

Martin Stock

Schule im Rechtsstaat

I. »Verwaltung und Schule« – unter diesem Thema hatte sich 1964 die Staatsrechtslehrervereinigung mit Schulrechtsfragen beschäftigt¹. Ein anderes Standesforum, der Juristentag, hat solche Rechtsfragen 1976 wieder aufgegriffen, jetzt unter dem Motto »Schule im Rechtsstaat«². Im Mittelpunkt der Beschlüsse des Juristentags steht der »Parlaments- und Gesetzesvorbehalt« im Schulrecht: Er soll »stärker als bisher verwirklicht werden«³. Dies vor dem Hintergrund des Befunds: »Vielfältige und grundsätzliche Konflikte (beherrschen) die bildungspolitische Szene«⁴.

1. Wer von weitem hinsieht, wird in den Dokumenten des Juristentags zunächst ein Leitmotiv wiederfinden, das sich – damals noch zaghaft – auch schon 1964 bemerkbar gemacht hatte: ein rechtsstaatliches Nachholbedürfnis, das mit den älteren Halbheiten nicht mehr vorlieb nehmen will. Das Nachholbedürfnis wird jetzt schwungvoller artikuliert. Von der neuen Rechtsprechung⁵ angetrieben, betätigt sich der Verrechtlichungseifer. Er wird von neuen rechtswissenschaftlichen Systematisierungsversuchen begleitet. Man spricht über ein »Deutsches Schulgesetzbuch«⁶. Jedenfalls zeichnet sich eine weitere Kodifikations-»Welle« ab⁷. Sie scheint zumal Curriculum-Angelegenheiten zu ergreifen – einen Gegenstand, über den auch schon 1964 verhandelt worden war⁸. Gibt es hier also eine geradlinige Entwicklung? Eine Entwicklung, welche sich auf die einfache Formel bringen ließe: Wachsender liberaler Elan zu Lasten verwaltungsstaatlicher Schul-»Gewalt«?

2. Die bildungspolitische Szene von 1976 ist nicht mehr die der frühen sechziger

Jahre. 1964 hatte man sich in jener pragmatischen und vergleichsweise behäbigen Phase der Schulgesetzgebung befunden, die auch in den nachfolgenden Jahren noch größere Schulordnungsgesetze hervorgebracht hat – nach *Richters* Zählung die erste Welle, wohingegen sich heute eine dritte ankündigt⁹. Dazwischen liegt die vitalere Phase seit den späten sechziger Jahren. Auf jene Zwischenphase geht die zweite Kodifikationswelle zurück: die Welle der Schulmitwirkungs-, Schulmitbestimmungs-, Schulverfassungsgesetze¹⁰. Auch unter jenem Vorzeichen ist die Forderung nach intensiverer Verrechtlichung z. B. der Curriculum-Angelegenheiten erhoben worden; das allerdings mit dem Vorbehalt, daß »dabei nicht an einen instrumentalen Legalismus gedacht wird (– der hier der Ausdruck eines dahinterliegenden autoritären Normativismus wäre)«¹¹. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats hat ein Konzept entwickelt, welches im Sinn dieses Vorbehalts curriculare und organisatorische Reformansätze miteinander verbindet¹². Programme wie das der »verstärkten Selbständigkeit« der Schulen auf dem Boden verfassungsrechtlicher, einfachgesetzlicher und in »Rahmenrichtlinien neuer Art«¹³ enthaltener Vorgaben sind indes bei manchen Lesern auf ein gänzlich Unvermögen gestoßen, sich von den älteren, mehr etatistischen Ordnungsvorstellungen abzulösen. Besorgt um den parlamentarisch-demokratischen Lenkungszusammenhang, um die Hierarchie der Ämter, um »Funktionsfähigkeit und Sicherheit der Schulen«, um die Amtskompetenz des Lehrers als Grundlage »für alle Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, für alle Anordnungen und Verbote« usw.¹⁴, hat man solchen Reformansätzen den Staatsvorbehalt in einer mehr zentralistisch-instrumentellen Lesart entgegengesetzt¹⁵.

Unter diesen Umständen wird es angezeigt sein, genauer hinzusehen und zu fragen: *Nach welchen Strukturprinzipien* will der Juristentag das Schulwesen jetzt geordnet sehen? Welches ist der Problemzugang, wenn es um die *Art und Weise* der Handhabung von Parlaments- und Gesetzesvorbehalt geht? Gibt es hier eine leitende Fragestellung etwa im Sinn der großen Themen um 1970?

In der Juristentagsliteratur fehlt es nicht an Stimmen, welche in letzterer Hinsicht Anlaß von Skepsis sein könnten. *Roellecke* etwa unterstellt der Partizipationsempfehlung der Bildungskommission, sie wolle »das strukturelle Gewaltverhältnis zwischen Lehrer und Schüler . . . durch organisatorische Maßnahmen legitimieren«¹⁶. Der Schüler werde »der Exekutionsmacht des verwaltenden Lehrers ausgeliefert«. In der Empfehlung liege »die Emanzipation der Lehrer von rechtsstaatlichen Bindungen« beschlossen, und damit ein »Machtanspruch«, demgegenüber die Rechtsprechung »unter der Firma ›Vergesetzlichung des Schulverhältnisses‹ eine Art Gegenreformation . . . eingeleitet« habe. – Wer die Schulverfassungsdiskussion der vergangenen Jahre aus größerer Nähe verfolgt hat, wird Einschätzungen wie diejenigen *Roelleckes* als überraschend empfinden. Er wird darin ein gröbliches Mißverständnis der erwähnten Reformansätze wahrnehmen. Und er wird konstatieren müssen: Hier wird der schulrechtliche Rechtsstaatsgedanke vorwiegend *defensiv* verstanden. »Gegenreformation« wäre danach wohl ein Merkmal der leitenden Fragestellung. In der Entwicklung seit den frühen sechziger Jahren gäbe es einen Bruch. Die antiautoritäre Phase wäre dazwischengetreten, und sie hätte rivalisierende Machtansprüche hinterlassen. Das wäre ein Abriß zur unmittelbaren Vorgeschichte hin: Die dritte Kodifikationswelle als *Roll back* der zweiten, soweit sich letztere überhaupt entfalten konnte.

Sollte also »Gegenreformation« die Essenz der neuen Bewegung sein? »*Liberalisierung der Schule*« wird verlangt¹⁷. Das Postulat kehrt sich gegen »eine sozialtechnologisch erweckte erziehungswissenschaftlich-bildungsplanerische Elite«¹⁸, als zeitgenössisches Zerrbild »administrativer Schulherrschaft« bzw. von »Exekutionsmacht« der Lehrer. *Roellecke* empfiehlt nichtsdestoweniger ein »Herrschaftsmodell«¹⁹. Dabei mag nun an eine verfassungs-, zumal rechtsstaatlich unterfangene *Parlaments-»Herrschaft«* gedacht sein. Das im Zeichen unbewältigter Vorgeschichte, angesichts von Grabenkämpfen und schwelenden Grundsatzkonflikten. Unter diesen Umständen müßte der

Rekurs auf Herrschaft unbehelflich bleiben, solange es nicht gelingt, die Diskussion über *Maßstäbe und Grenzen* von Herrschaft – auch von Parlamentsherrschaft – in aller möglichen Breite wiederaufzunehmen, in den Wissenschafts- und Verbands- und sonstigen vorparlamentarischen Öffentlichkeiten und dann auch innerhalb der Parlamente selbst. Ohne dies wäre die eine Herrschaft vielleicht nicht besser als die andere. Sie könnte vielmehr schlechter sein²⁰. Ein Gesetzbuch, das »Gegenreformation« im Schilde führen würde, könnte über engstirnige Befriedungsversuche nicht hinauskommen. Die leitende Fragestellung müßte schon eine andere sein.

3. Die leitende Fragestellung müßte im Kern eine erziehungswissenschaftlich-pädagogische sein. Sie müßte aber u. a. auch im juristischen Bereich angesiedelt sein. Wo vom Juristentag die Rede ist, geht es einerseits um die rechtspolitische Seite dieser Fragestellung, andererseits um den Einsatzpunkt rechtswissenschaftlicher und juristisch-praktischer Kompetenz, und dabei besonders um die *verfassungsrechtliche* Seite.

Letztere Seite steht in den Beratungen und Beschlüssen des Juristentags im Vordergrund, desgleichen auch schon in der begleitenden Literatur, zumal in dem Gutachten *Oppermanns*. Was das Beobachten, Aufnehmen, Verdichten, pointierte Umsetzen gegenwärtigen schuljuristischen Zeitgeists betrifft, so hat sich *Oppermann* darin als Meister erwiesen. Sein Gutachten hat den Beschlüssen des Forums die Themen, im wesentlichen auch den Aufbau und in erheblichem Umfang wohl auch den Inhalt vorgezeichnet. Es hat auch schon in der Parlamentspraxis erste Fernwirkungen gezeigt²¹. Wenn es um näheren Aufschluß über den Problemzugang in der Perspektive des Juristentags geht, wird man also gut daran tun, von diesem Gutachten auszugehen. Das Gutachten repräsentiert nicht die ganze Bandbreite der heute vorhandenen Ansätze, vielmehr erhält es gerade auch durch seine Distanzierungs- und Selektionsentscheidungen sein Gepräge. Das tut seiner Eignung als Zeitdokument keinen Abbruch. Damit hängt allerdings auch der Umstand zusammen, daß seiner konsensfördernden Wirkung – die von *Oppermann* grundsätzlich angestrebt wird – die entsprechenden Grenzen gesetzt sein werden.

Oppermann will sich der »Herausarbeitung des juristischen Rahmens« widmen, »innerhalb dessen sich die bildungspolitische Entwicklung zu bewegen hat«²². Diesen »Rahmen« sucht er hauptsächlich im Verfassungsrecht, und zwar im Grundgesetz und auch im Landesverfassungsrecht²³. Ausgegangen wird von »einer Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre in breitem Parteikonsens geschaffenen Bildungsverfassung« und andererseits von der Frage, »ob sich die Neuerungen noch mit dem damals geschaffenen und gültigen ›Schulbild‹ der Verfassungen vereinbaren lassen«²⁴. Daß das ältere »Bild« noch im wesentlichen unmodifiziert »gültig« ist und daß sich den älteren Normen die entsprechenden negativen Imperative entnehmen lassen, ist nicht überall selbstverständlich. Es bedingt gewisse Abschirmungen gegen »Wandel« »im Lichte veränderter Zeitumstände«²⁵, also auch die Abweisung von Interpretationsversuchen, in welchen sich die veränderten Umstände innerjuristisch in »spezifisch bildungsverfassungsrechtlicher«²⁶ Weise geltend machen. Insoweit zeigt sich *Oppermann* keineswegs unentschieden²⁷. Es stellt sich ihm »essentiell die Aufgabe, ... die bleibenden Elemente der deutschen Bildungsverfassung sichtbar zu machen, die vor der wechselhaften Fülle der reformerischen Erscheinungen ... gelegentlich zu verschwimmen drohen ...«²⁸. Das ist auf den ersten Blick ein behaglich-freundlicher Duktus. Wer länger darüber nachdenkt, wird aber auch Bedenkliches wahrnehmen.

Näherhin liegt hier die Diagnose »dieser unseligen ideologischen Polarisierung«²⁹, »des unseligen Zerfalls unserer deutschen Bildungslandschaft in zwei antagonistische Lager« zugrunde: Der »verlorengegangene Basiskonsens«, jene damalige »Grundübereinstimmung vor allem zwischen CDU/CSU und SPD«, an der nach *Oppermann* heute nur noch die (unionsregierten) »B-Länder« entschlossen festhalten³⁰ – das ist großenteils das, was sich nunmehr als »juristischer Rahmen« präsentiert. Bund und (sozialliberal regierten) »A-Ländern« wird die Aufkündigung des Basiskonsenses vorgehalten,

d. h. aber doch wohl: eine in der Grundlinie »verfassungsfremde«, tendenziell verfassungswidrige Bildungspolitik. Eine derartige Sichtweise setzt einen verhältnismäßig *starr* »Rahmen«-Begriff voraus, eine Bildungsverfassung, die in ihren nach *vorwärts* weisenden Elementen abgeschwächt oder ganz und gar *stillgestellt* ist und auch nicht so viel gesetzgeberischen Gestaltungsspielraum bietet, daß darin konsequent sozialliberale und sozialdemokratische Positionen der Reformzeit hinreichend Platz finden könnten. Stattdessen bestimmen die Bremsen das verfassungsrechtliche »Schulbild«, und sie erscheinen jetzt objektiv einseitig-parteilich aufgeladen.

Es handelt sich aus dieser Sicht anscheinend darum, daß die Verfassung in einer Zeit des Wert- und Konsensverlusts gesteigerte Normativität entfaltet. Diese Bildungsverfassung wird einstweilen der »politischen Herausforderung bislang schweigender Mehrheiten in der Bevölkerung« entgegengesetzt, in der Hoffnung, daß »der heutige Konfliktfetischismus« schließlich »nicht unbedingt einer heilen Bildungswelt Platz macht, vielleicht aber doch ein wenig mehr Übereinstimmung in kulturellen Grundwerten in die Bildungspolitik zurückkehrt«³¹. Der historische Konsens kann sich danach von seinen Ausgangsbedingungen, von damaligen Gärungszuständen, latenten, zum Teil unausgedacht gebliebenen und im Verfassungstext nur vage bezeichneten Alternativen ablösen, ohne daß sich eigentlich – anhand einer sozialwissenschaftlich substantiierten Verfassungstheorie – sagen ließe, *wie* und *inwieweit* das geschieht und geschehen sollte. Die Bildungsverfassung tritt daraufhin später eigenartig verselbständigt und abgehoben in Erscheinung. Akute Reproblematisierungen wie die um 1970 werden in ihrem gesellschaftlichen Charakter und Ursprung nicht von innen heraus zum Thema dieser Jurisprudenz. Man verweist auf Art. 79 Abs. 1 und 2 GG, ist aber hinsichtlich sonstigen Verfassungswandels unsicher und behält im übrigen Art. 79 Abs. 3 GG im Auge³². Worum es dabei aber *inhaltlich* gehen müßte: *was* denn das (u. a.: durch Innovation) zu Verteidigende sein soll, bleibt im Kern unaufgeklärt. Von dieser Lehre wird der Umstand unterschätzt, daß »das Grundgesetz klüger sein könnte als seine Interpreten«³³. Das Verhältnis von damaligem und heutigem Konsens bzw. Dissens, die Art und Weise innerjuristisch-verfassungsrechtlicher Umsetzung der zugrunde liegenden gesellschaftlichen Interessen und politischen Meinungen, die entsprechenden Standortprobleme der beteiligten Auslegungsinstanzen – dergleichen läßt sich auf dem Boden dieser verengten Lehre von Konsens und Wandel schwerlich aufarbeiten. Schließlich wird dem *Bundesverfassungsgericht* kurzerhand die »Rolle des Schutzes der 1949 getroffenen Grundentscheidungen« zugewiesen³⁴, d. h. aber hiernach doch wohl: heute überwiegend der CDU/CSU-Positionen, soweit ihnen Verfassungsrang zuerkannt wird. Das verengte Konsensprinzip könnte also auch für die Bildungsverfassungsjustiz eine prekäre Mißbalance zur Folge haben. Um einen Ausdruck aus dem rundfunkpolitischen Milieu zu verwenden: Die Justiz könnte in eine gesteigerte »Schieflage« geraten^{34a}.

II. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen wird es nun angezeigt sein, die Bildungsverfassung in der Lesart *Oppermanns* etwas näher anzusehen. Das Gutachten hat zwei Teile. Der erste betrifft »schulrelevante allgemeine Verfassungsgrundsätze und Verfassungswerte«, der zweite »schulrelevante individuelle Grundrechtspositionen«³⁵. Zwischen erstem und zweitem Teil bestehen notwendig³⁶ zahlreiche Querverbindungen. Das gilt nicht zuletzt im Hinblick auf die hier interessierende Einstiegsstelle: *Parlaments- und Gesetzesvorbehalt*.

1. In den Beschlüssen des Juristentags wird die Effektivierung dieser Vorbehalte gefordert »aus Gründen des Demokratie-, Sozial- und Rechtsstaatsprinzips sowie zur Konkretisierung der Grundrechte«³⁷. Verfassungsprinzipien und Grundrechte bringen danach die Vorbehalte als solche hervor und grenzen sie in ihrer Reichweite ab. Zugleich liefern sie Maßstäbe inhaltlicher legislatorischer Ausfüllung. Die beiden Aspekte – »ob« und »wie« – stehen miteinander in einem engen Zusammenhang. Sie

sollten anhand einer und derselben leitenden Fragestellung erörtert und aufgearbeitet werden.

Die Frage nach dem »Wie« ist die *Kernfrage*³⁸. Im Schulrecht stellen sich in diesem Zusammenhang gegenwärtig Zuordnungsprobleme, wie sie die historischen Verfassungsgeber in Bund und Ländern so noch nicht vor Augen gehabt haben. Die neuen Verrechtlichungsinitiativen stehen dem, was man damals über das Verhältnis von Gesetzgeber und Verwaltung bzw. Schule gedacht hat, *entgegen*. In diesem Punkt steht etwas, was sich zunächst als gänzlich unproblematische allgemeine Überzeugung dargestellt hatte, dann – um 1964 – immerhin noch die überwiegende Ansicht gewesen war und seither weiter abgebröckelt ist, zur »Totalrevision«³⁹ an. Ein älterer Grundkonsens scheint im Begriff, in sein Gegenteil überzugehen, und zwar unter maßgeblicher Beteiligung konservativ-liberal engagierter Richter und Rechtswissenschaftler.

a) Auch *Oppermann* redet der »entschlossenen Durchsetzung des Parlaments- und Gesetzesvorbehaltes« im Schulwesen das Wort⁴⁰. Welches ist seine nähere Begründung? Wie viele andere, befürwortet er »die teilweise Parlamentarisierung der Schulaufsicht«⁴¹ unter politisch-situativen, von dem erwähnten Engagement bestimmten Gesichtspunkten⁴². Andernorts fällt die lapidare Bemerkung: »Kompetenzfragen sind juristisch verkleidete Machtfragen«⁴³. Darin wird erkennbar: Es geht um das Verhältnis von *Gesellschaft* und Schule, transponiert in das Verhältnis von *Parlament* und Regierung/Verwaltung/Schule. Aus jener Sicht steht das Verhältnis von Gesellschaft und Schule jetzt in den Parlamenten zu einer gewissen Re-»Harmonisierung« an. Und das – wenn man Äußerungen wie den eben zitierten Glauben schenken will – unter dem Vorzeichen einer baren Machtalternative. Progressive »Sozialtechnologie« hat danach den gesellschaftlichen und den Verfassungskonsens über den Bildungsauftrag der Schule aufgekündigt und trifft Anstalten, der Gesellschaft eine neue Definition des Schülerinteresses aufzuzwingen. Der Kern der Zuordnungs- und Kodifikationsprobleme ist danach einfach der eines Ringens um die *Definitionsmacht* und um die aus deren Besitz sich ergebenden gesellschafts- und bildungspolitischen Steuerungschancen. Avanciertere Kräfte in Richtlinienkommissionen, Kultusverwaltungen, Schulen haben danach ihren Machtanteil mißbraucht und sind im Begriff, die Schüler zu »verplanen«, »abzurichten«⁴⁴, gegen Eltern und Gesellschaft zu instrumentalisieren. Man wähnt sich anscheinend in einer »Krise durch Reform«⁴⁵, z. B. durch den Versuch einer Curriculum-Reform, deren Grundmotiv lautete: »Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung . . . für alle Schüler gleichermaßen« als »das oberste Lernziel«⁴⁶.

So wenig letzteres für einen unbefangenen Leser nach »Zurechtgetrimmtwerden« usw. klingen wird – darin scheint man einen Stachel zu finden, in curricularer Hinsicht und ähnlich auch dann, wenn man es mit Versuchen zu tun hat, im Rahmen eines derartigen Grundmotivs Veränderungen des älteren Schulformensystems in Angriff zu nehmen. Das egalitäre Moment und zumal das »Curricularpostulat zugunsten von Emanzipation und Mitbestimmung«⁴⁷, auf das man hier stößt, werden in Äußerungen wie den eben zitierten bei denkbaren für bestimmte Interessen nachteiligen Nebenwirkungen und »eingriffs«-ähnlichen Teilaspekten behaftet. Zugleich wird ein allgemeiner »Totalitäts«-Verdacht artikuliert. Die Ablösungs-, Vermittlungs-, Balancierungsschwierigkeiten, auf die eine Schulpolitik wie die damals in Hessen versuchte treffen mußte, werden dabei nicht von innen heraus diskutiert. Das in den späten sechziger Jahren neuerlich aktuell gewordene innergesellschaftliche, innerstaatliche, innerschulische konstitutionelle Problem, das in ihnen sich ausdrückt, wird als solches nicht aufgearbeitet. Stattdessen bestimmen Beschwörungen der *Adenauer-Zeit* und andererseits emotionale Verhärtungen und Angstpotentiale das Bild. Man spielt mit Assoziationen wie der eines neuen, jetzt geradewegs psychophysischen »Gewaltverhältnisses«⁴⁸, als Bedrohung innerschulischer Menschen- und Bürgerrechte.

b) Abhilfe wird daraufhin anscheinend von gewissen *Umverteilungen* der Definitionsmacht, im übrigen von verschärften *Kontrollen* erhofft. Die Verlagerung von

größeren Anteilen der »Schulherrschaft« ins *Parlament* stellt sich dabei als eine von *mehreren* Rezepturen dar. Vermehrte Einschaltung der Parlamente kann einmal verstärkte *politische* Kontrolle bezwecken. Zum anderen und vor allem bezweckt sie Aktivierungen der *Gesetzgebungsfunktion*; das zugleich aus Gründen der Effektivierung *verwaltungsgerichtlicher* Gesetzmäßigkeitskontrolle, z. B. mit *Eltern* (als Klägern) in der Auslöserrolle. Der Gesetzgeber mag auch versuchen, Eltern, dritte interessierte gesellschaftliche Verbände u. ä. durch organisatorische und Verfahrensregelungen zu stärkerer unmittelbar-*partizipativer* Einflußnahme auf das Schulwesen instandzusetzen, auch schon diesseits des Verwaltungsprozesses.

Alles das setzt allerdings *Parlamentsmehrheiten* voraus, die bereit wären, den von ihnen getragenen Regierungen in den Arm zu fallen, sobald prekäre Interessenberührungen stattfinden müßten; die Mehrheitsfraktionen müßten gegenüber einseitig-»hergestellter Öffentlichkeit«⁴⁹ nachgiebig sein usw. Wo das nicht der Fall ist⁵⁰ und wo anders tendierende mobile oder »schweigende Mehrheiten« auch nicht über Wahlkämpfe parlamentarisch zum Zuge kommen, da wird sich der Blick von Reformgegnern um so mehr auf jene andere, *justizielle* Einwirkungschance kraft *Verfassungsrechts* richten.

c) Verfassungsrecht beeinflußt und überformt die eben erwähnten Einflußstrukturen in vielfältiger Weise. Verfassungsrecht bringt zunächst den Gesetzes- bzw. Parlamentsvorbehalt⁵¹ als solchen hervor. Kommen entsprechende, inhaltlich reformorientierte Gesetze nicht zustande, dann kann schon darin ein Bremseffekt liegen. Kommen solche Gesetze aber zustande, dann wird *dieser* Modus der Anbindung von Kultusverwaltung und Schule an das Parlament Reformgegner *inhaltlich* schwerlich befriedigen können⁵². Es mag sich ihnen dann ein Wechsel der Argumentations- und Aktionsebene anbieten: Verfassungsrecht (und zwar nunmehr die Grundrechte und Verfassungsprinzipien, die bei der *inhaltlichen Ausfüllung* der Vorbehalte als Maßstäbe zu beachten sind) läßt sich vor Verwaltungs- und Verfassungsgerichten als korrigierendes Element ins Feld führen. Gesetzgebungspflichten zu statuieren und zugleich *rigoros-reformverhindernde* inhaltliche Determinanten zu setzen, werden sich die Gerichte auf diesem Gebiet jetzt vielleicht wieder schwerer tun. Einen inhaltlich anderen, mehr »harmonisierenden« parlamentarischen Lenkungsmodus wird man also »A-Ländern« auf diesem Weg nicht so leicht aufzwingen können. Man mag aber gewisse Brems- und Blockadeeffekte bewirken können, und dies dann mit Dauercharakter, auch über Situationen hinaus, in denen die nötigen Reformgesetze aus dem oder jenem Grund zunächst überhaupt nicht vorhanden sind.

So gesehen, ist diese zweite, inhaltliche Ebene auf längere Sicht die *wichtigere*. Kein Zufall, daß hier ein weiterer Schwerpunkt der Literatur zum Juristentag liegt. Diese Ebene wird auch von *Oppermann* in seinem Gutachten ausführlich erschlossen. Auch in den Beschlüssen des Juristentags nehmen derartige inhaltliche Postulate den größeren Raum ein. Auf dieser Ebene werden schließlich die Würfel fallen. Gegenwärtig stehen wohl noch mehr technische Dosierungs- und sonstige Übergangsfragen im Vordergrund des Interesses aufgestörter Verwaltungen⁵³. Das sind Besorgnisse, welche nicht unterschätzt werden sollten. Sie mögen aber allmählich abklingen. Den erweiterten Vorbehalt schon als solchen zu scheuen und prinzipiell zu bekämpfen, wäre m. E. politisch kurzsichtig. Auch verfassungsrechtlich wäre das eine fragwürdige Position. Stattdessen sollte die Auseinandersetzung von der zweiten, inhaltlichen Ebene aus aufgenommen werden. Das auch angesichts zunehmend fraktionierter Wissenschaftsöffentlichkeiten, im übrigen mit Blickrichtung auf die dritte Kodifikationswelle als Anwendungszusammenhang. Schulgesetzgebung unter Anleitung einer mehr handwerklich betriebenen Schulrechtswissenschaft müßte unsicher bleiben, wo es um die schwierigeren Zuordnungsfragen geht. Die Gesetzgeber würden auch nicht gut daran tun, sich einseitig einer Schulrechtswissenschaft anzuvertrauen, welche mit dem Zeitgeist irgendwie mitgeht, ihre immanenten Standortprobleme aber großenteils ausklammert.

2. Denn was wären es für Kriterien, die von dort aus in die Bemessung und inhaltliche Betätigung von Parlaments- und Gesetzesvorbehalt einströmen könnten?

a) Auf der ersten Ebene, d. h. da, wo es um Grenzen der Expansion des Vorbehalts als solchen geht, ist gegenwärtig ein Ansatz etabliert, den *Oppermann* »Wesentlichkeitstheorie« genannt hat⁵⁴. »Wesentlichkeit« als Vorbehaltsmaßstab ist bisher in der Rechtsprechung nicht viel mehr als eine generalklauselhafte Umschreibung von Abgrenzungsproblemen, deren Lösung man als nötig empfindet und pragmatisch in Angriff nimmt. Von anspruchsvolleren Rahmenerwägungen und Standortreflexionen ist dabei nur gelegentlich etwas zu finden. *Oppermann* – der sich den Ergebnissen dieser Justiz-»Topik«⁵⁵ gewogen zeigt – findet den Namen »wesentlich« »sehr glücklich gewählt«⁵⁶. Er tastet sich wie folgt an inhaltliche Maßstäbe heran: Rechtsstaats- und Demokratieprinzip in Verbindung mit Grundrechtserheblichkeit als Einschätzungsrahmen; vor das Parlament gehörten die »politisch wichtigen« Angelegenheiten und Entscheidungen, dies »auch ohne Grundrechtsberührung kraft ihrer spezifischen allgemeinen Bedeutsamkeit«; »hinreichende Grundrechtsrelevanz oder politische Bedeutsamkeit« begründeten »Wesentlichkeit«, also Parlamentarisierungsbedürftigkeit einer Regelung⁵⁷. Das klingt zunächst einleuchtend, jedenfalls soweit von Grundrechtsrelevanz ausgegangen wird – dazu gleich mehr. Was indes »spezifische allgemeine Bedeutsamkeit« als anderer Vorbehaltstitel (*neben* Grundrechtsrelevanz) heißen soll, erscheint hier doch überaus unbestimmt.

Um dem nachzuspüren, wird man die zugrunde liegenden reformerheblichen Vorgänge und Konflikte näher ins Auge fallen müssen. Insoweit spricht *Oppermann* etwa von »allgemeinpolitischer Brisanz«⁵⁸ oder von einem »hochpolitischen« Charakter(s) solcher Regelungen, die auf einschneidende Bewußtseinsänderungen . . . abzielen« – das seien »ganz besonders wesentliche« Normierungen«⁵⁹. Was ist jeweils »brisant«? Wie und wann wird ein Regelungsthema »hochpolitisch«? Dann, wenn es von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung aufgegriffen und daraufhin von interessierten Verbänden und von der CDU zum Gegenstand einer Kampagne gemacht wird? So sonderbar das auch klingt – so ist der Gang der Dinge in einem der Fälle gewesen, von denen die Parlamentarisierungsbewegung ihren Ausgang genommen hat⁶⁰.

b) Bei dergleichen mag den Kultusverwaltungen, zumal in »A-Ländern«, nicht wohl sein. Es mag dann doch schon auf dieser Stufe skeptische Überlegungen geben: Ist es nicht ratsam, sich jeder Erweiterung der Vorbehalte entgegenzustemmen? Und solche Skepsis mag weiter zunehmen, wenn andernfalls alsbald auch die »Wie«-Frage zur Beantwortung ansteht. Man mag ein Unbehagen dabei empfinden, sich auf eine »Wesentlichkeits«-Kasustik einlassen zu müssen, die von kurzatmig-emotionalen Einflüssen keineswegs frei ist – und damit womöglich für Gesetze die Tore zu öffnen, die im wesentlichen milieuverhaftet bleiben, z. B. von Unsicherheiten und Regressionsphänomenen wie denjenigen des Herbstes 1977 geprägt sein würden. Entsprechendes gilt für die verfassungsrechtliche Integrität schon vorhandener oder etwa auch jetzt noch zustande kommender Reformgesetze.

Wo »Gegenreformation« ein Merkmal der leitenden Fragestellung ist, pflegt das Wort »Festlegung« eine besondere Rolle zu spielen. Man visiert etwa »die abschließende Festlegung des Inhalts . . . des Unterrichts«⁶¹ an. »Festlegung« kann ein »klassisch«-bürokratisches »Herrschaftsmodell« in abstracto, unabhängig von der darin enthaltenen inhaltlichen Einfärbung, indizieren, oder heute einen abstrakt-legalistischen Ansatz⁶². Schon darüber werden sich manchem Lehrer und Erziehungswissenschaftler die Haare sträuben. Von dieser formalen Dimension aus oder unabhängig von ihr kann »Festlegung« aber auch als ein »hochpolitisches« Postulat auftreten, etwa in Gestalt der Forderung nach einem »Gesetz über die allgemeinverbindliche Festlegung von Unterrichtsinhalten« zum Zweck der Durchsetzung bestimmter normativer Vorgaben und Strukturprinzipien⁶³. Dem Gesetzgeber wird etwa »die Zuständigkeit für den Bildungskanon« als Zuständigkeit für die »Approbation von kulturellen Werten« zugesprochen,

womit »nicht viel weniger« gemeint ist als: »selektiv zu entscheiden, ob Kultur aufgelöst, ob Kultur evolutionär weiterentwickelt oder revolutionär verändert werden soll«; das in der Weise, »daß damit weder administrativ-juristische noch pädagogisch-wissenschaftliche Kriterien eine Chance hätten, den vom Gesetzgeber formulierten Willen zu unterlaufen, zu neutralisieren oder praktisch aus dem Spiel zu bringen«⁶⁴. »Dafür, daß man den Lehrer gewissermaßen an Lernziele bindet und ihm den Weg verbaut, aus der Reihe zu tanzen – in welche Richtung auch immer –, muß Vorsorge getroffen werden«⁶⁵.

c) *Oppermann* sucht sich von solchen Zuspitzungen fernzuhalten. Ihm geht es um den Vorbehalt einer »umfassenden individuell-personalen Liberalität« »in einem freien und humanen Sinne«⁶⁶, um »Rückbesinnung auf die plurale Offenheit und Liberalität der Verfassungsordnung« auch im Hinblick auf den Schulauftrag⁶⁷; negativ gewendet: um »die personal-liberale Komponente in Abwendung von den Kollektivismen«⁶⁸; »Daraufpfropfen«, »zwangsweise Bildungsfremdbestimmung«, »radikal/pauschaler Egalisierungsdruck«, »eifernde Schulung«, die »politische Konfessionsschule«⁶⁹ sollen vermieden werden. Darin sind Gesichtspunkte enthalten, die innerhalb des gegenwärtigen parlamentarischen Spektrums konsensfähig sein könnten, sofern sie aus einer *Aufarbeitung* jener Probleme hervorgehen würden, die sich hinter den Schlagworten verbergen. Bleibt allerdings solche Aufarbeitung aus und bleibt es stattdessen dabei, daß man die fünfziger Jahre zurückzubeschwören versucht, dann kann das bedeuten: Es bahnt sich eine Selbstreduzierung des liberalen Gedankens an.

Der Ruf nach mehr »Festlegung« ist nicht frei von illiberalen Untertönen. Auch in Schulrecht und Schulpolitik gibt es das Dilemma heutiger »Streitbarkeit«⁷⁰. Wenn »ein Geist der Mäßigung« praktiziert wird, der »tendenziell konfliktmeidend . . . angelegt« ist⁷¹, nicht aber im nötigen Grad konfliktverarbeitend, dann kann es zu Abirrungen kommen. Dann kann man versucht sein, Liberalität – die von *damals*, sie hat sich *von innen heraus* nicht erneuern können – »festzulegen«. Etwas derartiges scheint sich jetzt da und dort anzukündigen. Man nimmt an den damaligen Grundentscheidungen Abstriche vor, wo es darum geht, schärfere »Festlegungs«-Instrumente (Curriculum-Gesetze u. ä.) zu gewinnen. Mittels dieses Instrumentariums und mit Hilfe von Verfassungsgerichten will man anscheinend damalige inhaltliche schulische Grundentscheidungen verteidigen, *letzteres ohne* grundlegende Innovationen. Abgekürzt ausgedrückt und gefragt: Alles »Wesentliche« soll jetzt vom Gesetzgeber geregelt werden – und soll er es inhaltlich »im wesentlichen« so regeln, wie es damals gewesen ist? Die Vorbehaltsfrage wird in gewissem Umfang aus dem Zusammenhang der übrigen, unmittelbar inhalts-erheblichen älteren Grundentscheidungen herausgelöst; sie und *nur* sie wird, auf engem Raum, wirklich innovativ behandelt. Die übrigen Grundentscheidungen geraten womöglich, vor allem hinsichtlich der *sozialen* Komponente, in einen Auszehrungs- und Schwundzustand, und dieser ergreift nach und nach auch die Auslegung der diesbezüglichen Grundrechte und Verfassungsprinzipien. Man läuft z. B. Gefahr, die liberale Verfassungskomponente defensiv zu forcieren. In einer Schulpolitik, die sich an Vorstellungen wie denjenigen *Robrmosers* orientieren wollte, könnte dann schließlich ein seinerseits nachliberaler Gegen-»Konfessionalismus« die Oberhand gewinnen. Entsprechendes würde für die Handhabung der Verfassungen gelten. Eine bildungsrechtliche Verfassungsdoktrin, die in die Nähe dieses Gefälles geraten würde, könnte in ihren »Wesentlichkeits«-Urteilen und inhaltlichen Maßgaben mehrdeutig werden: schwankend zwischen Toleranz und nachliberalem politischem Normativismus.

Eine solche, durch die Prophezeiung heraufkommender neuer »Gewaltverhältnisse« verstörte Doktrin wäre kaum noch in der Lage, ihr Thema, nämlich institutionalisierte Lernvorgänge, unbefangen anzugehen, nicht schon irritiert durch Richtlinien-Deklorationen wie: »Deshalb gehört es zur Emanzipation als Ziel politischen Lernens, daß die jungen Menschen in die Lage versetzt werden, die Werte und Institutionen ihrer Gesellschaft zu verstehen und die Bereitschaft zu entwickeln, sie frei und selbstverant-

wortlich anzuerkennen, sich für sie einzusetzen oder Veränderungen anzustreben. Dadurch sollen sie in die Lage versetzt werden, am Prozeß der politischen Willensbildung teilzunehmen und so Selbst- und Mitbestimmung zu praktizieren⁷². Eine Bildungsverfassung, welche nicht in letzterem Sinn (nach *heutigem* Sach- und Problemstand) auf den Bildungsauftrag der Schule abstellen und von da aus alles weitere einbegreifen, z. B. auch über die auftragsgemäße Reichweite und normstrukturelle Beschaffenheit von Curriculum-Recht Aufschluß geben könnte – daraus wird nicht der große Wurf werden.

Stattdessen mag dann zur Orientierung heutiger Schulgesetzgebung und Schulrechtssprechung etwas anderes angeboten werden: eine Art verfassungsrechtlicher Stückwerkstechnik auf dem Boden einer weitgehend *vorkritischen* liberalen Option; mangels Umsetzung dessen, was in den letzten zehn Jahren geschehen ist, mancher diskutabler Einzelgedanke, aber auch Mißproportionen; Konkordanzformeln, welche ohne die angemessene Ausgangsperspektive und Rahmentheorie vage bleiben müssen, belastet mit der Hypothek jener Mehrdeutigkeit; hier ein kleineres »aggiornamento«, dort aber strenge Urteile über andere »Umdeuter«⁷³, bei Ungewißheit darüber, um welche gesellschaftlichen Interessen es sich jeweils zugleich und mittelbar handeln könnte.

III. Von alledem ist in dem Gutachten etwas zu bemerken; wobei *Oppermann*, wie gesagt, den Ungeist von »Festlegung« fernhalten will. Das sei noch belegt im Hinblick auf die zweite oben erwähnte Ebene (neben der der Vorbehalte als solcher): die der unmittelbar *inhaltsrelevanten Verfassungsprinzipien und Grundrechte*.

1. *Oppermanns* Darlegungen dazu verteilen sich über das Gutachten in der Weise, daß im ersten Teil – qua »Verfassungswerte« – häufig auch schon Grundrechtsgewährleistungen mitbehandelt werden. Der zweite, kürzere Teil bringt dann zuerst einen Hinweis, welcher noch besser am Anfang des Ganzen plaziert gewesen wäre: Die »Entdeckung« des Art. 2 Abs. 1 GG als der »inhaltlichen Grundsatznorm« des Schulwesens durch *Ekk. Stein* kommt zur Sprache; damit sei die Schulverfassung »*eigentlich erst vom Kopf auf die Füße gestellt*« worden⁷⁴. Dieser Einschätzung kann ich mich ohne weiteres anschließen⁷⁵. Das *Recht auf »freie« Bildung*⁷⁶, später von *Heymann* und *Stein* auch als »Recht auf Emanzipation« erläutert⁷⁷, muß in der Tat gewissermaßen den archimedischen Punkt des Bildungsverfassungsrechts darstellen, und jetzt auch den wichtigsten Richtpunkt von Kodifikationsversuchen der dritten Welle. Es muß den Schulauftrag prägen. Von dort aus muß es das Curriculum- und Organisationsrecht insgesamt bestimmen. Es muß z. B. »Wesentlichkeits«-Kriterien liefern, es muß bei der Bestimmung der Detailliertheitsgrade als Maßstab herangezogen werden u. ä.⁷⁸. Von einem »Recht auf Bildung« ist denn auch im zweiten Abschnitt der Beschlüsse des Juristentags an vorderster Stelle die Rede⁷⁹. Besteht darin also überall Einigkeit? Wäre das noch ein nirgends bezweifeltes Grundkonsens (und zwar der entscheidende)?

2. Nach *Oppermann* ist, was *Stein* »entdeckt« hat, »der *liberal-personale Gegenpol* zu der über Art. 7 Abs. 1 GG lange herrschenden etatistischen Einseitigkeit«⁸⁰. »Liberal-personal«? Das haben wir vorhin schon gehört. Dagegen wird nicht viel zu erinnern haben, wer noch weiß, was es damit auf sich haben könnte, vorausgesetzt, daß der liberale Gedanke nach links nicht sistiert wird. Und in linksliberalen und sozialdemokratischen Reformkonzepten pflügt der *Staat* eine besondere Rolle zu spielen. Polarität – gut; wie wird sie hier aber verstanden?

a) *Oppermann* leitet seinen zweiten Teil mit der Erklärung ein, es gelte den schulrelevanten grundrechtlichen *status libertatis oder negativus* noch gesondert darzustellen, unter Absetzung von »den Kräften der modernen Kollektivismen« und von »bildungsgrundrechtlicher Schaumschlägerei«⁸¹. Wo der Ton so ironisch wird, kann beim Leser der Eindruck entstehen: Hier stimmt etwas nicht. Und dieser Eindruck ist richtig. Wer unter diesen Umständen auf den Grundkonsens hofft, wird sich alsbald ernüchtern sehen.

Der bildungsspezifische Staatsvorbehalt nach Art. 7 Abs. 1 wird von *Oppermann* mit dem Grundrecht auf Bildung nicht in umfassender Weise, anhand einer leitenden Fragestellung der oben geforderten Art, in Verbindung gebracht und grundrechtssystematisch erschlossen. *Oppermann* fragmentiert dieses Grundrecht vielmehr, und zwar so sehr, daß es dazu nicht taugt. Es wird im ersten Teil, dort im Rahmen eines im ganzen mehr konventionell-enzyklopädischen Ansatzes, an verschiedenen Stellen berührt. Wesentliche Elemente der Bildungsverfassung, so das, was man das »Staatsprinzip« überhaupt nennen könnte, und insbesondere das Sozialstaats-, das Demokratie-, das Rechtsstaatsprinzip, werden im ersten Teil abgehandelt, *ohne* daß darin das Recht auf Bildung (im möglichen volleren Sinn, siehe sogleich) deutlich als Angelpunkt auszumachen wäre. Das führt zu Verkürzungen und Unsicherheiten, etwa was die inhaltliche Implementierung von Parlaments- und Gesetzesvorbehalt betrifft. Daraufhin kann es z. B. dazu kommen, daß »allgemeinpolitische Brisanz« *neben diesem Grundrecht her*, zum Teil sogar gegen es, zum Auslösungsgrund von Parlamentarisierung werden soll⁸².

b) Im zweiten Teil greift *Oppermann* dann bestimmte Teilaspekte des Rechts auf Bildung noch einmal gesondert auf. Er möchte damit »partielle *Neuansätze* der jüngeren Zeit«⁸³ aufnehmen. Auch hier löst er sich also wieder punktuell von den älteren (in dieser Frage besonders unergiebig) Vorstellungen ab. Damit scheint er u. a. auf jene Literatur zu reagieren, in der sich etwas von der schulpolitischen Linie der »A-Länder« widerspiegelt⁸⁴.

Oppermann weist solches Engagement entschieden zurück⁸⁵. Es erscheint ihm wohl unprofessionell. Nach dem eingangs Gesagten wird für ihn der Jurist gewissermaßen der professionelle Verwalter, Interpret, Türhüter des damaligen (objektivierten) Grundkonsenses sein – was ihn allerdings heute ebenfalls in eine problematische Lage bringen kann, nämlich dann, wenn er die Bildungsverfassung gegen »Wandel« im Auslegungsweg allergisch glaubt: Dann findet er sich – dies hiernach *außerprofessionell*, sozusagen zufällig – irgendwo in der Nähe der »B-Länder« wieder. Und die professionelle Ebene, etwa die der Verfassungshermeneutik, ist nicht so weit durchgebildet, daß sich solche Affinitäten ohne weiteres einbeziehen, argumentativ umsetzen, für die juristische Arbeit als nützlich erweisen ließen, unbeschadet auch der nötigen Abstoßungskraft. *Jeden* »Wandel« auszuschließen, wäre kein geeigneter Ausweg. Woher aber dann die Maßstäbe *statthaften* »Wandels« nehmen? Wo ist hier der Leitstern?

Oppermann übernimmt z. B. von *Stein* den Ansatz bei Art. 2 Abs. 1 GG. Zugleich *distanziert* er sich in entscheidenden Punkten von der späteren, den außerrechtlichen Entwicklungsstand um 1970 widerspiegelnden Argumentation von *Heymann* und *Stein*. Was er *nicht* übernimmt, ist im wesentlichen das, was bei diesen Autoren über das »liberalpersonale« Hauptmotiv in abstracto hinausgeht: egalitäre Einschläge, die besonder soziale und die (damit im Zusammenhang stehende) demokratische Komponente, der zeitgenössische Emanzipationsgedanke; Gesichtspunkte, welche dort aus dem Hauptmotiv hervorgehen, zu ihm zugleich aber auch in gewisser Weise in einem Spannungsverhältnis stehen. Letzteres ist der Umstand, der solche Gesichtspunkte dann als »brisant« erscheinen ließ. Die Reformversuche führen sich fest. Die Wörter von 1970 wurden zu »Reizwörtern« erklärt. Arbeiten, die später noch an *Stein* anknüpften und das Recht auf Bildung weiter zu explizieren versuchten, werden von *Oppermann* als ganz und gar unprofessionell eingestuft und vollständig ausgeschlossen.

Andererseits widmet sich nunmehr auch *Oppermann* verstärkt dem schwierigen Geschäft der bildungsrechtlichen Grundrechtsauslegung bzw. »Grundrechtserfindung«. Er möchte eine »Linie der Vernunft«, die Linie der »vorherrschenden liberal/sozial ausgewogenen Grundrechtsinterpretation«⁸⁶, einschlagen. Er beschneidet allerdings das Recht auf Bildung »modell«-mäßig, zerlegt es auch gegenständlich und akkretitiert es nur teilweise, u. a. unter dem Namen: »Grundrecht der Schüler und Eltern auf eine ideologisch tolerante Schule«⁸⁷. Unter dem Strich ergeben sich dabei auf der »negativ«-liberalen Seite mehr Effektivierungsmöglichkeiten als auf den übrigen

Seiten, also auch mehr – und zwar schwerpunktmäßig eben negative – Determinanten weiterer Schulreform.

Es ergibt sich nach *Oppermann*, »daß im GG von einem undifferenziert-allgemeinen ›Recht auf Bildung‹ keine Rede sein kann«⁸⁸. Woher nun die Gründe für dieses Urteil, woher die Maßstäbe der Differenzierung nehmen? Was bedeutet hier »Vernunft« als Auswahlkriterium⁸⁹? Gibt es nicht auch Argumente dafür, den umfassenden Ansatz beizubehalten? Bei *Heymann* und *Stein* werden jene durchgängigen Merkmale des Grundrechtsthemas erkennbar, die dem Zusammenhang innerer und organisatorischer Schulreform entsprechen. Zugleich wird dort deutlich, daß die verschiedenen grundrechtstheoretischen Ansätze miteinander verbunden werden können und daß sich innerhalb dieses erweiterten Rahmens auch die Problematik bildungspolitischer »Schieflagen« am ehesten einbeziehen und diskutieren läßt. Warum also nicht – unbeschadet notwendiger Differenzierungen im einzelnen – das Grundrecht im Singular inthronisieren? Ein Bildungsrecht ohne ein Recht auf Bildung – das wäre schon sonderbar⁹⁰.

3. *Oppermann* erläutert zunächst das »Recht auf freie und menschenwürdige Entfaltung der Kindespersönlichkeit«, das er – insoweit in Anlehnung an *Ekk. Stein* – aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG entnimmt⁹¹. Er versteht es im Sinn eines subjektiven öffentlichen Rechts und zugleich einer »grundlegenden Zielbestimmung«. Er findet darin eine »Aussage zugunsten einer ›naturwüchsigen‹ (freien) Selbstentfaltung«, mit Frontrichtung etwa gegen »jede einseitig einebnende ›Abräumung von Milieusperren‹ o. ä. zu Lasten anderwärts natürlich angelegter Fähigkeiten«, »insofern eine Anerkennung des individuellen Leistungsprinzips«.

Hierin ist der schichtenspezifische Akzent unverkennbar. *Steins* »Entdeckung« von 1967 wird selektiv aufgenommen und sozusagen umgedreht. Sie wird zum Teil gegen jenes vollere »Recht auf Emanzipation« gewendet, wie es *Heymann* und *Stein* 1972 umrissen haben. Dabei nimmt *Oppermann* auf bestimmte Begabungstheoretiker und sonstige externe Gewährsmänner Bezug⁹², mit der Wirkung einer bildungspolitischen Tendenzangabe. Wo die verfassungsrechtliche Reformgrenze näherhin verlaufen soll, bleibt verhältnismäßig unbestimmt⁹³. Anhand einer Fragestellung der oben geforderten Art präzisiert, würde sich vielleicht mancher der Vorbehalte, die hier begegnen, als einleuchtend darstellen, oder als von vornherein selbstverständlich; anderes würde sich als verzeichnet oder unterbelichtet oder als gänzlich fehlend erweisen.

4. Ähnliche Dunkelheiten treten in den folgenden Abschnitten auf. Ein weiteres von *Oppermann* anerkanntes Segment des Rechts auf Bildung ist das »Recht auf gleiche Chance zum Bildungserwerb und bei der freien Berufs- und Ausbildungswahl«⁹⁴. Das Gutachten kommt hier von Art. 3 Abs. 1 und »bis zu einem gewissen Grade« von Art. 3 Abs. 3 GG aus auf das eben erwähnte »Entfaltungs-«Recht zurück und zieht andererseits Art. 12 Abs. 1 GG heran. In beiden Hinsichten wird außerdem auf das Sozialstaatsprinzip zurückgegriffen.

a) Es verbinden sich hier negatorische Momente mit Momenten des »Positiv-«-Status⁹⁵. Für letztere Seite des Themas ist der Sozialstaatsatz, nach *Oppermann* immerhin die »eigentliche Ratio Essendi für Existenz und Wahrung eines leistungsfähigen öffentlichen Schulwesens«⁹⁶, miteinschlägig. An dieser Stelle wird nun eine besonders hochgradige Politisierung des juristischen Sektors verzeichnet, und es geht dem Autor darum, »die Grenze zwischen der bildungsrechtlichen und der bildungspolitischen Relevanz des Sozialstaatsprinzips ... wieder mit Entschiedenheit zu ziehen«⁹⁷ – ein Vorhaben, welches auch selbst wieder in hohem Grad politisch erheblich ist. Der Entlastungs-, Überwälzungs-, Abschiebungsversuch wird konventionell-»funktions-treu«⁹⁸ begründet und ist doch zugleich ein Politikum.

Gegen wahrgenommene »einseitige und exklusive Übersteigerung der sozialstaatlichen Inhalte« wird das Demokratieprinzip ins Feld geführt, mit der Konsequenz: »Die demokratische Souveränität des Gesetzgebers, was er tut, bleibt prinzipiell erhalten.«

Die rechtliche Relevanz des Sozialstaatsprinzips ist danach »mehr eine ›dem Grunde, als der Art und Weise nach«⁹⁹. Es gibt danach »irgendwo eine auch *quantitative Untergrenze der öffentlichen Bildungsvorsorge*«; »völlig unsachlich-ephemeren Motivierungen« werden danach »letzte Willkürgrenzen« gezogen. Im übrigen gibt es danach »juristisch *keinerlei stringente Handlungsanweisungen*« »zugunsten oder gegen ›fortschrittliche‹ oder ›bewahrende‹ bildungspolitische Maßnahmen . . . oder gar zu ›rechter‹ bzw. ›linker‹ Schulpolitik«¹⁰⁰. Die scheinbar abstrakte Neutralitätsdoktrin mag manchem Leser sympathisch erscheinen. Ist aber diese Lehre nicht im Ergebnis doch wieder »bewahrend«, auf der von ihr in Anspruch genommenen Metaebene und darüber hinaus, zumal dann, wenn sie vor einem rechtspolitischen Forum wie dem des Juristentags auftritt, angesichts restriktiver Rahmenbedingungen und mit Blickrichtung auf aktuelle Reformkonflikte? Es wird gleich noch zu zeigen sein: Im Hinblick auf Projekte organisatorischer und innerer Schulreform enthält das Gutachten an anderen Stellen durchaus deutliche, und zwar *negativ* reformerhebliche juristische Imperative. Indem zugleich die sozialstaatliche Seite des Rechts auf Bildung, d. h. ein mögliches Reform-*Stimulans*, verknüpft wird, entsteht insgesamt eine gewisse Schlagseite.

b) Art. 3 GG gibt nach dem Gutachten »an ›Aufruf‹ . . . zu spezifisch konkretisierten materiellen Maßnahmen« nicht mehr her als das Sozialstaatsprinzip. Wenn der Gesetzgeber »etwas tut«, hat er nach *Oppermann* auch dem Gleichheitssatz Rechnung zu tragen. Dabei bestehe »im Rahmen ›vernünftig-sachlicher‹ Motivationen ein *breiter bildungspolitischer Spielraum*«¹⁰¹. Wieder möchte man Näheres erfahren: Was wäre »vernünftig«, »sachlich« – und was vielleicht nicht? Woher die Kriterien?

Hier finden sich negative Imperative, mit beträchtlicher denkbarer Streuwirkung: Verfassungswidrig wäre »jeder Ansatz *radikal-egalitärer ›Gleichmacherei*«, unter Mißachtung des in Art. 3 ebenfalls enthaltenen Differenzierungsgebots »im Falle festgestellter wesentlicher Nicht-Gleichheit«¹⁰². In das »Wesentlichkeits«-Votum könnten hier Gesichtspunkte einfließen, welche man doch lieber etwas genauer geprüft gesehen hätte¹⁰³. Ein verhältnismäßig schneidig-selektives Leistungsprinzip erwächst unversehens zum Verfassungswert. Es wird eine »Bedarfsplanung« von Ausbildungsgängen vorbehalten, zwischen dem (als »gesamtgesellschaftlich« bezeichneten) Bedarfsbegriff und dem Recht auf Bildung wird aber keine hinlänglich durchsichtige Beziehung hergestellt¹⁰⁴. Allenthalben macht sich die Abwesenheit jener Fragestellung bemerkbar, die hier den Zusammenhang stiften und längere Perspektiven eröffnen müßte.

5. Nun noch kurz zu dem Kernstück des Gutachtens: dem »*Grundrecht auf eine ideologisch tolerante Schule*«. Hier wiederholen und verdichten sich Aspekte, wie wir sie auch bisher schon angetroffen haben, und es treten neue hinzu. Es ergeben sich weitere Einblicke in das Wesen dieser Bildungsverfassungsdoktrin, ferner Auskünfte über denkbare Alternativen.

a) *Oppermann* setzt bei dem »Vorwurf einseitiger Begünstigung spezifischer Weltanschauung (Neomarxismus, ›Frankfurter Schule‹) unter dem Stichwort der Favorisierung der *politischen Bekenntnisschule*« an¹⁰⁵. Das ist für ihn eine »hochpolitische«, »wesentliche«, d. h. gesteigerter Parlamentarisierung bedürftige Materie. Zugleich ist es eine Materie, die auf der zweiten Ebene, der der inhaltlichen Verfassungsvorgaben, seine besondere Aufmerksamkeit findet. Er versucht sie auch grundrechtsdogmatisch zu erschließen. Er vermag seine »Erfindung« aber nicht so weit fortzuentwickeln, daß sie als das dastünde, was sie sein könnte: ein weiteres wichtiges Teilstück des Rechts auf Bildung im volleren Sinn. Er ordnet dieses Recht neben den anderen von ihm anerkannten Teilrechten an, instrumentiert es jedoch erheblich besser: als »objektivrechtliche Verpflichtung des Staates zu Pluralität und Toleranz in der Schule«, effektuierbar durch »ein *subjektiv einklagbares Recht auf eine grundgesetzkonforme Ausgestaltung der neuen Fächer, Lernziele usf.*«¹⁰⁶. Dafür greift er erneut auf das »Entfaltungs-«Recht nach Art. 2 Abs. 1 GG zurück, außerdem auf zahlreiche weitere, hier nicht im einzelnen diskutierbare Verfassungsbestimmungen¹⁰⁷. Das Curriculum-

Grundrecht, das so zustande kommt, leidet an gewissen konzeptionellen Beengtheiten, nicht anders als die eben erwähnten, in dem Gutachten weniger deutlich herauspointierten Teilrechte.

Das neue Grundrecht soll die Curriculum-Praxis und darin gewisse ideelle, psychische, Kommunikations-, Interaktions- bzw. »Gewalt-« Phänomene betreffen, wie sie ähnlich auch schon in den Auseinandersetzungen über die (religiöse) Bekenntnisschule und um deren »bikonfessionelle« Abarten und sonstige Nachfolge-Typen eine Rolle gespielt haben¹⁰⁸. Der Streit um derartige curriculare Aggregatzustände wird jetzt auf einer allgemeineren Ebene wieder aufgenommen: Es geht um »Monismus-« bzw. Pluralismus-, Verdichtungs- bzw. Verdünnungsgrade, »Dialog-« und Konfliktmomente im Curriculum *insgesamt*, besonders in Politik-Unterricht, Gesellschaftslehre u. ä.

Entscheidend kommt es dabei auf die genauere Bestimmung dessen an, was *Oppermann* die »materiale Spielregel« nennt¹⁰⁹. Dieses Regulativ soll mit Hilfe des Grundrechts klagweise durchgesetzt werden können, nachdem es – wie man meint – in Ländern wie Hessen und Nordrhein-Westfalen von den Richtliniengebern verletzt worden ist (und in Zukunft auch durch entsprechendes neues Curriculum-Recht verletzt werden könnte). Das Toleranzprinzip in der Lesart *Oppermanns* bzw. des Juristentags wäre nun auf *Art und Grad* seiner »Materialität« im Verhältnis zu »Ideologien« im Sinn *Oppermanns* zu befragen: einerseits im Verhältnis zu dem, was hier als »Konfliktideologie« bezeichnet und bei reformorientierten Curriculum-Experten, Kommissionen, Kultusverwaltungen, Lehrern (und ggf. auch Parlamentsmehrheiten) geortet wird; andererseits aber auch im Verhältnis z. B. zu »Harmoniedenken«. Soll das Grundrecht auch in Ländern, in denen »Ideologien« der letzteren Art die Betätigung der öffentlichen Schulgewalt beeinflussen, Gegenbehelfe ergeben? Soll es sich dabei um ein bildungsspezifisches Regulativ gegen Vermachtungen überhaupt, von welcher Abkunft auch immer, handeln?

Der heute in Übung befindliche schuljuristische Toleranzgedanke ist aus einem Mißtrauen gegenüber Parteilichkeitsweisen hervorgegangen, wie sie in jenem Lager gern der »Neuen Linken« zugeschrieben werden¹¹⁰. *Oppermann* scheint vor allem aus *dieser* Richtung »Festlegung« zu befürchten. Er vermag aber die spezifische Differenz, auf die es hier (und »rundum«) ankäme¹¹¹, nicht in einleuchtender Weise zu bezeichnen. So läuft er denn auch hier wieder Gefahr, Setzungen zu fordern, die zu gesteigerten »Schieflagen« führen könnten: In dieser Richtung *zu viel*, in jener aber *zu wenig* pädagogische und jetzt auch schulrechtliche Regulative; ein zunächst breites, dann aber Verkürzungen, wenn nicht Verkümmierungen bedingendes Toleranzprinzip; eine »Ausgewogenheit«¹¹², die die bildungsrechtlichen Essentialien verfehlen könnte; einen »gemeinsamen Grund«, welcher »tendenziell konfliktmeidend« beschaffen sein soll¹¹³ – er wird dem sozialen Konfliktsfaktor nicht gewachsen sein. Er könnte auf eine »armierte Neutralität«¹¹⁴ hinauslaufen, die den älteren schichtenspezifischen Einseitigkeiten verhaftet bliebe und alles, was dem entgegen ist, unter verfassungsrechtlich fixierten »Ideologie«-Verdacht stellte, sich selbst aber von solchem Verdacht ausnähme.

b) Abhilfe könnte von einem Recht auf Bildung im volleren Sinn kommen. Das Recht auf Bildung bedingt »die Erziehung ... zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer«¹¹⁵. Es bedingt die breite und intensive *Einbeziehung* von Meinungen anderer, dies unter dem leitenden Gesichtspunkt: »Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun«¹¹⁶.

Das klingt etwas pathetisch. Man sollte im Auge behalten: Es handelt sich hier um eine besondere, pädagogische Rationalität. Dieser Wahrheitsbegriff ist in seinen gesellschaftlichen Bezügen, in seinen parteilichen Einschlägen, seinen »Anwalt«-Momenten und Bündnisaspekten noch nicht hinreichend aufgehellt. Demzufolge ist er auch in seinen verfassungsstaatlichen Dimensionen noch unaufgehellt, also auch in seinen rechtsstaatlichen. Dazu an dieser Stelle nur noch so viel: Dieser Wahrheitsbegriff ist von

dem des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG jedenfalls nicht prinzipiell verschieden. Für das Toleranzprinzip heißt das etwa: Es darf keine gesetzgeberischen bzw. justiziellen »abschließenden Festlegungen«, d. h. Dogmatisierungen von Wahrheit geben. Eltern-auffassungen, Verbands-, Parteimeinungen usw. können und müssen in großer Breite – so, wie es das Recht auf Bildung bedingt – in die Curricula Eingang finden. Auch »Ideologien« haben grundsätzlich Zutritt. Einen verfassungsrechtlich-schulrechtlichen Ideologiebegriff als Ausschlußkriterium zu statuieren und andererseits ein »System von Auswahlgründen« für vorgeschriebene »spezielle Inhalte« zu entwickeln¹¹⁷ – dergleichen könnte zugleich bedeuten: »Abschließend festzulegen«, was Wahrheit sein soll. Es wäre das ein politischer Normativismus, in welchem ein gesellschaftlicher Konfliktfaktor durchschlagen würde, bis zur einfachen instrumentellen Rechts-Links-Alternative. Für das Recht auf Bildung würde eine solche Machtalternative ein Fiasko bedeuten.

Als Bestandteil des Rechts auf Bildung verstanden, ist das Recht auf »eine ideologisch tolerante Schule« ein Recht auf eine Schule, welche sich inhaltlich-präklusiver Toleranz- bzw. Intoleranz-Urteile enthält, und dies in sämtlichen Richtungen. Es ist ein Recht auf die Wahrheitschance: ein Abwehrrecht im Hinblick auf machtpolitisch-»abschließende« Definitionen von Wahrheit; ein Leistungs- und Teilnahmerecht, soweit es sich darum handelt, den Schülern das Auffinden und Verarbeiten von Tatsachen, Meinungen, Kategorien, kurz: möglicher Wahrheiten (einschließlich ihres agonalen Charakters, ihrer Meinungs-, Interessen-, Machterheblichkeit) curricular zu erleichtern.

6. In dem Gutachten wird die gesellschaftlich-staatliche Relevanz und Beschaffenheit von Bildung nicht im nötigen Grad aufgearbeitet. Das Toleranzgrundrecht betrifft Ausschnitte jenes tieferliegenden gesellschaftlich-staatlichen, auch das Bildungswesen durchziehenden Bewegungs-, Zielstrebigkeits-, Reformproblems, das etwa von Richter wesentlich klarer formuliert wird als von Oppermann. Letzteres Problem durchzieht auch den Themenkomplex, den Oppermann mit seinem zweiten Teilrecht berührt. Auch die scheinbar mehr quantitativen Aspekte des Sozialstaats- und Gleichheitsgebots usw. könnten von da aus angegangen werden.

Hier wird man wieder des gemeinsamen Nenners der »Rechte auf Bildung« ansichtig. Oppermann streitet ein »undifferenziert-allgemeines« Recht auf Bildung ab und kümmert sich stattdessen um bestimmte in dem Gutachten teils eher magere, teils sehr energisch entwickelte Teilrechte. Die Abstreitung könnte darauf hinauslaufen, daß dem Reformproblem als bildungsrechtlichem Verfassungsproblem aus dem Wege gegangen würde. Die partiellen Präzisierungsbemühungen setzen stattdessen bei verschiedenen als besonders neuralgisch geltenden Einzelpunkten und Epiphänomenen an. Das »Entfaltungs«-Recht wird auf dem schwankenden Boden jener »Naturwüchsigkeits«-Vorstellungen angesiedelt, deren Kehrseite »Festlegung« ist. In dieser Gestalt wird es vor die Klammer gezogen, stellt aber auch schon selbst das erste Teilgrundrecht dar, im ganzen wenig konturenscharf, hauptsächlich negativ-liberal ausgemünzt im Hinblick auf Fragen organisatorischer Schulreform. Es verhilft so dem zweiten Teilrecht, betreffend den Positivstatus in organisatorischer Hinsicht, nicht zu dem nötigen Bezugsrahmen. Die spärliche Einbindung des zweiten Teilrechts wirkt sich vielmehr dahin aus, daß die sozialstaatliche Seite des Rechts auf Bildung verarmt erscheint. Davon wiederum abgelöst, tritt schließlich das dritte Teilrecht auf den Plan, dieses nun weit konturenschärfer, auch prozeßrechtlich besser bewehrt. Die Verkürzungen bei Art. 2 Abs. 1 GG wirken sich indes auch hier wieder dahin aus, daß dieses Grundrecht einseitig-negatorisch präokkupiert und dabei inhaltlich abgeflacht bleibt. Es verfehlt z. B. vollständig den Zusammenhang mit Art. 5 Abs. 3 GG und durchstößt auch im übrigen kaum die Oberfläche. Um so leichter könnte es – obwohl Oppermann das nicht will – zum Instrument von »Festlegung« werden. Das Toleranzgrundrecht als Anti-»Ideologie«-Grundrecht in den Händen von Elterngruppierungen, Verbänden, Parteien usw. im Zeichen von »Gegenreformation« – das könnte dazu führen, daß das Reformproblem auch als Curriculum-Thema beschnitten und zunehmend illegalisiert würde.

Parlamente, Ministerien, Gerichte werden sich demnach zu fragen haben, ob sie durch den schulpolitischen Zeitgeist (so, wie ihn die hier kritisierte juristische Literatur vermittelt) richtig beraten sind. Könnte daraus unter dem Namen »Schule im Rechtsstaat« nicht schließlich auch etwas ganz anderes werden? Könnte daraus – mangels einer Bildungsverfassung, die das Recht auf Bildung einzulösen vermöchte – nicht auch Schule im *Machtstaat* werden?

Anmerkungen

- 1 H.-U. Evers/E.-W. Fuß, VVDStRL 23 (1964), 1966, S. 147 ff./199 ff.
- 2 Th. Oppermann, Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? In: Verhandlungen des einundfünfzigsten Deutschen Juristentages Stuttgart 1976, Bd. I (Gutachten), Teil C, 1976. Dazu der Sitzungsbericht der Abteilung Schule im Rechtsstaat, ebd. Bd. II, Teil M, 1976, mit den Referaten von I. Richter und N. Niehus, S. M 10 ff./40 ff.
- 3 Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 230, unter I.1.
- 4 Richter (Fußn. 2), S. M 36 (Thesen, unter I.1.).
- 5 BVerfGE 41, S. 251 (259 ff.) = DÖV 1976, S. 416 ff. m. Anm. v. F. Hennecke = JZ 1976, S. 363 ff. m. Anm. v. L. Dietze; dazu auch F. Hufen, JA 1977, S. 73 ff., 128 ff. (75 ff.). Im übrigen statt aller N. Niehus, Schul- und Prüfungsrecht, 1976, bes. S. 37 ff. m. w. N. Unter Einbeziehung dritter Materien zuletzt G. Kisker, NJW 1977, S. 1313 ff.; F. Ossenbühl, Verfassungsrechtliche Probleme der Kooperativen Schule, 1977, S. 12 ff.; ders., DÖV 1977, S. 801 (802 ff.).
- 6 Richter schlägt die Berufung einer Kommission »Deutsches Schulgesetzbuch« vor, die Musterentwürfe ausarbeiten soll, a. a. O. (Fußn. 2), S. M 35, 39 (Thesen, unter 4.4.). In den DJT-Beschlüssen aufgegriffen: Kommission »Deutsches Schulrecht«, ebd. S. M 232, unter III.12. Dazu R. Wimmer, S. M 128; I. Schacht, S. M 139. Eher skeptisch C. Jülich, S. M 95; D. Haas, S. M 152; G. Wagner, RdJB 1976, S. 257 (263).
- 7 Vgl. Richter (Fußn. 2), S. M 34.
- 8 Vgl. Evers (Fußn. 1), S. 161, und Fuß (ebd.), S. 201 f., 278 ff. (»Rahmenordnung«).
- 9 A. a. O. (Fußn. 7). Etwas anders die Zählung H. Heckels, Schulrecht und Schulpolitik, 1967, S. 79 ff. Jüngst ders., DÖV 1976, S. 511 ff. Zu Heckels seinerzeitigen Beiträgen R. Wimmer, JZ 1976, S. 457 Fußn. 2. Siehe auch K. Nevermann, Schulmanagement 1977, S. 438 (439).
- 10 Dazu szt. K. Nevermann, Neue Sammlung 1972, S. 230 ff.; M. Stock, RdJB 1972, S. 225 ff.; ders., Z. f. Päd. 1973, S. 1001 ff. Zum Fortgang dann K. Nevermann, RdJB 1975, S. 200 (207 ff.); ders., in: ders./I. Richter (Hrsg.), Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern, 1977, S. 173 ff.; L.-R. Reuter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 2/75, S. 3 ff.; ders., RdJB 1976, S. 248 (252 ff.); ders., Schulmanagement 1977, S. 410 ff. Ausf. L. Dietze, Von der Schulanstalt zur Lehrerschule, 1976, S. 211 ff.
- 11 M. Stock, Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, 1971, S. 202 f. Über Gesetzesvorbehalt und (u. a. Curriculum-)Legalismus näher dort S. 196 ff., 205 ff.
- 12 Einschlägig sind vor allem die beiden Empfehlungen: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, 1973; Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, 1974. Dazu I. Richter, Grundgesetz und Schulreform, 1974, S. 114 ff., 146 ff.; Nevermann, RdJB 1975, S. 200 ff.; M. Stock, in: K. Frey (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. III, 1975, S. 88 (94 ff.).
- 13 Verstärkte Selbständigkeit (Fußn. 12), S. 18, A 29 f.; Zur Förderung (ebd.), S. 25 ff., A 48 ff.
- 14 Vgl. G. Hahn, Die Höhere Schule 1972, S. 127 ff. und ebd. 1973, S. 230 ff. Zurückhaltender, wenngleich m. E. ebenfalls zu eng, W. Krawietz, in: A. F. Utz u. a., Politische Bildung im Umbruch, 1976, S. 107 ff. Demgegenüber sei nur auf A. Flitner, RdJB 1977, S. 322 ff., hingewiesen.
- 15 Dazu Stock (Fußn. 12), S. 88 ff. In einem erweiterten demokratiethoretischen Zusammenhang E. Denninger, in: Demokratisierung – Möglichkeiten und Grenzen (Cappenberger Gespräche, Bd. 11), 1976, S. 45 (60 ff.). Mit Besorgnissen wie denjenigen Hahns trafen verschiedenartige dritte Bedenken zusammen. Mit den Empfehlungen 1973/74 war auch das Schicksal des Bildungsrats selbst schließlich besiegelt. Vgl. Hellmut Becker, in: W. Schulenberg (Hrsg.), Reform in der Demokratie, 1976, S. 127 ff.; ders., in: Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.), Interaktion von Wissenschaft und Politik, 1977, S. 98 ff.; H. Schoene, ebd. S. 120 ff.
- 16 G. Roellecke, DÖV 1976, S. 515 ff., auch das folgende.
- 17 Vgl. Oppermann (Fußn. 2), S. C 36.
- 18 Vgl. ebd. S. C 86.
- 19 DÖV 1976, S. 516.
- 20 Vgl. Stock (Fußn. 11), S. 210. Einen Zusammenhang zu den Themen der Zwischenphase stellt Reuter, RdJB 1976, S. 248 ff., her, desgl. Nevermann, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 159 f. Nevermanns diesbezüglicher Beschlusstrag wurde in Stuttgart mit verhältnismäßig knapper Mehrheit abgelehnt, ebd. S. M 216. Andererseits lassen sich die DJT-Beschlüsse nicht ohne weiteres einseitig auf Positionen wie die von Roellecke zurückführen. Siehe die Berichte von F. Hufen, RdJB 1977, S. 2 ff. und K. Never-

- mann, Z. f. Päd. 1977, S. 119 ff. Schärfer W. Schütte, Betrifft: Erziehung 1977, Heft 2, S. 34 ff. Näher im Hinblick auf Restriktionszusammenhänge F. Hase/K.-H. Ladeur, KritJ 1976, S. 19 ff.; dies., DuR 1976, S. 332 ff., zu dem dort S. 325 ff. abgedr. (in Stuttgart nachwirkenden) Beschl. des HessVGH betr. Oberstufenreform = DÖV 1977, S. 211 ff. m. Anm. v. F. Hennecke = JZ 1977, S. 223 ff. m. Anm. v. H. H. Rupp; sodann BVerfGE 43, S. 198 ff. = RdJB 1977, S. 75 f., vgl. I. Richter, ebd. S. 79. Besonders wichtig schließlich BVerfG DÖV 1977, S. 721 ff. = DVBl. 1977, S. 713 ff., dazu K. Nevermann Schulmanagement 1977, S. 388 (»erfrischend«); W. Schütte, Betrifft: Erziehung 1977, Heft 10, S. 9.
- 21 Vgl. die erste Lesung des sog. Rechtsgrundlagengesetzes vom 5. 7. 1977 (GVBl. NRW S. 284), Landtag NRW, Plenarprot. 8/32 vom 11. 11. 1976, S. 1659 ff. Entwurf: LT-Drucks. 8/1429. Mit dieser Vorlage schickte sich die Düsseldorfer Landesregierung an, der neuen Rechtsprechung zur Meinungsfreiheit des Schülers, zum Schulordnungsrecht, zur Oberstufenreform u. ä. Rechnung zu tragen. Der CDU-Opposition genügte das nicht. Für ihre Kritik berief sie sich bes. auf Oppermann. Siehe Abg. Dr. Beckel, S. 1666 f.; Abg. Dr. Petermann, S. 1673 f., 1692 f. (»Rechtsbremse«). Zweite Lesung: Plenarprot. 8/51 vom 29. 6. 1977, S. 2843 ff., überschattet von dem am selben Tag kulminierenden Streit um die Kooperative Schule. Letzteres Reformprojekt zunächst als Fraktionsentwurf LT-Drucks. 8/1470, erste Lesung: Plenarprot. 8/34 vom 25. 11. 1976, S. 1806 ff. Erste Ausschlußfassung: LT-Drucks. 8/2163. Zweite Lesung: Plenarprot. 8/51 vom 29. 6. 1977, S. 2878 ff. Zweite Ausschlußfassung: LT-Drucks. 8/2462. Dritte Lesung: Plenarprot. 8/57 vom 26. 10. 1977, S. 3240 ff. Inzwischen verkündet: Gesetz vom 8. 11. 1977 (GVBl. NRW 1977, S. 378). Dazu I. Richter, RdJB 1977, S. 396 f. Siehe nur die Beiträge in Die Höhere Schule 1977, S. 89-106 (F. Ebner u. a.). Zuletzt das Gutachten Ossenbühls (Fußn. 5).
- 22 A. a. O. (Fußn. 2), S. C 11.
- 23 In letzterem vor allem im Hinblick auf die neueren Richtlinienstreitigkeiten, vgl. S. C 11, 13, 35, 88, 91 ff.; Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 197. Näher einerseits J. A. Frowein, in: Festschrift für W. Geiger, 1974, S. 579 (585 ff.); P. Lerche, Zur Frage der Rechtmäßigkeit der sog. hessischen Rahmenrichtlinien/Sekundarstufe I/Gesellschaftslehre (Fassung 1973), Hekt. 1974, S. 4 ff.; G. Püttner, DÖV 1974, S. 656 ff.; C. Tomuschat, in: Festschrift für E. Menzel, 1975, S. 21 (30 ff.). Andererseits L. Dietze, DVBl. 1975, S. 390 (401 ff.); ders., Die Reform der Lerninhalte als Verfassungsproblem, 1976, S. 40 ff.; ders., DVBl. 1976, S. 593 (595 ff.); ders., RdJB 1976, S. 349 ff.; L.-R. Reuter, Die Mitarbeit 1976, S. 104 (113 ff.). Siehe auch M. Kriele, Legitimitätsprobleme der Bundesrepublik, 1977, S. 107 ff.
- 24 Oppermann (Fußn. 2), S. C 11 f. Ausf. ders., Kulturverwaltungsrecht, 1969, S. 145 ff. Kompakte Darstellung des heutigen Befunds aus der Sicht Oppermanns: ders., in: I. von Münch (Hrsg.), Besonderes Verwaltungsrecht, 4. Aufl. 1976, S. 605 ff.
- 25 Vgl. Oppermann (Fußn. 2), S. C 12.
- 26 Vgl. Oppermann, ebd. S. C 18 Fußn. 18, 23, 81 f., 87, 92, 105 u. ö.
- 27 Er distanziert sich z. B. von den »bereits offen (sc. unter reformstrategischen Gesichtspunkten) politisierten Kategorien« und von Auslegungen »in überaus »wandlungsfreundlichem« Sinn« bei Richter, ebd. S. C 12 Fußn. 5, 18, Fußn. 18. Siehe I. Richter, in: H. Roth/D. Friedrich (Hrsg.), Bildungsforschung, Teil 1, 1975, S. 343 (345 ff., 351 ff.). Eingehend ders., Bildungsverfassungsrecht, 1973; dazu M. Stock, Z. Päd. 1974, S. 947 ff.; E. Winter, JZ 1975, S. 295 f.; A. Wittrock, AÖR 100 (1975), S. 523 f.; F. Hennecke, Der Staat 1976, S. 439 ff.; G. Roellecke, DÖV 1976, S. 179 f. In der Bandbreite dieser Rezensionen spiegelt sich der Umstand wider, daß es hier eine »Aporie« (Hennecke, a. a. O. S. 441) gibt. Vgl. auch M. Quilisch, Neue Sammlung 1973, S. 346 ff. Was zu vermeiden wäre, sind Alternativen wie: Schlichte Instrumentalisierung des Verfassungsrechts für bzw. gegen sozialliberale Reformen oder aber Abdankung des Metiers zugunsten beliebiger politischer Entscheidung. Auch Oppermann scheint solchen Alternativen entgegen zu wollen. Er begibt sich jedoch des Problemzugangs, indem er vor »offen« »Politischem« im Verfassungsrecht prinzipiell zurückscheut. »Politisches« kann dann um so leichter durch Hintertüren hereinkommen. Zulassung und Zufuhr von »Bildungstatsachen« anstelle eines Praxisbezugs, der von innen heraus konsolidiert wäre; diese und jene »Symbiose« mit bestimmten Bildungsforschern als interdisziplinärer Bezug (vgl. a. a. O. S. C 16 f.) – das wird hier nicht ausreichen. Der Einzugsbereich ist bei Oppermann m. E. methodologisch zu wenig durchstrukturiert und zu wenig – und tendenziell einseitig – ergiebig. Daraus folgen Verkürzungen und Ausblendungen auch in inhaltlich-systematischer Hinsicht.
- 28 Ebd. S. C 12.
- 29 Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M. 197.
- 30 Vgl. Th. Oppermann, Die Zeit Nr. 7 vom 4. 2. 1977, S. 31.
- 31 Ebd. (Fußn. 30). Dazu auch Beiträge und Diskussionen in: J. Krautscheidt/H. Marré (Hrsg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Heft 12, 1977.
- 32 Vgl. Oppermann (Fußn. 2), S. C 12, 17.
- 33 So P. Häberle, DÖV 1977, S. 90, dort allerdings im Hinblick auf H. Ridder, Die soziale Ordnung des Grundgesetzes, 1975 = ders., in: J. Mück (Hrsg.), Verfassungsrecht, 1975, S. 85 ff. Oppermanns Verfassungskonzept erlaubt gewissermaßen eine Gegenprobe auf Ridders »Positivismus« als Historizismus« (so über Ridders Ansatz Häberle, a. a. O.; siehe aber auch U. K. Preuß, DuR 1976, S. 448 ff.). Näher etwa Beiträge in: R. Dreier/F. Schwegmann (Hrsg.), Probleme der Verfassungsinterpretation, 1976; H.-J. Koch (Hrsg.), Seminar: Die juristische Methode im Staatsrecht, 1977. Zu Konsensfragen im Hinblick auf Art. 79 Abs. 3 GG L.-R. Reuter, in: S. Jenkner/G. Stein (Hrsg.), Zur Legitimationsproble-

- matik bildungspolitischer Entscheidungen, 1976, S. 52 (77 ff., dort unter curricularem Blickwinkel). Zuletzt *ders.*, in: Erziehen heute, Nr. 2/77, S. 2 ff. Zur methodologischen Seite bei *Oppermann* auch *D. Deiseroth*, DuR 1976, S. 420 (423 ff.).
- 34 *Oppermann*, Die Zeit a. a. O. (Fußn. 30). Daraufhin auch dort ein entspr. Standortproblem. Zuletzt *H. Ridder*, in: *P. Römer* (Hrsg.), Der Kampf um das Grundgesetz, 1977, S. 70 ff.; *W. Rupp-von Brünneck*, AÖR 102 (1977), S. 1 ff. Im übrigen *D. Grimm*, in: *W. Hoffmann-Riem* (Hrsg.), Sozialwissenschaften im Studium des Rechts, Bd. II, 1977, S. 83 ff. m. w. N.
- 34a Eine Gefahr, die inzwischen in BVerfG DVBl. 1977, S. 713 ff., anscheinend erkannt und in Rechnung gestellt ist.
- 35 S. C 19 ff., C 81 ff. Verwandt die DJT-Beschlüsse (Fußn. 3): »I. Organisationsprinzipien«, »II. Grundrechte«.
- 36 Nach *Oppermann*: »über die institutionelle oder wertmäßige Sicht des Grundrechtsteiles«, S. C 14. Vgl. das Bekenntnis zum »Wertsystem«, S. C 83 Fußn. 196.
- 37 A. a. O. (Fußn. 3).
- 38 Vgl. *H. Simon*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. 108 f., unter Hinweis auf BVerfGE 41, S. 263.
- 39 Vgl. *Stock* (Fußn. 11), S. 200.
- 40 S. C 105, unter Aufgabe seines weniger strengen früheren Standpunkts (Kulturverwaltungsrecht, S. 179 ff.) »unter dem Eindruck rechtsstaatlich-demokratisch untragbarer Konsequenzen«, die inzwischen sichtbar geworden seien, S. C 50 Fußn. 107.
- 41 S. C 51.
- 42 Etwa: Ein Wechsel vom gegliederten Schulsystem zur Gesamtschule oder curricular »vom Harmonisieren zu Konfliktmodellen« dürfe sich nicht »geräuschlos« im Zeichen »rechtsstaatlichen Randsiedlerturns« der Kultusverwaltungen, »im Halbdunkel eines kultusexecutiven Arkanums«, vollziehen, S. C 45 f., 48 f. Es ist von »der unbegrenzten »sozialtechnologischen« Verwendung ... administrativen Zwanges zugunsten gesellschaftspolitischen »Trimmens« und Experimentierens an jungen Menschen« die Rede, S. C 15. Siehe auch den Zusammenhang von »Politisierung« der Kultusverwaltungen und Gesetzesvorbehalt nach *Oppermann*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 83, 194; dagegen *E. G. Mabrenholz*, ebd. S. M 105.
- 43 So *F. Ossenbühl*, in: Festschrift für F. W. Bosch, 1976, S. 751.
- 44 Vgl. *Oppermann* (Fußn. 2), S. C 80, 94, 106.
- 45 Vgl. *I. Haller*, Die Neue Gesellschaft 1975, S. 651 ff.
- 46 Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre 1973, hrsg. vom Hess. Kultusminister, 1973, S. 7. Dazu etwa *I. Haller/H. Wolff*, in: *K. Frey* (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. I, 1975, S. 330 ff.; *R. Schmiederer*, ebd. Bd. III, S. 479 ff.; *H. Weiler*, in: *Jenkner/Stein* (Fußn. 33), S. 108 ff. Im übrigen *H. Giesecke*, Didaktik der politischen Bildung, 10. Aufl. 1976, S. 229 ff.; *W. Hilligen*, Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, 2. Aufl. 1976, S. 156 ff., 285 ff.; *R. Schmiederer*, Politische Bildung im Interesse der Schüler, 1977. Auf eine überregionale konservativ-liberale Gegenstrategie angelegt: *P. Gutjahr-Löser/H.-H. Knütter* (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, 1975; Bibl. dort S. 321 ff. (allg.), 325 ff. (Hessen). Siehe auch die von den Kultusministern der »B-Länder« (*W. Braun* u. a.) hrsg. Programmschrift: *D. Grosser* u. a., Politische Bildung, 2. Aufl. 1976. Als erstes Resultat: *Utz* u. a. (Fußn. 14); *H. B. Streithofen/G. Pittrof*, Texte für den politischen Unterricht, Bd. 1, 1976. Erläuternd *Streithofen*, Gesellschaftspolit. Kommentare 1977, S. 55 ff. Zu diesen Anläufen *K. C. Lingelbach*, Demokratische Erziehung 1976, S. 636 ff.; *E. A. Roloff*, FR Nr. 108 vom 20. 3. 1976, S. 13; *R. Schmiederer*, Politische Bildung, S. 18 f; *ders.*, in: *J. Beck/H. Boehncke* (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrer 1978, 1977, S. 267 ff. – Eine Kompromißplattform sucht in Hessen jetzt der Regierungsentwurf LT-Drucks. 8/5000, erste Lesung: Hess. Landtag, Sten. Bericht 8/66 vom 25. 11. 1977, S. 3993 ff. Zugleich erste Lesung des Entwurfs der Fraktion der CDU LT-Drucks. 8/5216.
- 47 *Oppermann* (Fußn. 2), S. C 96.
- 48 Etwas davon haftete dem Begriff der »Gewalt« im Schulverhältnis als »besonderem Gewaltverhältnis« auch in früheren Jahren stets an. Vgl. *Stock* (Fußn. 11), S. 198 f. m. w. N.
- 49 Vgl. *Haller* (Fußn. 45), S. 652. Siehe auch *Hase/Ladewig*, DuR 1976, S. 334 f.
- 50 Die Frage wird sich ernstlich nur in »A-Ländern« stellen. In den »B-Ländern« wird insoweit von vornherein mehr Gleichsinnigkeit zwischen den entspr. gesellschaftlichen Interessenten, Parlamentsmehrheiten und Regierungen/Verwaltungen zu vermuten sein.
- 51 Zu diesem Unterschied *H. Weber*, JuS 1977, S. 334 ff. Siehe auch *Kiskeer*, NJW 1977, S. 1319 f.; *R. Wimmer*, Schulmanagement 1977, S. 174.
- 52 Daß das Hauptanliegen der Gegenseite ein inhaltlich-bildungspolitisches bzw. -verfassungsrechtliches ist, wird deutlich etwa bei *G. Püttner*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 153 (betr. Gesamtschulen, »diese Warenhäuser des Bildungswesens«), und *G. Wenderoth*, ebd. S. M 168. Siehe auch *Hennecke*, DÖV 1977, S. 215; *Rupp*, JZ 1977, S. 226.
- 53 Instruktiv *Wagner*, RdJB 1976, S. 257 ff. Insoweit scheinen auch Kultusverwaltungen in »B-Ländern« zu zögern (wo das Anbindungsmotiv ohnehin weniger Gewicht haben wird, Fußn. 50). Vgl. FAZ Nr. 18 vom 22. 1. 1977, S. 2: *Hans Maier* rief seine Kollegen auf einer KMK-Sitzung zu »Meuterei« auf. Näher *Maier*, Schulmanagement 1977, S. 172; eloquenter *ders.*, in: Essener Gespräche (Fußn. 31), S. 11 ff. Sodann – scharf gegen *Oppermann* – *E. Pieske*, DVBl. 1977, S. 673 ff. Vorsichtig auch schon der

- KMK-Beschluß vom 25. 5. 1973, abgedr. RdJB 1973, S. 235 ff., unter II. Es mag darin ein graduell überparteilicher »expertokratischer« Grundzug zu bemerken sein, *Hufen* RdJB 1977, S. 6. Die »Veröffentlichungsfunktion« des Gesetzesvorbehalts (*Kisker*, NJW 1977, S. 1315) wird wohl gescheut.
- 54 Vgl. Gutachten (Fußn. 2), S. C 48 ff.; Sitzungsbericht (ebd.), S. M 83 f., 115 ff., 137. Dazu auch *Niehus*, Sitzungsbericht, S. M 44 ff., und zur Rechtsprechung insoweit näher *ders.*, Schul- und Prüfungsrecht, S. 39 ff.
- 55 Vgl. *Ossenbühl*, in: Festschrift für Bosch, S. 761.
- 56 Gutachten (Fußn. 2), S. C 52; zur Konkretisierung dort im folg. und S. C 105 f., ferner Sitzungsbericht, a. a. O. (Fußn. 54). In den DJT-Beschlüssen (Fußn. 3) im Ansatz übernommen und unter 1.1 bis 1.5 z. T. vorsichtiger konkretisiert, letzteres auf dem Boden eines Formulierungsvorschlags, den das Büro aus einem Kurzgutachten *F. Ossenbühls* (siehe unten Fußn. 63) übernommen hatte; vgl. *Wimmer*, Sitzungsbericht, S. M 212. Hiernach *Ossenbühl*, Verfassungsrechtliche Probleme (Fußn. 5), S. 21 ff.; *ders.*, DÖV 1977, S. 802 f. – Eher zögernd zu den DJT-Forderungen jetzt BVerfG DVBl. 1977, S. 715.
- 57 Gutachten (Fußn. 2), S. C 53 ff.
- 58 Vgl. ebd. S. C 56, betr. Förder- bzw. Orientierungsstufen. Allg. S. C 48: »*Causes célèbres*«.
- 59 Ebd. S. C 60, betr. Curriculum-Angelegenheiten. Gerade diese Materie bedarf der Erschließung: »Wesentlich« wofür? *Nevermann*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 96; *ders.*, Z. f. Päd. 1977, S. 121; *Hufen*, RdJB 1977, S. 5; *ders.*, JA 1977, S. 75: »wesentlich warum, für wen, im Hinblick worauf?« Etwa im Hinblick auf das, »was gerade jetzt politisch kontrovers ist?« Vgl. *Kisker*, Sitzungsbericht, S. M 82; *ders.*, NJW 1977, S. 1318, auf Hinzuziehung weiterer Unterscheidungsmerkmale bedacht. Zu dem »Legitimitäts«-Bonus kraft Tradition und konsentierter Gewohnheit *Reuter*, in: *Jenkner/Stein* (Fußn. 33), S. 59 f.; *Nevermann*, Z. f. Päd. 1977, S. 124.
- 60 Nämlich 1973/74 in Nordrhein-Westfalen, zunächst im Hinblick auf einen Rahmenlehrplan für den Bereich Gesellschaft/Politik an den Gesamtschulen in NRW, 5. und 6. Jahrgang, der mit den hess. Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (Fußn. 46) in Verbindung gebracht wurde. Differenzierend-kritisch insoweit *K.-E. Jeismann/E. Kosthorst*, GWU 1973, S. 261 ff., auch in: *B. Vogel* (Hrsg.), Schule am Scheideweg, 1974, S. 80 ff. (Erwiderung von *H. Müller* u. a.: GWU 1974, S. 78 ff., und dazu erneut *Jeismann/Kosthorst*, ebd. S. 94 ff.). Die FAZ vergrößerte im Aug. 1973 zunächst diese Angriffe. Im Anschluß daran kam es zu einer Welle publizistischer, parlamentarischer und zugleich von Wissenschaftlern artikulierter Kritik, welche auch die (schulformunabhängigen, heute im Vordergrund der Parlamentarisierungsbestrebungen der CDU in NRW stehenden) Politik-Richtlinien ergriff; letztere 1973 vom Kultusminister veröffentlicht unter dem Titel: Richtlinien für den Politischen Unterricht. Unter dem Einfluß der Kritik weiter überarbeitet: Richtlinien für den Politik-Unterricht, 2. Aufl. 1974. Dazu der »Theorie-Band« *R. Schörken* (Hrsg.), Curriculum Politik, 1974. In Ergänzung dazu dann *W. Gagel/R. Schörken* (Hrsg.), Zwischen Politik und Wissenschaft, 1975. Zuletzt *R. Schörken*, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 8/76, S. 3 ff.; *D. Menne*, ebd. S. 36 ff.; ferner etwa *H. Giesecke* u. a., Neue Sammlung 1974, S. 84 ff.; *ders.* (Fußn. 46); *G. Thoma*, in: *K. Frey* (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bd. I, 1975, S. 463 ff.; *K. Hüser/W. Beckers/F. Küpper*, Politische Bildung in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert, 1976, S. 108 ff.; *Weiler* (Fußn. 46), S. 120 ff.; *B. Cleavinghaus*, RdJB 1976, S. 110 ff. Dokumentation zu den Thematisierungs-Aktivitäten der FAZ und zum ganzen: *W. Gerschler*, in: *Gagel/Schörken*, S. 105 ff. Näher aus GEW-Perspektive: *G. Gemein*, in: *ders./H. Kienel* (Hrsg.), Politik und Unterricht, 1975, S. 55 ff., dort auch weitere Stellungnahmen. Aus der Sicht der Gegenseite: *H.-H. Knütter/K. D. Ziehm*, in: *Gutjahr-Löser/Knütter* (Fußn. 46), S. 123 ff.; dort S. 330 ff. Bibl. betr. NRW. Von den Rahmenbedingungen wird einiges sichtbar in der gewerkschaftlichen Dokumentation: *R. Koschnitzke* (Hrsg.), Politische Bildung als politischer Konflikt, 1975. Andererseits in: Bundesvereinigung der Dt. Arbeitgeberverbände usw., Erziehung zur politischen Mündigkeit? 1975.
- 61 So § 84 Abs. 2 S. 2 Nr. 1 des Landesgesetzes über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 6. 11. 1974 (GVBl. S. 487), dort noch als Aufgabe der exekutivischen Schulaufsicht verstanden. Der bildungspolitische Hintergrund wird sichtbar bei *H.-R. Laurien*, Sozialistische Erziehungsziele – Ende der persönlichen Freiheit, 2. Aufl. 1974; *dies.*, in: *B. Vogel* (Hrsg.), Neue Bildungspolitik, 1975, S. 49 ff.; *Vogel*, ebd. S. 91 ff.
- 62 Ein solcher mag in den DJT-Beschlüssen (Fußn. 3) anklingen in der – auf *Niehus* zurückgehenden – Forderung: »Je wesentlicher ... um so bestimmter«. Vgl. *Niehus*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 44, 46, 52 ff., 142, 189. Diese Forderung würde sich als überschießend erweisen, sobald ernstlich die Frage gestellt würde: »Wesentlich« wofür? *Niehus* sieht ein »Spannungsfeld zwischen Schulrechtsordnung und pädagogischer Freiheit« (S. M 40, 188). Er stellt Interessen an einem »Minimum richtungweisender Kriterien« dem Interesse gegenüber, »Erziehung und Bildung beweglich zu erhalten« und den notwendigen »pädagogischen Spielraum« zu wahren (S. M 62). Er ist also keineswegs auf »Festlegung« i. S. von Strangulierung bedacht. Es wäre nun das Stadium pragmatischer Abwägung zu überschreiten. Würde das Schülerinteresse an Bildung als vorrangiger Bezugspunkt, als das »wesentlichste« Interesse erkannt und anerkannt, dann würde sich von da aus auch das »Bestimmtheits«-Interesse begründen und zugleich begrenzen lassen. Die Wofür-Frage wäre inhaltlich anzugehen etwa anhand der Annahme: Das Bildungsinteresse ist ein Interesse an jenem Maß von »Bestimmtheit« bzw. »Unbestimmtheit« von außen, welches Selbstbestimmung ermöglicht. Von da aus wäre über die angemessenen Normstrukturen, über Dosierungen, Abstufungen u. ä. genaueres auszumachen. – Derartige von pädagogischen Gesichtspunkten ausgehende Präzisierungsversuche werden allerdings gegenwärtig nur zu leicht durch ein sachfrem-

- des juristische Herrschaftskalkül blockiert. Insoweit zutreffend *Pieske* (Fußn. 53).
- 63 Die Vorlage des Entwurfs eines solchen Gesetzes verlangt in NRW die CDU-Opposition von der Landesregierung: Antrag der Fraktion der CDU LT-Drucks. 8/335, Plenarprot. 8/10 vom 27. 11. 1975, S. 384 ff. Die Forderung leitet sich aus der oben Fußn. 60 berührten Frühphase von Curriculum-Konflikten her. Der Gang der Parlamentarisierungsbewegung in diesem Land wäre eine besondere Fallstudie über »Festlegung« wert. Hingewiesen sei vor allem auf das Professoren-Hearing: LT 8. Wahlp., Ausschuß für Schule und Kultur, 20. Sitzung vom 30. 6. 1976, Ausschußprot. 8/318 (*E. W. Böckenförde, F. Ossenbühl, E.-A. Roloff, G. Rohrmoser*). Dazu *Ossenbühl*, Kurzgefaßte Stellungnahme . . . vom 14. 6. 1976 (vom DJT mitverwendet, oben Fußn. 56).
- 64 So *Rohrmoser* (Fußn. 63), S. 6, 13. Ebd. S. 14: Kulturüberlieferung habe ihren naturwüchsigen Charakter verloren – »dann muß es entschieden werden«. S. 21, 13: Parlamentarische Kulturdektion als »ein kulturhistorisch neues Datum«, mit »ungeheuer weitgehende(n) Konsequenzen«. Nach *R.*'s Konzept würde es sich um hochgradig selektive Tendenzvorgaben handeln. *R.* ist bestrebt, »den Kräften einer erst zu bildenden radikalen Mitte« »ideenpolitische Alternativen« anzubieten, vgl. seine Schrift: *Revolution – unser Schicksal?* 1974, S. 43. Zuletzt *ders.*, *Zeitzeichen*, 1977.
- 65 So *Ossenbühl*, Ausschußprot. (Fußn. 63), S. 4. O. möchte nichtsdestoweniger dem Lehrer gewisse Spielräume erhalten sehen. Die – vor dem Ausschuß von *Roloff* verfochtene – Heranziehung des Art. 5 Abs. 3 GG lehnt O. hier noch ab, a. a. O. S. 18. Ähnlich *Böckenförde*, der hier mehr eine Frage der »Intensität« erblickt; keine »griffige Formel«. Ebd. S. 18, 11. *Rohrmoser* will »prinzipiell die Wissenschaft nicht mehr als eine legitimierende, vielleicht sich begrenzend auf die Kompetenzen des Parlaments auswirkende Kompetenz zulassen«, S. 6. *R.* will mit Parlamentsdektionen nicht etwa nur in die Flanken nachstoßen, die »das ungelöste Deduktionsproblem« offenläßt, vgl. *H. L. Meyer*, in: *F. A. Achtenhagen/H. L. Meyer* (Hrsg.), *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen*, 4. Aufl. 1975, S. 106 ff.; *ders.*, in: *K. Frey* (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch*, Bd. II, 1975, S. 426 ff., *K. Nevermann*, ebd. Bd. I, S. 113 ff.; *W. Manz*, *Schule und Legitimation*, 1975. Nach *R.* stehen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien dem politischen Zugriff offen, ohne daß es dabei Grenzen wie die bisher diskutierten gäbe. Vgl. a. a. O., S. 13, 15, 20.
- 66 Gutachten (Fußn. 2), S. C 82 f., in Anknüpfung an *Ekk. Stein*, *Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule*, 1967.
- 67 Ebd. S. C 97.
- 68 Ebd. S. C 96.
- 69 Ebd. S. C 85, 97, 93.
- 70 Vgl. *Oppermann*, ebd. S. C 38, unter Hinweis auf *E. Bulla*, *AöR* 98 (1973), S. 340 ff., und *E. Denninger*, *Staatsrecht* 1, 1973, S. 55 ff. Dazu jetzt *E. Denninger* (Hrsg.), *Freiheitliche demokratische Grundordnung*, 2 Bde., 1976. In curricularer Anwendung ist das »Militanz«-Problem in den Arbeiten oben Fußn. 23 auf den Tisch gekommen. Eine umfassende Aufarbeitung fehlt aber noch. Auch bei *Oppermann* findet sich dafür kein hinreichend differenzierter Ansatz. Näher szt. *Stock* (Fußn. 11), S. 228 f., 235 f.
- 71 Vgl. *Oppermann* (Fußn. 2), S. C 96 f. Breiter über »allseitige Interessenberücksichtigung« und »Ausgleich« *Richter* (Fußn. 2), S. M 12, 27 f.
- 72 So die Richtlinien für den Politik-Unterricht (Fußn. 60), S. 11.
- 73 Vgl. *Oppermann* (Fußn. 2), S. C 42.
- 74 Ebd. S. C 82 (Hervorhebung von mir). »Inhaltliche Grundsatznorm«: *Stein* (Fußn. 66), S. 8.
- 75 Näher: *Pädagogische Freiheit* (Fußn. 11), S. 87 ff. Siehe auch *Z. f. Päd.* 1974, S. 951 ff.
- 76 *Stein* (Fußn. 66), S. 42.
- 77 *K.-D. Heymann/Ekk. Stein*, *AöR* 97 (1972), S. 185 (213, 216 ff.). Siehe auch schon: *Das Recht des Kindes* (Fußn. 66), S. 43 f. Zuletzt: *Ekk. Stein*, *Staatsrecht*, 5. Aufl. 1976, S. 203 ff.
- 78 Die Wofür-Frage (oben Fußn. 59, 62) beantwortet sich also: »Wesentlich« für das Recht auf Bildung bzw. für dessen Inhaber. – Auf die elternrechtliche Seite des Themas kann ich hier auf knappem Raum nicht näher eingehen.
- 79 A. a. O. (Fußn. 3), unter II. 6. Die Anführungsstriche dort stellen allerdings ein erstes Warnsignal dar. Zum Diskussionsstand zuletzt *U. Fehnmann*, *Rechtsfragen des Persönlichkeitsschutzes bei der Anwendung psychodiagnostischer Verfahren in der Schule*, 1976, S. 112 ff. m. w. N. Aus der Juristentagsliteratur etwa *Niebus*, *Schul- und Prüfungsrecht*, S. 91 ff.; *Dietze*, *DVBl.* 1976, S. 593 ff.; *H.-U. Evers*, *JR* 1976, S. 265 ff.; *Wimmer*, *JZ* 1976, S. 459 f. Seither bes. *BVerfG DVBl.* 1977, S. 714.
- 80 Gutachten (Fußn. 2), S. C. 82.
- 81 Vgl. ebd. S. C 81 f. Autoren, welche den Akzent anders setzen und die Egalitäts- und sonstigen Emanzipationsprobleme stärker einbeziehen, werden der »Verfehlung des juristischen Auftrages« bezichtigt. Es ist spöttisch von »Grundrechtserfindung« die Rede; auch bei *Ekk. Stein* glaubt der Gutachter »professioneller Ausfransungen« ansichtig zu werden. Vor allem wird damit auf *L.-R. Reuter*, *Das Recht auf chancengleiche Bildung*, 1975, sowie *dens.*, *DVBl.* 1974, S. 7 ff., abgezielt. S. C 82, 87.
- 82 Verkürzungen sind ferner zu verzeichnen im Hinblick auf das Lehrerrecht. Es wird von *Oppermann* herkömmlich-pragmatisch angefaßt, S. C 41 ff.; näher Kulturverwaltungsrecht, S. 259 ff.; Besonderes Verwaltungsrecht (Fußn. 24), S. 643 f. (nicht Art. 5 Abs. 3 GG, auch nicht Analogie). Ähnlich *Böckenförde* und *Ossenbühl* (Fußn. 65) und zuletzt *E. Müller*, *RdJB* 1977, S. 30 ff. In derartigen Stellungnahmen bleibt es bei der unergiebigem Antithese Art. 7 Abs. 1 vs. Art. 5 Abs. 3 Satz 1, wobei das Schülerinteresse (bei *Oppermann* jetzt auch als Toleranzgrundrecht, d. h. als partielles Recht auf Bildung

grundrechtlich subjektiviert) an der pädagogischen Freiheit vorbei, teils auch gegen sie, in Art. 7 Abs. 1 verankert und mit Parlaments- und Gesetzesvorbehalt sowie administrativer Schulaufsicht gleichsam kurzgeschlossen wird. Die Lehrertätigkeit wird daraufhin in besonderem Maß der Gefahr jener »Festlegung« ausgesetzt sein; das jedenfalls dort, wo das Staatskonzept selbst latent nachliberale Züge aufweist und schillernd erscheint. Kein Zufall, daß der pädagogischen Freiheit auf dem Juristentag manche besorgte Anfrage galt, etwa *Mahrenholz*, Sitzungsbericht (Fußn. 2), S. M 105; *ders.*, Schulmanagement 1977, S. 170 f. Verhältnismäßig einläßlich *Niehus*, Schul- und Prüfungsrecht, S. 13 ff., 155 ff.; *ders.* (Fußn. 62). Weiterreichende Fragestellungen bei *Richter* (Fußn. 2), S. M 28. Daraufhin *F. Siegfried*, S. M 67: »große Bedenken, . . . wenn über sogenannte radikale Dinge in der Schule gesprochen würde«. Pädagogische Freiheit ist (nicht anders als publizistische Freiheit, siehe *M. Stock*, Rundfunk und Fernsehen 1977, S. 1 [10 ff.]) weithin schon der Kategorie nach etwas Unbekanntes. Daraufhin scheint sie aus konservativ-liberaler Sicht etwas irgendwie Unheimliches zu sein. Man meidet Art. 5 Abs. 3 (als Einstiegsstelle für Problemlösungen) und forciert stattdessen Art. 7 Abs. 1 (als ein Restriktionspotential). Mindestens soll der Lehrer »über Art. 7 Abs. 1 GG in gewisse lockere »Zwirnsfäden« eingesponnen werden«, vgl. *Oppermann*, S. M 116. – Einläßlicher jetzt *F. Ossenbühl*, in: Schule im Rechtsstaat, hrsg. vom Realschullehrerverband NRW, 1977, S. 22 ff.

- 83 Gutachten (Fußn. 2), S. C 81.
- 84 Sei es, daß man dort mehr an verfassungsrechtliche Stimulierungen (»Reformen durch Normen«, vgl. *Richter*, Bildungsverfassungsrecht, S. 183 ff.) dachte, sei es, daß man hauptsächlich versuchte, einen gewissen gesetzgeberischen Gestaltungsspielraum freizuhalten und gegen verfassungsrechtliche Vetopositionen (»Normen gegen Reformen«, vgl. *Richter*, ebd. S. 44 ff.) zu verteidigen.
- 85 Gutachten (Fußn. 2), S. 20, 29, 87 u. ö.
- 86 So ebd. S. C 81 Fußn. 192: *Scheuner*, *Martens* (nicht auch: *Häberle*), *Hans Maier*, *Böckenförde*, *H. H. Klein*, *K. Hesse*. Andernorts wird auf *Badura* (Der Staat 1975, S. 17 ff.; zum Recht auf Bildung dort S. 43 f.) verwiesen. S. C 19 Fußn. 23.
- 87 Ebd. S. C 94. Dazu schon *M. Stock*, Schulmanagement 1977, S. 413 f.
- 88 Ebd. S. C 88. Auch *Richter* neigt – mit anderen Akzentsetzungen – zu einem Plural: »Grundrechte auf Bildung«, u. a. »Minimumgrundrecht«, Zugangsrecht, »Entfaltungsrecht«, »Partizipationsgrundrecht«, a. a. O. (Fußn. 2), S. M 12 f., 36. So dann auch *K. Nevermann/I. Richter*, in: dies. (Fußn. 10), S. 11 (19 ff.). Unterteilungen auch schon bei *Richter*, Bildungsverfassungsrecht, S. 183 ff., dazu *Stock*, Z. f. Päd. 1974, S. 953 ff. Anders, nämlich den Dachbegriff beibehaltend, *Heymann/Stein* (Fußn. 77) und zuletzt *Stein*, Staatsrecht, S. 203 ff.
- 89 »Spezifisch bildungsverfassungsrechtlich« orientierten Autoren hält *Oppermann* gern ein einseitiges gesellschafts-, bildungs-, parteipolitisches innerjuristisch erhebliches Engagement vor (Fußn. 85). Er mahnt zu handwerklicher Solidität und Selbstbescheidung. Auf dem Boden solcher Mahnungen und Verwahrungen lassen sich jedoch die Probleme der Standortbestimmung nicht lösen (Fußn. 27). Sie können so auch nicht provisorisch zur Ruhe kommen. Sie bleiben auch in dem Gutachten selbst virulent. Auch dort befindet man sich auf dem Schauplatz jener Auslegungs-»Politik«, die nach *Oppermann* vollständig unstatthaft ist. Ihre »Vernunft«-Struktur läßt sich allerdings dort – u. a. wegen des Ausblendungsversuchs – nicht ohne weiteres mitdiskutieren.
- 90 Man wird dabei an den Streit um »Emanzipation« als »oberstes Lernziel« (Fußn. 46, 60) zu denken haben. Bei den Einwänden gegen jenen Singular ging es einerseits um den »Totalitäts«-Verdacht; dem wäre durch eine grenzbewußt-bildungsspezifische Präzisierung des Emanzipationsbegriffs Rechnung zu tragen. Andererseits ging es dort auch um simple z. B. schichtenspezifische Vermeidungs-, im Grenzfall »Festlegungs«-Interessen. Solchen Interessen könnte aus einem Recht auf Bildung, auch als »Recht auf Emanzipation« im wohlverstandenen Sinn, vielleicht ein Gegengewicht erwachsen. »Emanzipation« könnte der inhaltliche Kern des gesuchten umfassenden Singulars sein. Das als Andeutung einer Kontrastposition zu den Aufteilungen und Verkürzungen *Oppermanns*.
- 91 Gutachten (Fußn. 2), S. C 82 ff., auch die folg. Zitate.
- 92 Etwa auf *Eysenck*, wiederholt auf *Hans Maier*, an anderer Stelle auf *Boventer*, *Brezinka*, *Brüggemann*, *Th. Nipperdey*, S. C 34, 61, 85 ff., 96. Für »naturwüchsig« wird auf *Habermas* verwiesen, S. C 85. Dazu *Schütte* (Fußn. 20), S. 39.
- 93 Vgl. S. C 83 ff.
- 94 S. C 86 ff., auch das folgende.
- 95 Vgl. S. C 88 f.
- 96 So S. C 21.
- 97 S. C 20.
- 98 Vgl. S. C 16.
- 99 S. C 24, 89, 20.
- 100 S. C 25 ff., mit zahlreichen instruktiven reformerheblichen Beispielen, jedoch ohne explizite Leitkriterien über das Zitierte hinaus. »Emanzipation« wird von *Oppermann* anscheinend als »Leerformel« angesehen, vgl. S. C 27. – Auch die ausdrücklichen landesverfassungsrechtlichen Garantien eines Rechts auf Bildung, etwa in Art. 8 Abs. 1 Satz 1 NRWVerf., haben nach *Oppermann* nur »verbal« umfassenden Charakter. Sie seien nichts anderes als bildungsrechtliche Bekräftigungen des Sozialstaatsprinzips (in dessen dargestellter kärglicher Fassung): Auch dort »strukturell dem Grunde nach« . . . , und nicht etwa

- ... die Einklagungsmöglichkeit individuell-beliebiger Teilhabe an dieser oder jener Bildungsmöglichkeit«, S. C 91 f. Mit derartigen Wendungen überspielt das Gutachten geduldigere Differenzierungsversuche. Mehr zögernd über »absolut gesetzte Liberalität/Sozialität Evers, JR 1976, S. 267 ff. Mutiger über den bildungsrechtlich-sozialstaatlichen zwingenden »Minimum-Gehalt, unter Ablösung von der Handhabung in anderen Rechtsbereichen«, Wimmer, JZ 1976, S. 460. Ein kleiner Akzent in letzter Richtung findet sich auch in den DJT-Beschlüssen (Fußn. 3), unter I. 2. Dürftiger ebd. II 6.2.
- 101 Gutachten (Fußn. 2), S. C 89.
- 102 Ebd. Mit einer »Pflicht zur Differenzierung« wird von Art. 3 aus auch im Bereich des Art. 12 gearbeitet, im Hinblick auf »eine nach Maßgabe von Fähigkeit und Leistung zu differenzierende Verteilung auf die verschiedenen . . . Ausbildungswege«, S. C 89 f. Verfassungswidrig wäre nach *Oppermann* regelmäßig »ein breiter Verzicht auf individuelle Leistungsmessung . . .«, ebd. – Ein »Differenzierungsgebot nach Eignung und Interessen« wird auch in den DJT-Beschlüssen (Fußn. 3), unter II. 6.1., statuiert.
- 103 Vgl. schon die sprachliche Seite: In dem Gutachten begegnen an wichtigen Stellen klischeehafte Wendungen. Sie werden von *Oppermann* der von ihm sog. »Kulturkampf«-Sphäre (etwa S. C 22; als Beispiel: *H. H. Schmitt*, Vademecum für empörte Eltern, 1977) entnommen. I. d. R. werden sie in Anführungsstriche gesetzt. Darin wird sich ein Distanzierungsbedürfnis ausdrücken. Die rechtssystematische Aufarbeitung derartiger Wendungen bleibt allerdings häufig in den Anfängen stecken. Ohne begriffliche Trennschärfe z. B. C 86: »Irgendwo besteht aber eine Grenze . . .«. Ähnliche Textstrukturen bei *G. Dürig*, in: *Maunz/Dürig/Herzog*, Grundgesetz, hier: 1973, Art. 3 Abs. 1 Rdnrn. 91 ff. (»Basisrecht auf Bildung und Ausbildung«).
- 104 Vgl. S. C 91. Dazu etwa: Schülerberg und Ausbildung, hrsg. vom Stifterverband für die Dt. Wissenschaft, 1976; *U. Teichler* u. a., Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft, 1976; *L.-R. Reuter*, Die Mitarbeit 1977, S. 233 ff. Über »Angst vor Bildung« *Hellmut Becker*, Merkur 1977, S. 564 ff.
- 105 S. C 79. S. C 96 f.: »die . . . unübersehbare Konfliktdeskriptologie der hessisch/nordrheinwestfälischen Rahmenrichtlinien«; *Oppermann* hat »den . . . Eindruck . . ., daß zwischen dem Staats- und Gesellschaftsbild jener Curricula und der in den Erziehungszielen der hess. und nordrh.-westf. Verfassung sichtbar werdenden Wertordnung z. T. Welten liegen«. Er hebt dabei »vor allem« auf die jeweiligen ersten Auflagen ab, scheint aber – unter Berufung auf *Tomuschat* (Fußn. 23) – den Distanzierungsgrad oder jedenfalls den Konfliktsfaktor auch etwa in den n.-w. Politik-Richtlinien, 2. Aufl., für bedenklich, wenn nicht für »verfassungsfremd« oder verfassungswidrig zu halten. In solchen unbestimmten Ge- spanntheiten liegt in dem Gutachten ein Charakteristikum. Zu den Richtlinien näher oben Fußn. 46, 60.
- 106 S. C 93 f.
- 107 Siehe S. C 37 f., 94 f. In den DJT-Beschlüssen kehrt das Toleranzgrundrecht, zugleich als objektivrechtliches curriculares Strukturprinzip, wieder, a. a. O. (Fußn. 3), unter II. 7. und 8., zum Teil in Anlehnung an Formulierungen des Gutachtens, S. C 107. Das Wort »Ideologie« hat der DJT weggelassen. Zu einer vertieften Diskussion, auch der insoweit szt. schon erhobenen Einwände, ist es in Stuttgart nicht gekommen. Kritisch etwa *U. K. Preuß*, RdJB 1976, S. 267 ff.; Erwiderung von *Oppermann*, RdJB 1977, S. 44 ff., mit Entgegnung von *Preuß* ebd. S. 114 f. Gegen die neue Rechtsfigur auch *Richter* (Fußn. 2), S. M 27 f. Fußn. 64.
- 108 *Oppermann* weist betontermäßen auf diese Analogie hin. Vg. S. C 92 ff. und andererseits S. C 77 ff. (Kirchen). Zur Vorgeschichte *ders.*, Kulturverwaltungsrechts, S. 43 ff., 223 ff.; *Stock* (Fußn. 11), S. 83 ff. m. w. N. Mit BVerfGE 41, S. 29 (47 ff., über Toleranz und »Offenheit«), S. 65 (78 f.) und S. 88 (107 f.) ist das ältere Thema mehr pragmatisch zur Ruhe gekommen. Spektisch *E. Fischer*, Vorgänge H. 3/1976, S. 21 ff. Das BVerfG hat das von *Fischer* verfochtene strikte Trennungsprinzip, d. h. die einfache Ausklammerung von Religion aus dem Curriculum, zurückgewiesen. Andererseits hat es auch das Begehren nach fortdauernder vermehrter Einbeziehung von Konfessionellem, nach in höherem Grad »geschlossenen«, »monistischen« Konfessionalitätsstrukturen, zurückgewiesen. Dabei geht es von einer »nicht lösbaren Verbindung von Erziehungsarbeit und weltanschaulich-religiöser Grundhaltung« aus (S. 47). Andererseits ist von individueller »Selbstbestimmung« als Höchstwert die Rede – deshalb »keine missionarische Schule«, kein »Absolutheitsanspruch von Glaubenswahrheiten«, sondern »sachliche Auseinandersetzung mit allen weltanschaulich-religiösen Auffassungen« (S. 50 ff.). Das pädagogisch-bildungsspezifische Zuordnungs- und Distanzproblem, das darin anklingt, wäre anhand des Rechts auf Bildung genauer zu fassen und auf den Begriff zu bringen. *Oppermann* möchte öff. (religiösen) Bekenntnisschulen ein Toleranzregulativ als »Abrichtungs«-Verbot auferlegen; »gleichzeitige Vermittlung pluraler Meinungs- und Weltanschauungsfreiheit« bleibe auch im Rahmen konfessioneller Sonderverdichtungen unabdingbar. S. C 80, 93; ähnlich auch schon Kulturverwaltungsrecht, S. 233, siehe auch dort S. 231 f. Fußn. 354: Recht auf Bildung als Regulativ. Als zunehmend prekär empfindet *Oppermann* unter diesem Blickwinkel jetzt die öff. »Weltanschauungsschule« (vgl. Art. 7 Abs. 5 GG), nämlich als denkbaren Grenzwert z. B. der hess. Curriculum-Reform, S. C 77 f., 106. Zugleich äußert er Bedenken im Hinblick auf ein neues »konfessionelles Elternrecht«. Auch davon besorgt er »ideologische Konfessionalität«, S. C 103. Ähnlich über Pluralismusprobleme jetzt *H.-U. Evers*, in: Essener Gespräche (Fußn. 31), S. 104 ff., sowie die (auf *Erwin Stein* zurückgehende) Anlage zu dem hess. Regierungsentwurf (Fußn. 46).
- 109 Vgl. Gutachten (Fußn. 2), S. C 37 f., 96 f.; RdJB 1977, S. 45, unter Hinweis auf seine Darlegungen in VVDStRL 33 (1974), 1975, S. 8 (17 ff.).

- 110 Statt aller *W. Brezinka*, *Erziehung und Kulturrevolution*, 2. Aufl. 1976; *Th. Nipperdey*, in: *Utz u. a.* (Fußn. 14), S. 91 ff.
- 111 Z. B. das »Instrumentalisierungs«-Verbot, vgl. *Roloff* (Fußn. 63), S. 20. Ich werde meine (im folg. nur knapp skizzierte) Einschätzung des Gutachtens in diesem Punkt demnächst an anderer Stelle genauer begründen.
- 112 Von »Ausgewogenheit« spricht in diesem Zusammenhang etwa *Püttner*, *DÖV* 1974, S. 659; was nach ihm auf »eine gewisse Farblosigkeit« hinauslaufen kann, ebd. S. 657. Siehe aber auch *ders.*, *Toleranz als Verfassungsprinzip*, 1977, S. 49 ff. Ferner *R. Breuer*, *Der Staat* 1977, S. 3 (25): »Neutralität und Ausgewogenheit« vs. »einseitige Indoktrination«; *Müller*, *RdJB* 1977, S. 33: »politisch ausgewogen«. Verzerrungseffekte, die auftreten müssen, wo der Ausgewogenheitsgrundsatz heteronom verstanden wird, zeichnen sich ab bei *Hans Maier*: Schule als Ort, wo sich der junge Mensch »ausgewogene Erkenntnisse verschafft, nicht jedoch gruppenhafte soziale Konflikte austrägt«. Zitiert nach *K. Hornung*, in: *Gutjahr-Löser/Knüttler* (Fußn. 46), S. 15 (39). Näher unter rundfunkrechtlichem Blickwinkel *Stock* (Fußn. 82), S. 4 ff., 16 ff.; *ders.*, *Medien Heft 1/1977*, S. 9 ff. Diese Querverbindung erwähnt vom Schulrecht aus *J. Berkemann*, *RdJB* 1974, S. 8 (12 Fußn. 42). Etwas näher dann *Lerche* (Fußn. 23), S. 51 f. Der hess. CDU-Entwurf (Fußn. 46) will das Wort »ausgewogen« jetzt in § 1 HessSchVerwG unterbringen.
- 113 *Oppermann* (Fußn. 2), S. C 96. Dazu schon oben II. 2. c).
- 114 Vgl. *Dietze*, *Schulanstalt* (Fußn. 10), S. 107, und *RdJB* 1976, S. 354. (*D.* will die defizitäre Handhabung vermeiden.)
- 115 So in Art. 26 Nr. 1 BremVerf. (der i. V. m. Art. 27 zu lesen ist).
- 116 Ebd. Nr. 3. Der Satz gilt der Sache nach auch außerhalb Bremens, *Dietze*, *Reform* (Fußn. 23), S. 43.
- 117 Vgl. *K. Th. Ubrig*, *Schulmanagement* 1977, S. 171. Siehe jedoch auch *ders.*, *Sitzungsbericht* (Fußn. 2), S. M 79 ff.