

Fauser, Peter; Flitner, Andreas

Pädagogen und Paragrafen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 625-633



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter; Flitner, Andreas: Pädagogen und Paragrafen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 625-633 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141690 - DOI: 10.25656/01:14169

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141690>

<https://doi.org/10.25656/01:14169>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- JÜRGEN BAUMERT Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495
- ACHIM LESCHINSKY Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519
- HERWART KEMPER Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539
- MARION KLEWITZ Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551
- GERHARDT PETRAT Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575
- KLAUS HOFFMANN Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595
- FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613

II. Berichte zum Thema

- PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625
- THOMAS WEGNER Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635

III. Besprechungen

- RAINER WINKEL Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
- BERNHARD TREIBER Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
- GERHARD SCHUSSER Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
- Pädagogische Neuerscheinungen 659

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhardt Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47-51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Pädagogen und Paragraphen

Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags

Der „Entwurf für ein Landesschulgesetz“, den die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags am 11. 3. 1981 der Kultusministerkonferenz übergeben und der Öffentlichkeit vorgeteilt hat, war Gegenstand des 19. Bildungspolitischen Gesprächs vom 7. bis 9. Mai 1981 im Wissenschaftszentrum in Bonn-Bad Godesberg, auf dem Mitglieder der Kommission mit Pädagogen, Juristen und Schulpolitikern Grundlinien des Entwurfs diskutierten¹. Die Prinzipien und einige Vorschläge des Entwurfs zu ausgewählten Problemfeldern hat RAIMUND WIMMER (1980) in dieser Zeitschrift schon dargelegt. Zum Entwurf liegen erste Berichte, Reaktionen und Bewertungen zwar schon vor²; eine umfassende pädagogische Diskussion ist aber noch nicht in Gang gekommen und hat sich auch auf der Bonner Tagung erst in Ansätzen entwickelt. Doch wäre es schlimm, wenn es dabei bliebe und wenn die teils heftigen, teils geringschätzigen Reaktionen einiger Kultusministerien auch bei den Pädagogen die Meinung erzeugt hätten, sie könnten sich eine Auseinandersetzung ersparen und damit den Verdacht der Juristen, daß sie Rechtsmaterien ohnehin als „juristischen Formelkram“ (OPPERMANN 1976, S. 17) abtun, bestätigen.

Dieser Entwurf muß als der bedeutende Versuch angesehen werden, die neu in Bewegung gekommene Befassung des Rechtswesens mit Schulproblemen – die in den nächsten Jahren zu nachhaltigen Veränderungen führen kann – zu ordnen und schädliche, womöglich unwiderrufbare Entwicklungen zu verhindern. Nach Meinung führender Juristen steht in den Bundesländern eine „dritte Welle“ der Schulgesetzgebung bevor, die mit dem Entwurf eine Vorgabe für die Ländergesetzgeber erhalten soll. Der Entwurf schafft allerdings schon durch seine Existenz eine neue Situation, weil die Rechtsprechung an ihm nicht vorübergehen wird. Es liegt bereits ein erstes Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vor (BVerwG 7 B 170.80, Beschluß vom 29. 5. 1981, Gegenstand: verbale Zeugnisse oder Noten), das den Schulgesetzentwurf des Juristentags mehrfach zitiert und sich seine Begründungen zu eigen macht. Selbst wenn die Länderparlamente sich noch

1 DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. Band I: Entwurf für ein Landesschulgesetz. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1981. Der Band I enthält neben dem Text des Gesetzentwurfs (S. 60–125) eine historische Einführung (15–38) und eine knappe Zusammenfassung der „zentralen Fragestellungen der Kommission und ihre Lösungsvorschläge“ (S. 38–59). Die „Begründung“ (S. 126–438) ist parallel zum Gesetzestext gegliedert. Ein Anhang enthält Dokumente, Literatur- und Gesetzesverzeichnisse. Im folgenden wird der Band abgekürzt „GE“ zitiert (die offizielle Zitierweise lautet: DJT-SchulGE); Namensangaben ohne dahinterstehende Jahreszahl beziehen sich auf Äußerungen während der Tagung.

2 Einen Pressespiegel zum Kommissionsentwurf hat PETER DÖRING zusammengestellt (Umdruck GPF, Postf. 900280, Frankfurt 1981). Vgl. auch: „forum E“ – Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung 34 (1981), Heft 4, sowie ein Themenheft der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ (1981, im Druck). – Referate und Materialien der Tagung werden ebenfalls von PETER DÖRING als Umdruck herausgegeben: Pädagogen und Paragraphen. Nachbereitende Dokumentation zum 19. Bildungspolitischen Gespräch. GPF, Frankfurt 1981.

zögernd verhalten und es eine geraume Zeit dauern mag, bis die Gesetzgeber sich intensiver mit den Positionen des Entwurfs befassen, wird er bereits unmittelbar über die Praxis der Gerichte wirksam und bringt auf diese Weise Parlamente und Administrationen in Zugzwang –, ein weiterer Grund, ihn auf seine pädagogischen Positionen und Auswirkungen hin zu befragen. Zu einer solchen pädagogischen Diskussion konnte die Bonner Tagung und kann dieser subjektive Bericht, der aus der Tagung einige Linien aufnimmt und sie etwas weiter auszieht, nur erste Anfänge zu markieren versuchen.

(1) Wenn hier von „pädagogischen Positionen“ des Entwurfs die Rede ist, so ist damit ein erster Diskussionspunkt der Bonner Tagung bezeichnet. Die Mitglieder der ausarbeitenden Kommission haben ausdrücklich betont, es könne nicht Aufgabe und Ziel dieses Entwurfs sein, durch Rechtsregelungen Bildungspolitik zu betreiben. Der Begriff „rechtsstaatliche Schule“ bezeichne nicht – wie etwa „humane Schule“, „entschulte Schule“, „Schule von unten“, „Schule zum Anfassen“ – ein pädagogisch oder bildungspolitisch begründbares Reformprogramm (WIMMER 1980; ähnlich GE S. 18). Es gehe vielmehr darum, im Schulwesen die Grundrechte besser zu sichern, das Demokratie- und Sozialstaatsprinzip konsequenter zu verwirklichen und damit andere Traditionen der Staatlichkeit auch für die Schule zu überwinden. Die Arbeit der Kommission ist also bestimmt durch die innere Logik der Verfassung und die auf ihr fußende Rechtsentwicklung (so ist auch deutlich der Auftrag formuliert, den die Kommission vom 51. Deutschen Juristentag erhalten hatte [GE S. 411]).

Hatte schon der Juristentag die bis dahin vornehmlich von Gerichtsfällen (vgl. OPPERMANN 1976; FLITNER 1977; LAASER 1978, 1980; FAUSER 1980) bestimmte juristische Diskussion über Schulfragen ins Grundsätzliche gewendet, so gewinnt durch die Arbeit der Kommission Schulrecht diese Auseinandersetzung eine neue Qualität: Es handelt sich dabei nicht nur um den Versuch, das ganze Feld der rechtlichen Schulfragen juristisch zu durchdringen, sondern den Ergebnissen ihrer Diskussion zugleich die Form eines Musterentwurfs für ein Landesschulgesetz zu geben. Sie hat damit die rechtswissenschaftliche Systematik der Schulprobleme mit der institutionellen Systematik der Schule zu verknüpfen versucht. Das bedeutet, daß keine der in diesem Zusammenhang wesentlichen Fragen ausgespart wurde. Die Gliederung auch der rechtswissenschaftlichen Erörterungen entlang der institutionellen Struktur der Schule (und nicht entlang der rechtstheoretischen Systematik) erleichtert hier für Pädagogen und für Parlamentarier den Zugang zum Schulrecht ganz erheblich. Schon aus diesem formalen Grund kann man erwarten, daß der Kommissionsentwurf zu einem beispielhaften – um nicht zu sagen: klassischen – Dokument des Schulrechts avancieren wird.

(2) Trotz der programmatischen Zurückhaltung des Entwurfs kann er aber gar nicht umhin, bestimmte Vorstellungen von Schule vorauszusetzen oder jedenfalls Spielräume der Schulgestaltung festzulegen. Diese gilt es aus pädagogischer Sicht zu diskutieren. Allgemein kann man, frei nach SCHLEIERMACHER, formulieren: Ein solcher Entwurf müsse „tüchtig sein“, die gegenwärtige Situation des Schulwesens rechtlich zu sichern, zugleich aber ermöglichen, „in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (1957, I, S. 31). Wir müssen fragen: Wo zeigt dieser Entwurf Offenheit und Verständnis für die heutige Schulentwicklung – und wo hat man den Eindruck oder die

Befürchtung, daß er eher festschreibend, zementierend, nachteilig wirken könnte, daß er pädagogisch vernünftige Neuerungen nicht freigibt, sondern hemmt.

Der Marburger Erziehungswissenschaftler HANS-CHRISTOPH BERG hat in dieser Hinsicht die grundsätzlichsste Kritik geübt: Der Entwurf lege den Rahmen für eine Schule fest, die schon heute überholt sei. Der Ausschuß habe sich orientiert an der normalen Staatsschule der restaurativen Nachkriegszeit, als habe es die Reformpädagogik seit der Jahrhundertwende mit ihrer großen Vielfalt von Angeboten, Schulformen, neuen Arbeitsweisen und Sozialgestalten nicht gegeben. BERG hat zwar nicht im einzelnen konkretisiert, wie diese Formenvielfalt sich innerhalb der Rechtsregelungen des Entwurfs ausnehmen würde (ein Teil der reformpädagogischen Beispiele, die er anführte, würde fraglos mit heutigen Rechtsnormen, z. B. der Sicherung eines bestimmten Bildungsanspruchs der Kinder, in Konflikt kommen); mit BERGS Kritik ist aber eine Richtung angedeutet, in der weitere Auseinandersetzungen von pädagogischer Seite mit diesem Entwurf erfolgen sollten. Man müßte in den Entwurfstext bedeutende Schulmodelle aus der Reformzeit und aus der Gegenwart einzufügen versuchen, um zu prüfen, ob dieser Rechtsrahmen solche Modelle ermöglicht, ob er sie behindert oder stützt. Man müßte im Detail prüfen, ob eine Landschule wie die von ADOLF REICHWEIN, ob eine Schule nach den Prinzipien der MONTESSORI-Pädagogik oder die Bielefelder Laborschule in diesen Gesetzentwurf hineinpassen. Von da aus müßte man auch die Stellungnahmen zu Einzelheiten mit Beispielen von wirklicher, geglückter Schule und mit solchen gewollter, künftiger Schule in den Entwurf einzeichnen (J. DIEDERICH) und entsprechende Kritik oder Zustimmung, Korrekturen oder Verstärkungen anbringen. Das wird hoffentlich in nächster Zeit, auch von Arbeitsgruppen der nächsten Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg, in Angriff genommen werden. Auch die Freien Schulen sollten das im Hinblick auf den Rechtsraum, der ihnen hier zugewiesen wird, nicht versäumen.

(3) In gewisser Hinsicht scheinen juristische und pädagogische Argumente zu konvergieren: Sowohl die juristische Forderung nach einer vollen Integration der Schule in den Rechtsstaat als auch der pädagogische Anspruch auf Schulgestaltung lassen es nicht zu, die Schule weiterhin als „Hausgut der Verwaltung“ (GE S. 25) zu betrachten und sie immer stärker der Rationalität einer zentralistischen Bürokratie anheimzugeben. Wesentliche Grundfragen der Schule sollen nicht mehr auf dem Verwaltungsweg unter Ausschluß öffentlicher Teilhabe geregelt, sondern einer breiten Diskussion zugänglich gemacht und in den Parlamenten entschieden werden.

Der unglückliche Begriff „Verrechtlichung“ hat schon vor der Veröffentlichung der Kommissionsempfehlungen Unruhe und pauschale Kritik ausgelöst. Recht und Administration werden von Lehrern und Eltern oft nicht unterschieden. Rechtsvorgänge und rechtliche Absicherungen lösen häufig Verwaltungshandlungen aus. Durch stärkere Rechtsnormierung, so wird befürchtet, werde nun der Schule der letzte verbliebene Rest eigener Gestaltungsmöglichkeiten durch gesetzliche Bestimmungen genommen (vgl. HENTIG 1979). Die Durchsetzung des Rechtsstaatsprinzips bedeutet aber – dies haben Kommissionsmitglieder immer wieder betont – gerade nicht eine rechtliche Durchnormierung der Schule bis ins letzte Detail; es geht nicht um eine „Grundbuchordnung“ (H.-U. EVERS), die den Landbesitz bis auf den Zentimeter regelt, sondern nur darum, einen weiten rechtlichen Rahmen zu schaffen, in dem die Beteiligten zusammenwirken können

und der sich gemäß der jeweiligen Lage, und zwar weniger durch die Administration, als durch die Schulen selber, konkret ausfüllen läßt. Der Entwurf versucht also auch, die Möglichkeiten der einzelnen Schule zur Entwicklung einer eigenen pädagogischen Gestalt zu verbessern und den Einfluß der dort Beteiligten zu stärken.

Die beabsichtigte Neuverteilung der Gestaltungskompetenzen zugunsten der Parlamente einerseits, der Beteiligten andererseits hat aber bereits mannigfache *Kritik* auf diesen Entwurf gezogen, die sich auch auf der Bonner Tagung artikuliert: Zunächst und am heftigsten haben einige Kultusministerien reagiert (bezeichnenderweise unabhängig von der jeweiligen Parteizugehörigkeit der Kultusminister). Diese abwehrende Kritik am Entwurf mag sich nicht nur aus der Sorge vor einer Entmachtung der Schulverwaltung erklären lassen. Mangelnde Flexibilität der parlamentarischen Entscheidungen und mangelnder Sachverstand in den Parlamenten gegenüber der enormen Komplexität der Schulmaterie werden dabei aufgeführt.

Es wird darauf hingewiesen, daß auch die Parlamente sich alle wesentlichen Dinge von der Administration vorgeben lassen müßten (vgl. *Zur Debatte* 1979). – Die Kritik der Kultusminister könnte auch von seiten der *Kommunen* Unterstützung bekommen (D. SALOMON). Der Gesetzentwurf enthält eine Reihe von Vorschlägen, welche die Gemeinden in Zugzwang bringen würden und ihr angestammtes Recht zur kommunalen Schulplanung und baulich-organisatorischen Gestaltung mindern könnten. – Von seiten der *Eltern* ist an dem Entwurf kritisiert worden, daß an einigen Stellen das Elternrecht nicht hinreichend berücksichtigt, daß die Selbstwahl des Bildungsgangs durch den Schüler nicht ausreichend gesichert, daß überhaupt eine zu starke Machtballung bei der Lehrergesamtkonferenz verankert sei (I.-M. OPPERMANN). Gegenüber der bisherigen Rechtslage, würde dies eine Gewichtsverschiebung zuungunsten der Rechte der Schüler und Eltern bedeuten. In diesen Hinweisen steckt auch die berechtigte Frage, ob der pädagogischen Freiheit des Lehrers, die im Entwurf der Kommission wohl zu den am sorgfältigsten behandelten Rechtsgütern gehört, ein hinreichendes Kontroll- und Einflußrecht der Eltern gegenübersteht (M. BUSCHBECK).

Rechte und Positionen der Eltern und der Schüler sind an mehreren Stellen deutlich zurückgesetzt: Daß im Entwurf § 46 „Untersuchungen für Schullaufbahnentscheidungen“ nur an der ‚körperlichen Unversehrtheit‘ ihre Grenzen finden, daß die Entscheidungen überhaupt hier wesentlich als ein Wahrheitsfindungs- und Anordnungsprozeß verstanden werden, scheint eine neue und nicht annehmbare Ballung von administrativer Macht bei der Schule und Schulverwaltung. Ebenso ist im § 47 die Formulierung anfechtbar, daß bei wissenschaftlichen Untersuchungen über die Schule und in der Schule die Eltern nur „anzuhören“ sind. Eltern müssen von der Unschädlichkeit, ja vom Nutzen der Untersuchungen für ihre Kinder überzeugt werden können, sonst sind die Untersuchungen nicht durchführbar. Die Zustimmung der Betroffenen, der Untersuchten bei wissenschaftlichen Schuluntersuchungen, die Mitwirkung der Eltern und mindestens der Elternvertretungen bei Schullaufbahnentscheidungen betreffen Rechte, die gleichwertig gegenüber den Regulierungsrechten der Institution und gegenüber den Rechten der Wissenschaftler auf freie Forschung abgesichert werden müßten.

Diskutiert wurde in der Kommission ein „Recht auf unverkürzten Unterricht“ (zu § 52); es wurde jedoch in die endgültige Fassung nicht aufgenommen. Nicht diskutiert wurde offenbar ein Anspruch auf eine bestimmte Anzahl von Stunden schulischer Betreuung; d. h. ein Anspruch darauf, daß Kinder nicht zu jeder Zeit wieder nach Hause geschickt werden können, weil ein Lehrer fehlt oder eine Konferenz anberaumt wird. In anderen Schulsystemen sind bestimmte Stunden (in England z. B. von 9.00 bis 15.30 Uhr) gesicherte Zeiten der Verantwortung der Schule für die Kinder, in denen es nicht vorkommen kann, daß ein Kind auf die Straße geschickt wird, weil es von der Schulorganisation

her „unvermeidlich“ scheint. Dies wäre u. E., zur Sicherung der Aufsichtsführung in der zwischen Elternhaus und Schule zweigeteilten Erziehung, ein auch rechtlich diskutables Problem, zumal die Unverlässlichkeit der Schule in diesem Punkt auch erhebliche Auswirkung auf die Tagesorganisation und Berufstätigkeit der Eltern hat.

Relativ konservativ sind die Bestimmungen über das Ruhen der Schulpflicht in § 42/3 formuliert. Sie zementieren die enormen Schwierigkeiten, die das öffentliche Schulwesen bei therapeutischen Sonderfällen macht. Es sind nur körperliche und geistige Behinderungen als Bedingungen vorgesehen, für die Ausnahmen und Ausnahmeregelungen gefunden werden können. Die heutigen Schulschwierigkeiten und die Formen von Schwererziehbarkeit, die in einzelnen Fällen ebenfalls ganz andere Lösungen nahelegen, scheinen uns hier nicht hinreichend berücksichtigt.

(4) Allgemein wird mit diesen Einwänden gegen den Entwurf nochmals die Frage aufgeworfen, welche Rechtssphären durch ein solches Schulrecht geschützt werden müssen. W. PERSCHEL hat das in einer Art Modell veranschaulicht: Die Schule ist ein Feld oder ein Raum, in dem verschiedene Rechtskreise oder Rechtssphären aufeinanderstoßen, miteinander kollidieren können, einander überschneiden: die Sphäre der *Schüler*, ihr Recht auf Bildung, Selbstentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung; die Sphäre der *Eltern*, ihre Erziehungsentscheidungen, ihre Wahrnehmung der Kinderinteressen, ihre Weltanschauung; die Sphäre des *Lehrers* und seiner professionellen pädagogischen Arbeit; schließlich auch die Rechte der *Öffentlichkeit* (als Staat, auch als Kommune) auf Qualifikation, Verteilung, Legitimationssicherung, ökonomisch-zweckmäßige Organisation usw.

U. LORENTZEN hat (in der Erörterung von § 66/2) darauf hingewiesen, daß solche Regelungen, in denen mehr als zwei Rechtssphären einander zugeordnet werden müssen und sich überschneiden, der juristischen Tradition schwerfallen. Das juristische Denkmodell ist die Alternative: Es werden Recht und Ansprüche von zwei Parteien oder von dem Einzelnen gegenüber dem Staat abgewogen und geregelt. Das komplizierte Rechtssystem der Schule, in dem jederzeit mehrere Rechtssphären berücksichtigt werden müssen und in einer Art Gleichgewicht stehen sollen – unsere Aufzählung bewegt sich schon auf einem relativ hohen Aggregationsniveau –, läßt sich juristisch sehr viel schwerer bewältigen; es erfordert „schultypische Rechtsinstitutionen“.

Hier wird noch einmal eine Grundfrage sichtbar, von der aus eine Einschätzung des Entwurfs im ganzen ansetzen kann: Läßt sich eine „Lebenswelt Schule“, die vom Miteinander und vom Ausgleich der verschiedensten Einflüsse und Interessen gekennzeichnet ist, juristisch zureichend von einem liberalen Rechtsverständnis her beschreiben (vgl. NEVERMANN/RICHTER 1979, S. 267), das die Rechte der Betroffenen doch weitgehend als *Abwehrrechte* faßt und deshalb wohl primär zu einem *Ordnungsdenken* neigt? In einem solchen Denkmodell hat das Schulrecht außer seiner Rahmenfunktion vor allem die Aufgabe, die konkurrierenden Parteien juristisch für den „casus belli“, für gerichtliche Auseinandersetzungen über laubbahn-relevante Entscheidungen zu rüsten. Demgegenüber müßte ein Denkmodell, das von unseren grundsätzlichen Überlegungen her formuliert wird, den Beratungsmöglichkeiten – oder sogar: der Beratungsverpflichtung – der Beteiligten mehr Gewicht geben.

Wenn der Tübinger Sozialpädagoge HANS THIERSCH gefordert hat, daß Lehrer und Lehrerkonferenzen in ihren gravierenden Entscheidungen das für die Erziehungsberufe selbstverständlich gewordene Instrument der Supervision benötigen, durch welche die Entscheidungen mit Hilfe eines Beraters

noch einmal durchgesprochen, in ihren Voraussetzungen geprüft und in ihren Konsequenzen bedacht werden, so enthält ein solcher weitreichender Vorschlag natürlich auch mehr ein Reform- oder Gestaltungsproblem, führt also über die Aufgaben des Schulrechts hinaus. Er illustriert aber doch die Notwendigkeit, grundsätzlich anerkannte Rechte (wie das der qualitativen Beurteilung der Schülerleistung durch den Lehrer) auf dem Stand der heutigen Erkenntnisse über Beurteilung in pädagogischen Prozessen zu definieren.

Von daher erscheint die rechtliche Sicherung des Test- und Prüfungswesens und psychologischer Gutachten (§ 46) als eine einseitige Stützung der *Entscheidungsfunktionen* der Schule: Sie soll sich möglichst objektive Daten über die Leistungen und Befähigungen des Schülers beschaffen können. Die pädagogisch wichtigere Komplementäraufgabe, nämlich die Schwierigkeiten zu überwinden, die der Schüler gerade mit dem Anforderungs- und Beurteilungssystem hat, oder mit den Personen, die ihm die Leistungen abverlangen – die Notwendigkeit also, daß der Schüler *beraten* wird und daß die Lehrer sich bei der Lenkungsaufgabe beraten lassen, ist rechtlich nicht verlangt und gesichert. Vielleicht kann man hier den Einwand von H.-CH. BERG aufnehmen, daß an dieser Stelle deutlich ein überholter Typus von Schule oder eine pädagogisch nicht wünschenswerte Einseitigkeit des Verständnisses von Schule juristisch festgeschrieben wird.

(5) In seinem sehr engagierten Eingangsreferat hat der Verfassungsrichter a. D. WILLY GEIGER für eine größere „pädagogische Freiheit“ die Lanze gebrochen und die Leitvorstellung einer „personalen Schule“ der heute allzu ängstlich durchregulierten Schule entgegengestellt. Der Entwurf hat eine solche pädagogische Freiheit insbesondere durch eine Betonung der Rechte und der Verantwortung der Lehrer zu sichern versucht.

Die Herausarbeitung des Rechtsguts der „pädagogischen Freiheit“ stellt sicher eine wichtige Leistung des Entwurfs dar. Eine Betonung und rechtliche Sicherung des professionellen Handelns von Lehrern und Kollegien gegenüber funktionsfremden, der Lehraufgabe abträglichen Überformungen der pädagogischen Arbeit durch institutionelle und bürokratische Zwänge war seit langem fällig. Da es aber auch schlechte Lehrer gibt, „träge, übereifrige, sendungsbewußte, verantwortungsarme oder schlecht ausgebildete“ (I.-M. OPPERMANN), wurde auf der Tagung immer wieder die Frage aufgeworfen, ob der Entwurf nicht zuviel Bestimmungsmacht bei den Lehrern versammelt. Gewiß bietet „Machtkontrolle“, vor allem durch eine Supermacht der Administration, kein gutes Gegenmodell; wohl aber Kooperation. In Schulfragen sind nicht nur die Lehrer „Fachleute“, sondern alle Beteiligten und Betroffenen haben eigene Erfahrungen und ein Stück „Professionalität“ (J. DIEDERICH). Die Vorschläge zur Schulverfassung (§§ 74–94) bilden für die Kooperation eine gute Diskussionsgrundlage; aber auch hier kann erst durch Einzeichnen realer Bedingungen gut funktionierender Schulen (Schulgröße, Schulart, Teilzeit- oder Ganztageschule, Kollegstufe, Stadt-Land-Differenz usw.) eine Beurteilungsgrundlage geschaffen werden.

Eine pädagogisch wie rechtlich gleichermaßen bedeutende Entscheidung des Entwurfs liegt in § 59/60: Anstelle des Verfahrens arithmetischer Verarbeitung von Einzelnoten wird hier das „Kollegium“ bzw. der Kollegialentscheid als letzte Instanz angesehen. Die bisher vorherrschende Zeugnisarithmetik macht den einzelnen Lehrer im Grenzbereich (also bei Versetzungs- oder Bestehens-Entscheidungen) zur letzten, ausschlaggebenden und unkontrollierten Instanz, eventuell ohne daß er die Tragweite seines Anteils selber

abschätzen kann. Auch ist die pseudo-exakte Notenrechnung oft genug als ein höchst irrationales Verfahren decouviert worden – daraus werden hier endlich rechtliche Folgerungen gezogen. Über die Rationalität eines Kreises von Lehrern, die diesen Schüler, seine Leistungsfähigkeit und seine Probleme kennen, kommt kein Beurteilungsverfahren hinaus. Allenfalls die Beteiligung eines außerschulischen Supervisors (und natürlich eines Eltern-Vertreters) an den entscheidenden Konferenzen könnte man wünschen.

Die Leitvorstellung der „personalen Schule“ ist aber nicht nur an solchen Knotenpunkten der Kooperation des Entwurfs diskutierbar. Die pädagogische Verantwortung des Lehrers, der Respekt vor den Personen, die in der Schule kooperieren, die Möglichkeit, die Kinder zu kennen und persönlich zu fördern, setzen bestimmte organisatorische Bedingungen voraus.

Es ist z. B. zu fragen, ob nicht auch die maximalen Größen der Organisationseinheit Schule angesprochen werden müßten (so wie die Minimalgrößen garantiert werden sollen). Hat der Schüler nicht – als Folge der genannten Leitvorstellung – Anspruch auf eine Gesamtgröße oder auf eine Teileinheit, in dem die persönliche Bekanntheit und Verantwortung, die Zuständigkeit von Personen und die Überschaubarkeit gesichert sind? (Wieder wird man fragen, ob das nicht eher eine Gestaltungs- als eine Rechtsaufgabe betrifft. Wenn aber das Recht sich um den Anspruch des Schülers auf persönliches Geführt- und Gefördertwerden kümmert und diesen Anspruch definiert, muß es dann nicht auch Voraussetzungen dafür nennen und definieren?)

(6) Exemplarisch für die Schwierigkeit, Einheit und Vielfalt, Rechtssicherheit und Flexibilität des Schulwesens miteinander zu verbinden, sind die Auseinandersetzungen über das Verfahren, das die Kommission zur Festsetzung der Lehrpläne vorschlägt (§§ 7–11). Die Grundlinie, zentrale Fragen auch des Lehrplans öffentlicher Diskussion zugänglich zu machen, erscheint folgerichtig, die scharfe Kritik einiger Kultusminister gerade an diesen Vorschlägen des Entwurfs ist nicht verständlich. Das öffentliche Auslegen von Lehrplänen ist zwar aufwendiger und erzeugt mehr Konflikte als der einfache Erlaß. Auch müssen über den Konkretisierungsgrad der Zielvorgaben in diesem neuen Verfahren erst Erfahrungen gesammelt werden. Die Kompetenz zur Kritik und Mitarbeit bei den Gruppen, die zur Anhörung eingeladen werden sollen (§ 11), wird sich sicher ausbilden.

Besonders umstritten ist der Versuch des Entwurfs, einen bestimmten Fächerkanon als gesetzlich garantierte „Gegenstandsbereiche des Unterrichts“ festzulegen (§ 6 u. S. 158 ff.). Auch hier verfährt der Entwurf relativ traditionell, indem er sich nämlich an bestehenden Lehrkatalogen und KMK-Vereinbarungen orientiert. Es wird z. B. „eine Fremdsprache“ gefordert, ausgehend von der Meinung, daß neuere und alte Sprachen gleichen Bildungswert und gleiche gesellschaftliche Bedeutung haben. Im ganzen ist die Sekundarstufe II so definiert, daß die traditionellen 15 Fächer oder 11 Gebiete (falls man einige Fächer als Lehrzusammenhang ansieht) als Grundbildung festgelegt werden. Die heftige Bildungsdiskussion der letzten 15 Jahre, die Überlegungen zur Freigabe stärker ausgebildeter Akzente auch in der Grundbildung und stärkerer Berücksichtigung einseitiger Begabungs- oder Interessenprofile hat sich hier nicht niedergeschlagen. Eine Alternative wäre z. B. ein garantiertes Angebot des Unterrichts in der englischen Sprache in allen Sekundarschulen.

(7) Wir konnten hier nur versuchen, einige grundsätzlichere pädagogische Überlegungen an den Entwurf heranzuführen. Es ist anzuerkennen, daß er die Schule für ihre Hauptaufgabe – die persönliche Entwicklung junger Menschen in der modernen Gesellschaft nach Kräften zu fördern – freisetzen möchte; er möchte die schulische Erziehungsarbeit vor hinderlichen Interventionen von außen schützen. Juristisch scheint die Hauptschwierigkeit in der Entwicklung und begrifflichen Fassung schultypischer Rechtsgüter zu liegen, die es erlauben, von einem Vorrang des Ordnungsdenkens zu einem Vorrang von Beratung und Kooperation zu kommen. Aber diese Schwierigkeit könnte auch Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels sein, der nicht nur Juristen vor neue Fragen stellt. Das „gespaltene Lehrerbewußtsein“ (I. RICHTER), nämlich gleichzeitig die pädagogische Freiheit bedroht zu sehen und mehr Sicherheit und Reglementierung durch Vorschriften zu wollen, und das Mißtrauen der Eltern gegen die Verwaltung ebenso wie gegen übermächtige Konferenzen und Lehrerwillkür scheinen dieselbe Wurzel zu haben. Wir vermuten, daß der Entwurf diejenige Unsicherheit spiegelt, die sich mit einer neuerlichen Wende in der Bildungsreform notwendig einstellt.

Das Schulwesen wird sich in den kommenden Jahren noch einmal erheblich verändern. Auch die künftigen pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten werden von organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen – z. B. wirtschaftlich-technologischen Entwicklungen und dem Geburtenrückgang – abhängig sein. Allerdings drängen diese Bedingungen nicht auf zentralistische Einheitslösungen, wie es einem vorherrschenden Grundzug in der Reformphase der sechziger und frühen siebziger Jahre entsprach. Die demographischen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Unterschiede, die verschiedene Regionen charakteristisch prägen und die zunehmend bewußt werden, sperren sich gegen zentralistische Einheitskonzepte. Die *Vielfalt des Schulwesens* bildet eine notwendige Bedingung für seine künftige Leistungsfähigkeit und Weiterentwicklung.

Je mehr Aufgaben der Schule durch die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zugewiesen werden, um so weniger kann sie diese als zentral organisierte und normierte Anstalt lösen. Das „Leben“ beginnt nicht erst nach und außerhalb der Schule: Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit dort: Schule ist selber ein Teil ihrer *Lebenswelt*. Sie muß deshalb mehr als bisher zur eigenen Sache der unmittelbar Beteiligten und Betroffenen, der Schüler, Lehrer und Eltern werden. Es geht also künftig mehr um eine pädagogische Qualifizierung der einzelnen Schule, um eine (Wieder-)Eingliederung der Schule in die Vielfalt regionaler und lokaler Traditionen, Probleme, Möglichkeiten und Bedürfnisse. Es geht neben dem regionalen auch um einen verstärkten biografisch-personalen Bezug der Schule.

Insofern greift der Entwurf – gewollt oder ungewollt – zu einem wichtigen Zeitpunkt in die bildungspolitische Diskussion ein. Hier liegt seine Bedeutung als eine Herausforderung für die Pädagogik. Die Ungeduld, die den „großen Sprung“ (BERG) fordert, muß freilich auch hier mit dem Zeitbedarf gesellschaftlicher Lern- und Erfahrungsprozesse versöhnt werden.

Literatur

- FAUSER, P.: Die Verrechtlichung der Schule und die Pädagogische Freiheit des Lehrers (unveröff. Diplomarbeit). Tübingen 1980.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- HENTIG, H. v.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: *betrifft: erziehung* 12 (1979), Heft 10, S. 38–58; Heft 11, S. 31–37.
- LAASER, A.: Der Gesetzgeber im Zugzwang. Übersicht über die gesetzliche Verrechtlichung des Schulwesens in Reaktion zur Forderung der Rechtsprechung. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 26 (1978), S. 57–63.
- LAASER, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens. In: *MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Stuttgart/Reinbek 1980, S. 1343–1375.*
- NEVERMANN, K./RICHTER, I. (Hrsg.): *Verfassung und Verwaltung der Schule. Stuttgart 1979.*
- OPPERMANN, T.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C für den 51. Deutschen Juristentag. München 1976.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Bd. I. Düsseldorf/München 1957.*
- WIMMER, R.: Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann. In: *Z.f.f.Päd.* 26 (1980), S. 775–788.
- Zur Debatte: Themen der Katholischen Akademie in Bayern. November/Dezember 1979 (darin besonders der Beitrag von H. MAIER).*