.
- Richter, Ludwig (1959), *Corpus Iuris Canonici*, Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt.
- Spiegler, Thomas (2008), *Home Education in Deutschland*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Tralau, Johan (2011), „Hobbes contra Liberty of Conscience“, *Political Theory* 39, 58–84.
- van Ackeren, Isabell & Klemm, Klaus (2011), *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Voigtländer, Nico & Voth, Hans-Joachim (2015), „Nazi indoctrination and anti-Semitic beliefs in Germany“, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 112, 7931–7936.