

„Materielle Selbstverwaltung“ der öffentlichen Schule?

Die Vorschläge des Deutschen Bildungsrats zur Reform der Schulverwaltungsorganisation und die emanzipatorische Dimension des Schulverfassungsrechts

MARTIN STOCK

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats hat als Ergebnis ihrer ersten vierjährigen Arbeitsperiode Anfang 1970 ihren „*Strukturplan für das Bildungswesen*“¹ vorgelegt. Damit ist dieses Gremium „auf dem Wege von der Pragmatik zur Systematik“² an einem Punkt angekommen, an dem ein Generalkonzept formuliert und der öffentlichen Diskussion ausgesetzt werden konnte. Zur Diskussion aufgefordert sind neben der politischen Öffentlichkeit in Bund und Ländern die Teilöffentlichkeiten einschlägiger Wissenschaften, so auch die der Rechts-, besonders der Schulrechtswissenschaft. Mit dem Strukturplan ist ein Systematisierungsgrad erreicht, welcher auch rechtssystematische Reformüberlegungen einschließt und möglich macht. Die Bildungskommission schlägt eine Veränderung der Struktur des Bildungswesens vor, die auch hinsichtlich des schulischen Organisationsrechts auf eine „neue Ordnung“³ hinausläuft: Es sollen „die institutionelle Gliederung des Bildungswesens und deshalb auch Grundlagen des Schulverwaltungsrechts verändert“ werden⁴. Die folgenden Bemerkungen gelten hauptsächlich dem *organisationsrechtlichen Aspekt*. Dabei steht im Vordergrund das Problem der „*Selbständigkeit der Bildungsinstitutionen*“⁵. Der Strukturplan sieht eine „*materielle Selbstverwaltung*“ vor⁶ und knüpft damit an eine Begriffsbildung an, welche in engerem Rahmen bereits 1969 in der Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen vorkommt⁷ und ihre juristische Explikation in einem Rechtsgutachten von *Harnischfeger* und *Heimann* gefunden hat, das im Zusammenhang mit der Aus-

¹ *Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, unveränderte 2. Aufl., 1970 (zit.: Strukturplan).

² So *Erdmann* (Vorsitzender der Bildungskommission) in seinem Vorwort zum Strukturplan, aaO (s. Anm. 1), S. 14.

³ Strukturplan, S. 259.

⁴ Strukturplan, S. 254.

⁵ Vgl. Strukturplan, S. 262 ff.

⁶ Vgl. z. B. S. 262.

⁷ *Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 2. Aufl., 1970 (zit.: Einrichtung); Zur Organisation von Gesamtschulen, ebd., S. 107 ff., insbes. S. 117.

arbeitung der letztgenannten Empfehlung entstanden und inzwischen gleichfalls veröffentlicht worden ist⁸.

1. Äußere Aufbauprinzipien der vorgeschlagenen Schulverfassung

1. Grundlinien des Zuordnungsschemas des Strukturplans

Die „neue Ordnung“ soll auf folgenden Prinzipien beruhen:

„1. Das gesamte Bildungswesen steht unter öffentlicher Verantwortung, die sich auf die Planung des Bildungswesens und die Formulierung von Lernzielen richtet sowie in staatlicher Finanzierung und in der Möglichkeit staatlicher Trägerschaft Ausdruck findet.

2. Die Bildungsinstitutionen erhalten in diesem Rahmen eine begrenzte Selbständigkeit. Diese findet in Bereichen eigener Verantwortung, in der Leitungs- und Organisationszuständigkeit sowie in der Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum-Revision ihren Ausdruck.

3. Die Bildungsinstitutionen, ihre Träger und die gesellschaftlichen Gruppen sind an der Ausübung der öffentlichen Verantwortung im Bildungswesen beteiligt.

4. Die öffentliche Verantwortung für das Bildungswesen und die Bildungsfinanzierung sind grundsätzlich voneinander unabhängig. Alle Bildungsinstitutionen erhalten eine Grundfinanzierung; sie können darüber hinaus durch eine Zusatzfinanzierung gefördert werden. Die nicht vom Staat getragenen Bildungsinstitutionen finanzieren darüber hinaus die Bereiche eigener Verantwortung aus eigenen Mitteln.“⁹

⁸ Harnischfeger/Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, in: *Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 13: Harnischfeger/Heimann/Siewert, Rechtsfragen der Gesamtschule, Lehrer- und Raumbedarf in Gesamtschulen, 1970, S. 11 ff. (zit.: Rechtsfragen).

Näher über die zugrunde liegende schulpolitische Motivkonstellation Hellmut Becker, Reform der Bildungsverwaltung, Neue Sammlung 1970, S. 545 ff.; ebd. 1971, S. 7 ff.; auch in: ders., *Bildungsforschung und Bildungsplanung*, 1971, S. 88 ff., hiernach im folgenden zitiert. Becker, der Mitglied der Bildungskommission war und ist, äußert sich über den geplanten Fortgang: Der Bildungsrat habe sich selbst die Aufgabe gestellt, in seiner nächsten Arbeitsperiode die Verwaltungsreformskizze des Strukturplans inhaltlich auszugestalten. Es erscheine notwendig, schon in etwa zwei Jahren eine erste größere Empfehlung über die Einzelheiten der Mitbestimmung in den einzelnen Bildungsinstitutionen und über deren Autonomie zu veröffentlichen, mit Abschluß der zweiten Arbeitsperiode dann „vielleicht“ eine Gesamtempfehlung über die Bildungsverwaltungsreform (aaO, S. 144).

Der von der Bundesregierung beschlossene *Bericht zur Bildungspolitik* vom 8. 6. 1970 (BT-Drs. VI/925; zit.: Bericht), der wesentliche Grundgedanken des Strukturplans übernimmt, fordert die umgehende Einleitung der Reformen und rechnet gleichwohl mit einer Verwirklichungsfrist von über zehn Jahren; vgl. ebd., S. VIII.

⁹ Strukturplan, S. 260. S. auch Bericht, S. 96: „Die Aufgaben der Bildungs-

Ausgegangen wird hier von einer „*öffentlichen Verantwortung*“, welche den Gesamtbereich der öffentlichen und der Privatschule bisherigen Rechts in strukturell ähnlicher Weise erfaßt¹⁰. Soweit es sich um die *öffentliche* Schule handelt, glaubt die Bildungskommission mit ihren Vorschlägen auf eine Ausgangslage zu treffen, wie sie organisationssoziologisch als die des „*klassisch-bürokratischen*“ Modells beschrieben zu werden pflegt¹¹; schulrechtlich umgesetzt: staatliche Schulaufsicht als umfassende Leitungsbefugnis, Schule als unselbständige Anstalt, Schüler und Lehrer im besonderen Gewaltverhältnis¹², mit einem Wort: die „*verwaltete Schule*“¹³. Charakteristikum des Strukturplans ist nun nicht etwa jene prinzipielle

planung, aber auch der eigentliche Reformprozeß, der tief in das überlieferte System des Bildungswesens eingreifen wird, werden Konsequenzen für die Struktur und die Organisation der Bildungsverwaltung und für ihr Selbstverständnis haben müssen. Im Hinblick auf das Ausmaß der Reformplanung als einer permanenten Aufgabe muß sich die Bildungsverwaltung in Zukunft mehr als bisher als Initiator, Organisator und Koordinator verstehen und nicht als obrigkeitstaatlich reglementierende Aufsicht.“ – Auf die Vorschläge zur *Schulfinanzierung* (Nr. 4 der „*Prinzipien*“; näher: Strukturplan, S. 261, 266 ff., 290 ff.; Material zu den finanziellen Konsequenzen der Einrichtung von Gesamtschulen in dem Gutachten von *Siewert*, aaO [s. Anm. 8], S. 67 ff.) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

¹⁰ Vgl. Strukturplan, S. 260. Näher *Becker*, aaO (s. Anm. 8), S. 126 ff. Dazu auch *Preissler*, *Die Deutsche Schule* 1971, S. 47 ff., 53 ff., und seitens der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen *Homeyer/Vogel* (Hrsg.), *Zum Strukturplan für das Bildungswesen*, o. J., insbes. S. 61 ff.

¹¹ Vgl. *Fürstenau*, *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen*, in: ders. u. a., *Zur Theorie der Schule*, 1969, S. 47 ff.

¹² Strukturplan, S. 257 f. Siehe auch *Rechtsfragen*, S. 12 ff., insbes. S. 23 ff., 48 ff.; dazu unten Anm. 41 und 87.

¹³ *Becker*, der dieses Stichwort erschuf (*Die verwaltete Schule*, *Merkur* 1954, S. 1155 ff.; zuletzt in: *Bildungsforschung und Bildungsplanung*, S. 129 ff.) und sich zuerst der „*Antinomie von Planung und Kulturellem*“, dem Erfordernis, „*das Nichtgeplante, Spontane selber in die Planung aufzunehmen, ihm Raum zu schaffen, seine Möglichkeiten zu verstärken*“ (*Adorno*, *Kultur und Verwaltung*, in: *Horkheimer/Adorno*, *Sociologica* II, 1962, S. 48 ff., 65), zuwandte, und *Ingo Richter* sind die Verfasser eines Konzepts zur Schulverwaltungsreform, welches der Bildungskommission vorgelegen hat; vgl. Strukturplan, Vorwort, S. 23. *Richters* schulrechtliche Ausgangsüberlegungen näher in dessen Aufsatz: *Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes*, *Neue Sammlung* 1969, S. 387 ff. = *RdJB* 1970, S. 1 ff.; auch abgedr. in: *Theodor Wilhelm* (Hrsg.), *Demokratie in der Schule*, 1970, S. 219 ff. Über die Zusammenarbeit des (von *Becker* geleiteten) Instituts für Bildungsforschung mit dem Bildungsrat, besonders hinsichtlich des Gutachtens von *Harnischfeger/Heimann* (s. Anm. 8) und der Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen (s. Anm. 7), unterrichtet näher *Richter*: *Reform und Recht im Bildungswesen*. *Juristische Arbeiten im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft Berlin*, *Zeitschrift für Pädagogik* 1970, S. 821 ff.

Reserve gegenüber zentralen staatlichen Einwirkungen, wie sie z. B. in älterer konfessionell gebundener, aber auch in sonstiger pädagogischer Literatur anzutreffen ist, sofern dieser das Verständnis für die möglichen propädischen Staatsfunktionen abgeht. Im Gegenteil wird die „öffentliche Verantwortung“ inhaltlich extensiv an entscheidender Stelle in diese Schulverfassung einbezogen. Verwaltungsaufbau und Handlungsformen sollen „den Aufgaben einer planenden Leistungsverwaltung gerecht werden“¹⁴. Überall liegt der Akzent auf neuen Vorkehrungen für *Planrationalität*, und zwar für eine *sozialstaatlich-technologisch* eingefärbte Rationalität, welche auf allen Organisationsebenen, zumal auf der der Einzelschule, das *Demokratisierungspotential* in Rechnung stellt und *funktional* einsetzt, etwa als Mit- und Weiterplanungspotential. Die Verwaltung wird „einerseits stärker zentralisiert, andererseits stärker dezentralisiert“, „die einzelnen Bildungsinstitutionen erhalten eine größere Selbständigkeit und werden zugleich stärker in die Ordnung rationalisierter Anforderungen gestellt, die sich aus der Gesamtplanung ergeben“¹⁵. In die zentralisierte, ihrerseits Einflußnahmen von unteren und mittleren Organisationsebenen aus und übrigens auch der direkten Beteiligung „*gesellschaftlicher Gruppen*“ zugängliche¹⁶ „Gesamtverantwortung“ fallen organisatorische und curriculare *Rahmen*-Entscheidungen. Sekundärer Initiative der Schulen und nichtstaatlicher Trägerorganisationen¹⁷ soll Raum gelassen werden. Hinsichtlich curricularer Entscheidungen wird z. B. an *generalklauselartige* verbindliche zentrale Lernziele gedacht; die verbleibenden Konkretisierungs- und Individualisierungsspielräume auszufüllen, soll Sache der „*materiellen Selbstverwaltung*“ sein. Deren Aufgaben sollen „grundsätzlich durch die Lehrenden und Lernenden, sowie – vor allem im Falle nichtstaatlicher Trägerschaften – durch Repräsentanten des Trägers“ wahrgenommen werden¹⁸. Der Schulaufsicht obliegt es dann, „die Einhaltung

¹⁴ Strukturplan, S. 255.

¹⁵ Strukturplan, S. 254. Dazu *Becker*, aaO (s. Anm. 8), S. 103 ff.

¹⁶ „So läßt sich zum Beispiel die Arbeitskräfte-Planung (Manpower-Planung) nicht ohne die Arbeits- und Wirtschaftsverbände, die Bestimmung von Lernzielen nicht ohne die Abnehmer- und Berufsorganisationen . . . durchführen. Durch ihre Beteiligung wird der Sachverstand der Gruppe für die öffentlichen Entscheidungsprozesse nutzbar gemacht. Die Artikulation von Gruppeninteressen dient der Entscheidungsfindung. Sie sichert die Stabilität eines Ausgleichs öffentlicher (?) Interessen“ (Strukturplan, S. 266). – Über Beteiligung von „Repräsentanten der Bildungsinstitutionen und ihrer Träger“ an der zentralen Planung als Ausgleich für Kompetenzverluste an Ort und Stelle vgl. ebd., S. 262, 265 f.

¹⁷ Die *Kommunen* „erhalten durch eine Beteiligung auch an der inneren Gestaltung der Bildungsinstitutionen neue Rechte“ (Strukturplan, S. 261 f.).

¹⁸ Strukturplan, S. 262. Zu den „Rahmen-Richtlinien“ näher: Einrichtungen, S. 110 f.

von Mindeststandards (zu) gewährleisten, die die Beurteilungskriterien für die verschiedenen Ausbildungsgänge, für Zugang und Abschluß, für die Curricula und die Leistungsbewertungen und für die Ausbildung der Lehrenden enthalten“¹⁹.

Die knappe Skizze zeigt schon: Gesucht wird ein „*usus modernus*“ des Aufsichtsbegriffs²⁰. Es resultiert eine zunächst eigenartig blasse Elastizität, ein scheinbar ideologieüberhobenes Zuordnungskonzept. Für dessen Praxisfähigkeit kommt es in erster Linie darauf an, in welcher Weise solche Komplexität anhand *materieller* Kriterien strukturiert werden soll. Das sei ausgeführt anhand einer Analyse der näheren Vorstellungen der Bildungskommission über die zukünftige Rechtsgestalt der öffentlichen Schule.

2. Die Rechtsgestalt der öffentlichen Schule nach den Vorschlägen der Bildungskommission

a) „*Begrenzte Selbständigkeit*“ der Bildungsinstitutionen soll heißen: „Die öffentlichen Einrichtungen werden partiell aus der Abhängigkeit von der staatlichen Bildungsverwaltung gelöst, *ohne aber in der Regel den Status rechtsfähiger juristischer Personen des öffentlichen Rechts mit formeller Selbstverwaltung zu erhalten.*“²¹ Sie sollen „unterste Einheit im Gesamtzusammenhang der Verwaltung bleiben“²². Wenn gleichwohl von einer „geforderten Autonomie“, von „Bereichen eigener Verantwortung“, von „Leitungs- und Organisationszuständigkeit“ die Rede ist²³, bleibt es hinsichtlich der Einzelheiten bei der lakonischen Auskunft: „Soweit die einzelnen Bildungsinstitutionen . . . nicht gebunden sind, können sie eigenständig handeln.“²⁴ Allerdings nimmt der Strukturplan an dieser Stelle ausdrücklich auf die Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen Bezug, und dort findet sich etwa folgender Satz: „Materielle Selbstverwaltung bedeutet nicht die formelle und institutionelle Verselbständigung der einzelnen Schule als mittelbare Staatsverwaltung durch juristische Personen des öffentlichen Rechts, sondern einen Verdichtungsgrad von *dezentralisierten Kompetenzen*, der das bisherige Subordinationsverhältnis der einzelnen Schule auf der untersten Stufe einer Verwaltungshierarchie ablöst zugunsten einer ständigen Kooperation zwi-

¹⁹ Strukturplan, S. 260.

²⁰ Vgl. *Oppermann*, Bildung, in: von Münch (Hrsg.), *Besonderes Verwaltungsrecht*, 2. Aufl., 1970, S. 517 ff., 548; näher *ders.*, *Kulturverwaltungsrecht*, 1969, S. 255 ff.

²¹ Strukturplan, S. 262. Hervorhebung von mir.

²² Strukturplan, S. 254.

²³ Strukturplan, S. 263 f.

²⁴ Strukturplan, S. 263.

schen den innerschulischen und außerschulischen Organen der Leitung und Verwaltung des Schulwesens.“²⁵ Eine „*Neubestimmung der Kompetenzen*“ wird anvisiert; der einzelnen Schule sollen „eine Reihe wichtiger Mitwirkungsrechte und Entscheidungsspielräume“ zuerkannt werden, „dennoch nicht . . . Autonomie . . ., das heißt . . . Ausgrenzung aus der staatlichen Schulaufsicht, sondern . . . ein ausgewogenes System einander zugeordneter und miteinander verschränkter Zuständigkeiten, das einen institutionellen Zwang zur problemorientierten Kooperation . . . enthält“²⁶. Im Strukturplan wird in diesem Zusammenhang von einer „*Rechts- und Funktionsaufsicht*“ gesprochen²⁷.

Die ausdrückliche Ablehnung „formeller“ Selbstverwaltung läßt Zweifel aufkommen, ob wirklich *Dezentralisation* oder nicht vielmehr nur (im Sinne des herrschenden verwaltungsrechtlichen Sprachgebrauchs²⁸) *Dekonzentration* gemeint ist, d. h. das, was Uhlitz „*abhängige Dezentralisation*“ nennt und von „*unabhängiger*“ unterscheidet: Letztere sei ein Organisationsprinzip, bei dem Verwaltungsaufgaben selbständigen Verwaltungseinheiten zur weisungsfreien Erledigung unter eigener Verantwortlichkeit, wenn auch unter Aufsicht der Zentrale, übertragen würden, während „*abhängige Dezentralisation*“ (Dekonzentration) Aufgabenerledigung *nach Weisung* (durch unmittelbar staatliche Organe oder, im Fall mittelbarer Staatsverwaltung, als Auftragsangelegenheit) bedeute²⁹. Wenn „*begrenzte Selbständigkeit*“ Rechtsfähigkeit nicht voraussetzen soll, erhebt sich die Frage, ob damit nur Vermögensfähigkeit ausgeschlossen wird³⁰ – auf die es für eine rechtsrelevante Selbstverwaltung hinsichtlich „*innerer*“ Schulangelegenheiten nur mittelbar ankäme – oder auch jede rechtliche Reduktion des älteren Fachaufsichtsverhältnisses. Institutioneller *Zwang* zur Kooperation besteht nur, wenn die Spielräume der Eigenverantwortung *rechtsrelevant* sind und von den zuständigen Schulorganen im Streitfall aus *eigenem Funktionsrecht* gegen überschießende Aufsichtsmaßnahmen geltendgemacht werden können. Andernfalls bleibt es beim Letztentscheid der übergeordneten Behörde, und eine „Selbstverwaltung“,

²⁵ Strukturplan, S. 262; Einrichtung, S. 117. Hervorhebung von mir.

²⁶ Einrichtung, S. 108 f.

²⁷ S. 274 f.; ebenso Becker, aaO (s. Anm. 8), S. 105.

²⁸ Statt aller Forsthoff, Lehrbuch des Verwaltungsrechts, Erster Band: Allgemeiner Teil, 9. Aufl., 1966, S. 426 f.

²⁹ Uhlitz, Dekonzentration und Dezentralisation – oder abhängige und unabhängige Dezentralisation? in: Gedächtnisschrift für Hans Peters, 1967, S. 248 ff., 265 f.

³⁰ In diesem Sinn anscheinend Uhlitz, aaO (s. Anm. 29), S. 263, dessen Aufsatz von Harnischfeger und Heimann herangezogen wird – siehe sogleich – und auf diesem Wege die Terminologie der Empfehlung beeinflußt haben könnte.

welche nur in den gewissermaßen kontingenten Konkretisierungs-Nischen zentraler Verwaltungsvorschriften ihr Wesen hätte, wäre „rein tatsächlicher Natur“³¹. Sie wäre politisch labil, z. B. anderweitig verfassungsmäßigen Kursänderungen beliebig unterworfen. Im Einzelfall oder generell könnten die Zügel jederzeit wieder angezogen werden.

Daß *nebeneinander* von einer Rechts- und von einer „Funktionsaufsicht“ gesprochen wird, legt die Annahme nahe, die Bildungskommission wolle eine *Teil-Verrechtlichung* des älteren Fachaufsichtsverhältnisses vorschlagen – was allerdings eine entsprechende Teilrechtsfähigkeit einschließen müßte. Wo würde dann die Teilungsgrenze verlaufen? Und wäre nicht eine teil-korporative Struktur, insoweit aber eben *auch* „formelle“ Selbstverwaltung hierfür die notwendige Voraussetzung?

b) Wo die offiziellen Texte den differenzierteren Ausdruck vermissen lassen, wird man auf das Rechtsgutachten von *Harnischfeger* und *Heimann* zurückgreifen. Auch dort indessen findet sich zunächst die grobe Alternative: Mit der „materiellen Selbstverwaltung“ der Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen werde „eine Autonomie der Schule“ nicht begründet, da die Schulverwaltung Rahmenrichtlinien mit generalklauselartigen Lernzielen erlassen solle³². Dazu ist anzumerken: Sofern solche Richtlinien in der Form von *Rechtsverordnungen* ergehen würden, stünden sie einer rechtsrelevanten Eigenverantwortung – bei deren gesetzlicher Gewährleistung ein entsprechender Vorbehalt anzubringen wäre – nicht entgegen. D. h.: Es scheinen nicht Rechtsverordnungen, sondern Verwaltungsvorschriften gemeint zu sein. Um darzutun, daß *deren* Reduktion auf *Rahmen-Vorschriften* mit Art. 7 Abs. 1 GG vereinbar wäre, bedurfte es näherer Ausführungen³³ nur, wenn diese Reduktion ihrerseits als gesetzlich vorgeschrieben gedacht wird. Desgleichen könnte sich das dort im Anschluß gestreifte Problem der Zulässigkeit „ministerialfreien Raumes“³⁴ nur im Hinblick auf *rechtsverbindliche Grenzen* der Einwirkung von Regierung bzw. Verwaltung stellen. Daß ein etwa unzulässiger „mini-

³¹ Vgl. *Maunz*, in: *Maunz/Dürig/Herzog*, Grundgesetz, (hier) 1966, Art. 7, Rdnr. 59. Wohl für die Beibehaltung dieses Schwebezustands spricht sich aus *Sellschopp*, *Strukturreform und Bildungsverwaltung*, RdJB 1970, S. 303 ff., 306, mit Prämissen, die von den von der Bildungskommission und insoweit auch von mir zugrunde gelegten abweichen.

³² *Rechtsfragen*, S. 12.

³³ *Rechtsfragen*, S. 12 ff. – Das Gutachten hält an der strikten Unterscheidung von *Rechtsverordnung* und „*Verwaltungsverordnung*“ fest (vgl. ebd., S. 57 ff.) und läßt sich auf Zwischenformen wie die der *Sonderverordnung* nicht ein. Anders zuletzt *Böckenförde/Grawert*, AöR 95 (1970), S. 1 ff., 21 ff., unter Anknüpfung an *H. J. Wolff*, *Verwaltungsrecht I*, 7. Aufl., 1968, S. 121 ff.; dagegen *HessStGH DÖV* 1971, S. 201 ff.

³⁴ *Rechtsfragen*, S. 16 ff.

sterialfreier Raum“ beabsichtigt sei, verneint das Gutachten nun nicht mit der Begründung, die Reduktion auf bloße Rahmensetzungstätigkeit solle eine lediglich faktische, im Streitfall verwaltungsintern zurücknehmbare sein. Vielmehr wird „Ministerialfreiheit“ – hier verstanden als „eine generelle, d. h. absolute Weisungsunabhängigkeit von Organen oder Ausschüssen innerhalb der staatlichen Verwaltung“ – deshalb verneint, weil die Schulen immerhin „innerhalb einer beschränkten staatlichen Aufsicht“ blieben³⁵. Nur wenn diese Beschränkung als solche („außen“-)rechtlich zwingend sein soll, erscheint der Gedankengang insoweit veranlaßt.

An späterer Stelle sprechen *Harnischfeger* und *Heimann* denn auch von „Selbständigkeit der Aufgabenerledigung“ ausdrücklich im Sinne der *Uhlitzschen* „unabhängigen Dezentralisation“³⁶. „Die körperschaftliche oder demokratische Strukturierung der Selbstverwaltungseinheit“ wird als für den Selbstverwaltungsbegriff – anscheinend auch für den der „materiellen“ – wesentlich angesehen³⁷. Gleichwohl sollen die Schulen – dies nur „formell“? – „nicht-rechtsfähige öffentliche Anstalten“, nämlich „Dienststellen derjenigen rechtsfähigen Körperschaft (sein), die Schulträger ist“³⁸. Auch hier wird als Rechtsfähigkeit wohl nur die *Vermögensfähigkeit* – als „den vielfältigen Gestaltungen der Rechtspraxis äußerlich“ – ausgeschlossen³⁹ – was hinsichtlich der *pädagogischen* Angelegenheiten Teilrechtsfähigkeit („Selbständigkeit“ i. S. von *Uhlitz*⁴⁰, und zwar eine begrenzte) nicht hindern würde. Vollends deutlich wird die Absicht einer gewissen funktionalen Verrechtlichung, wenn es weiter heißt, über den Freiheitsraum hinaus, welcher durch praktische (d. h. außerrechtliche) Grenzen schematischer Weisung und Normierung seitens der Schulaufsicht gegeben sei, fordere die von der Bildungskommission empfohlene „materielle Selbstverwaltung“ einen weiten Raum der „*Freiheit von der Fachaufsicht*“; die empfohlene Aufsicht umfasse „neben der Rechtsaufsicht“ die Aufsicht über die Einhaltung allgemeiner Richtlinien; bezüglich der Entscheidungen im Rahmen dieser Richtlinien unterliege die Schule keiner Kontrolle; für sie werde das *Recht* gefordert, im Rahmen allgemeiner Richtlinien Lernziele, -inhalte und -methoden selbst zu bestimmen⁴¹. –

³⁵ Rechtsfragen, S. 16.

³⁶ Rechtsfragen, S. 20.

³⁷ Ebd. (s. Anm. 36).

³⁸ Rechtsfragen, S. 23.

³⁹ Vgl. Rechtsfragen, S. 20. „Von der Rechtsfähigkeit einer Instanz kann nicht auf ihre materielle Unabhängigkeit geschlossen werden und umgekehrt“ (aaO, S. 57).

⁴⁰ AaO (s. Anm. 29), S. 265.

⁴¹ Vgl. Rechtsfragen, S. 24 (Hervorhebung von mir); das sei *Sonderaufsicht* i. S. *H. J. Wolffs* (Verwaltungsrecht II, 3. Aufl., 1970, S. 101: „gesetzlich beschränktes Aufsichtsrecht“).

Unzutreffend die auf S. 24 folgende Unterbewertung der *bisherigen* landes-

Nur wenn die Rahmen-Richtlinien der („Außen-“)Rechtsform erman-
geln, tritt die Aufsicht über deren Einhaltung „neben“ die Rechtsaufsicht;
andernfalls wäre sie selbst Rechtsaufsicht.

Denkbar erscheint in Anbetracht späterer Passagen des Gutachtens noch
die Lesart, unter „Funktionsaufsicht“ werde eine *teilweise* als Rechtsauf-
sicht, teilweise als Fachaufsicht strukturierte Aufsicht verstanden, wobei
das ältere Einwirkungsinstrumentarium einmal im Sinn zwingender Redu-
ktion auf bloßen „Rahmen“-Charakter gesetzlich beschränkt und zwei-
tens gewisse grundlegende *Inhaltsentscheidungen* auch ihrerseits in die
Form des Gesetzes bzw. von Rechtsverordnungen aufgrund gesetzlicher
Ermächtigung überführt würden; ob und in welchem Umfang daneben
dann noch Verwaltungsvorschriften ergehen könnten, wird überall in der
Schwebe gelassen. *Harnischfeger* und *Heimann* kommen auf den Fragen-
komplex, den sie zunächst unter Gesichtspunkten der Zulässigkeit „mate-
rieller Selbstverwaltung“ nach Art. 7 Abs. 1 GG, ihrer Vereinbarkeit mit
den geltenden Landesschulgesetzen usw. berühren, abschließend im Hin-
blick auf die Reichweite des *Gesetzesvorbehalts* zurück. Sie gehen dort
davon aus, es handele sich um „*die Festlegung eines weitgehend weisungs-
freien Schultyps*“, welcher „*weitgehend der Fachaufsicht entzogen*“ sein
solle; um „*relative Autonomie*“ und um „*die Begründung von relativ
weisungsfreien Räumen*“ für „*Organe . . . , denen ein – wenn auch nur
beschränktes – Selbstverwaltungsrecht zusteht*“. Unter dem Stichwort
„Unabhängigkeit eines Verwaltungsträgers“ wird die Prärogative, „Selbst-
verwaltungskörper“, nämlich „*Gesamtschulen als weitgehend weisungs-
freie Anstalten mit substantiellen Mitbestimmungsrechten* von Eltern,
Schülern und anderen gesellschaftlichen Gruppen“ einzurichten, dem Ge-
setzgeber zugesprochen⁴². Von dem sog. institutionellen zum individual-
rechtlich-„rechtsstaatlichen“, in dem Gutachten zu Recht sozialstaatlich
qualifizierten und „demokratisch“ überhöhten Gesetzesvorbehalt über-
gehend, argumentieren die Autoren ferner von dem Rechtsstatus *des
Schülers* aus und wollen von hier aus nicht nur die grundlegenden Orga-
nisationsentscheidungen, sondern auch die Begründung des Schülerver-
hältnisses, die „*Festlegung der allgemeinen Bildungsziele*“ und die Fragen

rechtlichen Garantien pädagogischer Eigenverantwortung als lediglich *faktischer*
Auflockerungen; dies jedenfalls, was das hessische Schulverwaltungsgesetz vom
28. 6. 1961 (GVBl. S. 87) in der Fassung vom 30. 5. 1969 (GVBl. S. 87) betrifft:
§ 45 Abs. 1 dieses Gesetzes (= § 38 Abs. 1 a. F.) räumt den Schulen hinsichtlich
der pädagogischen Angelegenheiten einen *rechtsrelevanten* Spielraum ein; § 55
n. F. verdeutlicht diese – schon 1961 vorhanden gewesene – Absicht des Gesetz-
gebers, indem er nunmehr die Fachaufsicht ausdrücklich gewissen inhaltlichen
Begrenzungen unterwirft.

⁴² Rechtsfragen, S. 56 ff. Hervorhebungen von mir.

der Übergänge und Berechtigungen *dem Gesetzesvorbehalt unterwerfen*⁴⁸. Insoweit soll mithin *auch die sachliche Agenda* der Schule verrechtlicht werden.

c) Strukturplan, Empfehlung und Gutachten erweisen sich nach alledem hinsichtlich der rechtlichen Konstruktion im einzelnen als tastend und in manchen Formulierungen dem ersten Anschein nach widersprüchlich. Die verschiedenen Argumentationsreihen werden nur locker integriert, Definitions- und Abgrenzungsfragen bleiben offen. Hier muß allerdings berücksichtigt werden, daß es an zahlreichen – für die Bildungskommission zum Teil unverfügbaren – Vorbedingungen dafür fehlte und fehlt, das angestrebte allgemeine Zuordnungsschema juristisch abzusichern und die Konstruktion erfolgreicher ins auch „*Formelle*“ vorzutreiben.

Das beginnt damit, daß weder eine generell organisationsrechtliche noch eine speziell schulrechtliche ausgebaute Dogmatik *funktional-demokratischer* Organisation: ihrer inneren Verfassung und ihrer (notwendig engen) Beziehungen zum Trägersystem vorhanden ist, auf die man hätte zurückgreifen können. Wo voll-korporative Struktur, eigener Wirkungskreis, Rechtsfähigkeit, Autonomie, Eliminierung der Fachaufsicht abgelehnt werden, erweist sich bei näherem Hinsehen, daß die referierten Vorschläge der Sache nach jeweils doch auf Teilschritte in den fraglichen Richtungen und auf „relative“ Annäherungen an das geläufige Arsenal „formeller“ Selbstverwaltung hinauslaufen; nur mangelt es an jener fortgeschriebenen Begrifflichkeit, die nötig wäre, um die gemeinten Zwischenwerte genauer zu bezeichnen. Was auf den ersten Blick in einem defizienten und dilatorischen Sinn als Rückzug auf „Materielles“ sich darstellt, ist so gesehen ein erstes Abrücken vom „klassisch-bürokratischen“ Modell einschließlich seiner *rechtlichen* Kernpositionen. Gerade das „Relative“ an diesem Ansatz – der (dafür stehende) Terminus „materiell“ erscheint wenig einleuchtend und sollte fallengelassen werden – ist der „formellen“ Prägnanz bedürftig. Rechtstechnisch konfliktbeständig läßt sich die schulische Eigensphäre, die der Strukturplan fordert, am ehesten dann ausgestalten, wenn z. B. anstelle einer residualen Verwaltungsunmittelbarkeit und rechtlich umspunnenen exekutivischen Erlaßpraxis *im ideologieerheblichen Bereich* der staatlichen Rahmensetzungs- und Aufsichtstätigkeit *konsequente Verrechtlichung* vorgesehen wird: *Es ist ein quasikorporativ instrumentiertes schulisches Funktionseigenrecht zu gewährleisten und mit dem Vorbehalt rechtsförmiger zentraler Rahmensetzung zu versehen; die entsprechende Aufsicht ist als Rechtsaufsicht zu konzipieren.* Entscheidend kommt es der Bildungskommission offenbar auf die zentrale Rah-

⁴⁸ Rechtsfragen, S. 58 ff.

Reichweite im einzelnen nachzuspüren. Derartigen System- und Konflikterwägungen hat sich dieses „von Bund und Ländern mit Vorbedacht pluralistisch zusammengesetzte Gremium“⁴⁶ im Strukturplan durchaus hier und dort unterzogen, nur will mir scheinen, als hätte es sie gewissermaßen vorzeitig abgebrochen und sich auf die Bequemlichkeiten eines milden Sowohl-als-auch-Pragmatismus zurückgezogen: Zu einem Konzept der geforderten Art schließen sie sich noch nicht zusammen. Mit Genugtuung wird im Vorwort von einer gelungenen „fundamentalen Konsensbildung“ gesprochen: Die politische Intention sei gewesen, „ideologische Gegensätze zu versachlichen“⁴⁷. Hat man sich nicht auf eine eher nur aufschiebende Sachlichkeit geeinigt, wo es dem Ziel-Pluralismus zu Leibe zu rücken galt? Hat man nicht Ziele summiert, die sich ausschließen können?

a) Der Bezugsrahmen, in welchen die Bildungskommission das Ziel- und Curriculumproblem stellt, ist nicht mehr der der „volkstümlichen Bildung“ hier, der spätidealistisch-bürgerlichen Stufenmuster „höherer Bildung“ dort. Für alle Curricula des künftigen Bildungswesens gemeinsam soll gelten: Es handelt sich darum, „das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten“⁴⁸. Näherhin treffe man bei der Bestimmung allgemeiner Lernziele – die nach den Worten des Strukturplans „allgemein anerkannte Wertvorstellungen“ voraussetzen⁴⁹ – auf „Konflikte zwischen Zielvorstellungen“, zum Beispiel darauf, daß „die persönlichen Bildungsinteressen“ und der gesellschaftliche Bedarf an bestimmten Qualifikationen nicht ohne Konflikt miteinander in

⁴⁶ Vgl. Strukturplan, Vorwort, S. 13. Dazu *Heckel*, Schulrecht und Schulpolitik, S. 36, 40 f.; *Oppermann*, Kulturverwaltungsrecht, S. 563 f.; *Becker*, aaO (s. Anm. 45), S. 65 ff.; siehe auch *Schorr*, Pädagogische Rundschau 1970, S. 576 ff. Nach Art. 5 Nr. 1 des Abkommens vom 15. 7. 1965 besteht die Bildungskommission aus achtzehn Mitgliedern, die vom Bundespräsidenten berufen werden; vierzehn Mitglieder werden durch die Ministerpräsidentenkonferenz der Länder benannt, davon drei auf Vorschlag der Kommunalen Spitzenverbände; vier Mitglieder werden von der Bundesregierung benannt. Nach längerem Tauziehen kam es zu folgender Erstbesetzung: Sechs Mitglieder wurden berufen „als Sachverständige der Bildungsforschung . . . oder für Bildungsbereiche“, weitere vier Mitglieder „als Wissenschaftler mit allgemeinem Interesse am Bildungswesen“, sechs Mitglieder „als Repräsentanten sozialer Bereiche“ (Kath. Kirche, Ev. Kirche, Industrie, Landwirtschaft und Regionalplanung, Handwerk, Gewerkschaften), zwei Mitglieder als Kommunalpolitiker; vgl. *Becker*, aaO, S. 66. Gesamtverzeichnis der Zusammensetzung der ersten Bildungskommission und ihrer Ausschüsse und Unterausschüsse: Strukturplan, Anhang, S. 347 ff., 357 ff.

⁴⁷ Strukturplan, S. 15.

⁴⁸ Strukturplan, S. 60.

⁴⁹ Strukturplan, S. 60.

Verbindung gebracht werden könnten⁵⁰. Dazu heißt es an anderer Stelle, der „soziale Auftrag“ der Schule sei nicht in erster Linie von den Zielen und Zwecken her zu verstehen, die ihr von der *Gesellschaft* aufgegeben würden, sondern primär von der Bedeutung her, die sie für die „soziale Erziehung des einzelnen“ habe⁵¹. Insoweit nicht anders als etwa *Ekkehart Stein*⁵² stellt die Bildungskommission Art. 2 Abs. 1 GG an die Spitze der eingangs formulierten „Grundsätze“ und will das Bildungswesen unter den „leitenden Gesichtspunkt“ stellen, „daß der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen“⁵³. Während nun *Stein* aus dieser normativen Grundentscheidung Prinzipien der Curriculumbildung deduziert, wie sie heute unter dem Stichwort *Emanzipation* schultheoretisch und -politisch diskutiert werden⁵⁴, und im übrigen auch die *organisations-*

⁵⁰ Strukturplan, S. 60 f.; ähnlich ebd., S. 31, mit dem Vermittlungsversuch: „Es besteht ein Anspruch ebenso des einzelnen wie der Gesellschaft darauf, daß die Selbstentfaltung der Person und die Selbständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen durch eine hinreichende Orientierung in der modernen Welt gefördert wird, insbesondere durch ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge, die das Leben des Menschen mitbestimmen. Ebenso liegt es im Interesse des einzelnen wie der Gesellschaft, daß die Fähigkeit zur Mitwirkung im demokratischen Staat, das elementare Verständnis von Wissenschaft und Technik sowie die Fähigkeit zur beruflichen Mobilität entwickelt wird.“ – Näher über Lernziele: ebd., S. 78 ff.; dazu die Beiträge in: *Deutscher Bildungsrat*. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12: *Becksmann* u. a., Lernziele der Gesamtschule, 1969; dort insbes. („in aufgeklärter Subjektivität“, so *Erdmann/Becker*, Vorwort, S. 5) *Hartmut von Hentig*, Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, S. 13 ff.

⁵¹ Strukturplan, S. 26 f.

⁵² *Ekkehart Stein*, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, 1967, S. 37 ff., bes. S. 49 ff.

⁵³ Strukturplan, S. 25.

⁵⁴ Statt aller: *Mollenhauer*, Gesellschaft in pädagogischer Sicht, in: *Groothoff/Reimers* (Hrsg.), *Pädagogik* (Fischer-Lexikon), 1964, S. 102 ff., 104 f.; *ders.*, Erziehung und Emanzipation, 4. Aufl., 1970; *Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, 4. Aufl., 1970; *ders.*, Didaktik, in: *Speck/Wehle* (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Bd. I, 1970, S. 240 ff.; *Gross*, Soziologische Perspektiven der Lehrplanreform, in: *Speck* (Hrsg.), *Probleme der Curriculumforschung*, 1969, S. 162 ff.; *Lempert*, Bildungsforschung und Emanzipation, *Neue Sammlung* 1969, S. 347 ff.; auch in: *ders.*, Leistungsprinzip und Emanzipation, 1971, S. 310 ff.; *Gamm*, Kritische Schule, 1970; *Joh. Beck/Gamm*, Verhindert die Pädagogik die Schulreform? in: *Beck/Schmidt* (Hrsg.), *Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt*, 1970, S. 41 ff.; *Kulke/Beck*, Technokratische Schulreform – Chancengleichheit als Alibi? ebd., S. 193 ff.; *Stubenrauch*, Zur Kritik der Gesamtschule, in: *Dehm* (Hrsg.), *Schulreport*, 1970, S. 9 ff.; *Hopf*, Kritik der gesellschaftlichen Begründungen von Gesamtschulen, *Neue Sammlung* 1970, S. 441 ff.; zuletzt die Beiträge in: *Beck* u. a., *Erziehung in der Klassengesellschaft*, 1970, insbes. *Beck*, Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? ebd., S. 90 ff.

rechtlichen Autonomisierungspostulate, die er in nachdrücklicherer Weise aufstellt als die Bildungskommission, auf Art. 2 Abs. 1 GG, d. h. auf das Erfordernis der Gewährleistung des emanzipatorischen Spielraums des Schülers gründet, heißt es im Strukturplan weiter, das Grundgesetz sei zwar „der verpflichtende Ausgangspunkt“, enthalte aber keine inhaltlich bestimmten Bildungsprogramme; ebensowenig lasse sich der Inhalt der Bildungsgänge aus ihm ableiten⁵⁵. Damit unterbleibt auch der ausdrückliche und dezidierte Brückenschlag von der Ziel- zur organisatorischen Dimension, insoweit es sich darum handeln würde, vom Schülerinteresse aus die pädagogische Funktion als nichtfunktionalistische, nämlich „kritisch“-*mediale* oder – wie es die geisteswissenschaftliche Pädagogik nannte – „eigenständige“⁵⁶ zu begründen und *hierin* die gesuchte politische Essenz einer schulischen Eigenverantwortung zu finden.

– Eher zögernd zuletzt *Benner*, Erziehung und Emanzipation, Pädagogische Rundschau 1970, S. 503 ff.; siehe auch *Schmied-Kowarzik*, Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung, ebd., S. 519 ff.; *Hermann Lange*, Über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik, Bildung und Erziehung 1970, S. 161 ff.

Blankertz, *Lempert* und *Mollenhauer* waren Mitglied von Ausschüssen bzw. Unterausschüssen der ersten Bildungskommission; vgl. Strukturplan, S. 357 ff.

⁵⁵ S. 25. Ähnlich näher *Becker*, aaO (s. Anm. 8), S. 89, 136 ff. Als Motiv solcher Zurückhaltung führt *Becker* an, die Grundentscheidung über die Lernziele sei „schließlich eine politische Entscheidung“, obzwar „abhängig von der Entwicklung eines wissenschaftlichen Instrumentariums“ (ebd., S. 98); vorwegnehmende juristische Deduktion im Wege der Auslegung des Grundgesetzes stünde im Widerspruch zu dem von der Verfassung intendierten Prozeß offener demokratischer Willensbildung (ebd., S. 136). Zögernd hinsichtlich schulrechtlicher Evolution durch Auslegung (im Streitfall durch Richterspruch) allg. auch *Richter*, Zeitschrift für Pädagogik 1970, S. 835 ff. Über das genauere Verhältnis von wissenschaftlicher, auch rechtswissenschaftlicher Vorarbeit und politischer Entscheidung sowie Richterbefugnis beginnt im Bereich der Bildungsforschung eben erst die Diskussion; vgl. unten Anm. 95.

⁵⁶ *Weniger*, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 3. Aufl., 1964, dort insbes.: Die Autonomie der Pädagogik, S. 71 ff.; *ders.*, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 6.–8. Aufl., 1965; zuletzt *ders.*, Bindung und Freiheit des Lehrers in Erziehung und Bildung, in: Röbbelen, Zum Problem des Elternrechts, 1966, Anhang, S. 197 ff. – Die Weimarer Diskussion über die „relative pädagogische Autonomie“ wird übersichtlich dargeboten in der Textsammlung: *Georg Geissler* (Hrsg.), Das Problem der pädagogischen Autonomie, 1929; dazu *Geisslers* Dissertation: Die Autonomie der Pädagogik, 1929. Repräsentativ im übrigen *Nohl*, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Aufl., 1963. Eher wertschwer konservierend die „sekundäre Autonomie“, wie sie *Spranger* begründet: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, in: *ders.*, Geist der Erziehung, 1969, S. 90 ff., insbes. Kap. V. – Zur heutigen Fortführung und Kritik dieser „Autonomie“-Doktrin unten S. 412 ff.

Wie in der Richtung zum politischen Staat bleibt der Strukturplan auch im Hinblick auf dritte gesellschaftliche Direktkontakte und auf die Art und Weise der Einwirkung von Klassen- und Gruppeninteressen auf Ziele und Curricula über Gebühr pragmatisch⁵⁷. Das „Grundgebrehen“ der Bildungsinnerlichkeit will man durch betonte Zuwendung zur Praxis heilen, „die allgemeinen politischen Bezüge und die gesellschaftspolitische Relevanz von Lernzielbestimmungen und Curricula“ werden aufgegriffen⁵⁸; dies jedoch, ohne daß der engere Praxisbezug und seine Konsequenzen, z. B. die geforderte Einheit des Lernprozesses, „in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“⁵⁹, bisher strukturell ins Gleichgewicht gebracht worden wären. Dieser Schulverfassung fehlt noch die grundierende politische Theorie. Daß im Verhältnis von Schülern und gesellschaftlichen Potentialen ein funktionsspezifisch in sich selbst stabilisiertes Machtregulativ einzuführen ist und daß *dies* die primäre Begründung „begrenzter Selbstständigkeit“ sein muß, wird so nirgends ins Auge gefaßt. Wie hat sich die Bildungskommission mit der Kapitalismuskritik der Neuen Linken auseinandergesetzt, etwa mit jenen Schüler-Manifesten⁶⁰, die anschaulich machen, mit welchen Positionsverlegenheiten und gesellschaftspolitisch radizierten Machtkämpfen eine Schule rechnen muß, die sich anschickt, aus dem Schatten des bürokratischen Modells hervorzutreten? Der Technokratie-Verdacht, der auch dem Bildungsrat inzwischen entgegenschlägt⁶¹, wird genährt und begünstigt, wo von der „Fähigkeit zu kritisch abweichendem Verhalten“ als Lernziel die Rede ist⁶², zugleich und zu

⁵⁷ Siehe das Zitat in Anm. 16.

⁵⁸ Strukturplan, S. 67.

⁵⁹ Strukturplan, S. 35.

⁶⁰ Dokumentation in: *Liebel/Wellendorf*, Schülerselbstbefreiung, 1969, S. 159 ff.; dazu *Liebel*, Theoretische und praktische Aspekte der Schülerrebellion, ebd., S. 92 ff. Ferner etwa: *Amendt* (Hrsg.), Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? 1968; *Hans-J. Haug/Maessen*, Was wollen die Schüler? 1969; *Dehm*, Schülerrevolte und Reformismus, in: ders. (Hrsg.), Schulreport, S. 59 ff.; siehe auch *Wilhelm* (Hrsg.), Demokratie in der Schule, S. 33 ff.

⁶¹ Vgl. nur *Kulke/Beck* und *Stubenrauch*, aaO (s. Anm. 54); *Heydorn*, Ungleichheit für alle, *Das Argument* 54 (1969), S. 361 ff.; *Koneffke*, Integration und Subversion, ebd., S. 389 ff. Über schulpolitische Einflußnahmen von Wirtschaftsverbänden *Nyssen*, Schule im Kapitalismus, 1969; *ders.*, Lernmöglichkeiten im Neokapitalismus, *Die Deutsche Schule* 1970, S. 162 ff.; *Baethge*, Ausbildung und Herrschaft, 1970. Zuletzt *Heydorn*, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, 1970, insbes. S. 297 ff.; *Hopf*, aaO (s. Anm. 54); *Beck*, in: *Erziehung in der Klassengesellschaft* (s. Anm. 54), S. 90 ff.; *Nyssen* (Hrsg.), *Schulkritik als Kapitalismuskritik*, 1971.

⁶² Strukturplan, S. 87. Vgl. auch den Zusammenhang ebd., S. 218: „Der Lehrer muß dem Lernenden Spannungen, Alternativen und Entscheidungsschwierigkeiten bewußt machen, seine Verantwortungsbereitschaft wecken, ihn

unbefangen indessen von „Leistungsfreude“⁶³ oder davon, daß „der Lernende auch die Wertschätzung des Gelernten und die Einstellung zu seinem sozialen und sittlichen Gebrauch“ zu lernen habe⁶⁴: Da möchte man denn doch wissen, wie das zusammengehen soll.

b) Sofern das erwähnte Grundrechtsbekenntnis – abgekürzt ausgedrückt: „*Mündigkeit*“ des Schülers als dominierende Zielkomponente – nicht leerlaufen soll, kann es nur dahin ausgelegt werden, daß damit ein generalklauselartiges verbindliches Lernziel aufgefunden und übernommen wird, welchem *der unbedingte Vorrang vor sämtlichen dritten Interessen und Absichten* zukommt. Dann geht es des weiteren darum, näher zu ermitteln, welcher Grad und Modus von Verbindlichkeit diesem Lernziel im Hinblick auf den nachrangigen Ziel-Pluralismus innewohnt, der nichtsdestoweniger zugelassen bleiben soll und muß und der sich seinerseits auf curriculare und Organisationsentscheidungen auswirkt. Hier sei nur die These⁶⁵ aufgestellt, daß keineswegs zwischen „allgemein anerkannten“ (bzw. normativ geltenden) Wertvorstellungen im Sinn eines „geschlossenen“ materialen „Wertsystems“ einerseits und beliebiger dezen-

zu Kritik befähigen und ihm Einsicht vermitteln in die Notwendigkeit eines Reformprozesses auf der Grundlage von Kompromissen.“ „Den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“ (so – im Hinblick auf Weiterbildung – ebd., S. 52): Das ist ein Programm, welches „Mündigkeit“ (im pädagogisch-abstrakten Sinn etwa *Schmied-Kowarzik*s, aaO [s. Anm. 54], S. 542) und Emanzipation zu verbinden sucht. Zumal aber der makropolitisch-ökonomisch ansetzenden Kritik nirgends ausdrücklich begegnet wird, bleibt ungewiß, ob die möglichen gesellschaftspolitischen Fernwirkungen der „Entwicklung sozialer Kompetenz“ (S. 86) gesehen und wie sie in Rechnung gestellt werden.

⁶³ Strukturplan, S. 84.

⁶⁴ Ebd. (s. Anm. 63). Noch deutlicher apologetische Obertöne ebd., S. 85: Die Lernzielbestimmung müsse sich „auch auf die Motive und Interessen erstrecken, die das zu Erlernende und Erlernte wertschätzen lassen, und auf die Einstellungen, die seinen rechten Gebrauch sichern“. – Zur „Krise des Leistungsbegriffs“ auch *Becker*, aaO (s. Anm. 8), S. 122 ff. Deutlicher als der Strukturplan nennt *Becker* „die Gefahr technokratischer Manipulation“ (ebd., S. 125) beim Namen. Vgl. auch ebd., S. 107: „kein Harmoniemodell, sondern ein Konfliktmodell“; S. 108: „Rationalisierung und Partizipation“; beide Komponenten seien in dem vorgesehenen „offenen System“ (vgl. ebd., S. 126) zum Ausgleich zu bringen.

⁶⁵ Zu ihrer näheren Explikation und Begründung vgl. *meine* demnächst erscheinende Untersuchung: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, in der Reihe: Pädagogische Forschungen. Veröff. des Comenius-Instituts, §§ 7 und 8. Ihre Konsequenzen im Sinn des oben Folgenden genauer auch in: Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft in einer demokratischen Schulverfassung, in: Betzen/Nipkow (Hrsg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*, 1971, S. 235 ff.

tralisierter Dezision andererseits zu wählen ist. Im Gegenteil ist primärer politischer Pluralismus, auftretend als „ein Haufen hüpfender Beliebigkeiten“⁶⁶, mit dem emanzipatorischen Schulzweck ebensowenig vereinbar wie jedwede holistische Wertstruktur. Gefordert ist stattdessen ein *prozedurales* Einheitsprinzip, welches *konstitutionell offene* Curriculumqualitäten voraussetzt und unbeschadet der Hereinnahme des Konfliktsmoments die Ausbildung ideologischer Schulherrschaft ausschließt, sei dies die ältere „administrativ“-gouvernementale oder konfessionelle, seien es lokale, selbst schuldemokratisch entstehende Parzellen von Cliquesregierung, akonstitutioneller Mehrheitsherrschaft usw.

Die Schulen sollen „Zentren vielfältiger sozialer Beziehungen und Teilhaberverhältnisse“ werden⁶⁷. Hierüber ergeben sich Verfassungsfragen, die das Oeuvre der bisherigen langjährigen Diskussionen über innere Schulverfassung, Elternrecht usw. überschreiten. Der Strukturplan enthält dazu Andeutungen, die an dieser Stelle nicht im einzelnen erörtert werden können⁶⁸. Was besonders das *Schülerrecht* und das *Lehrerrecht* angeht – nach meiner Meinung die beiden Grundpositionen einer Schulverfassung, welche den Emanzipationsauftrag ernstnimmt und in ihren Grundzügen andernorts als das *Schüler-Lehrer-Modell* entwickelt worden ist⁶⁹ –, so ist man auch insoweit zu Veränderungen aufgelegt, hält aber hinsichtlich genauerer Festlegung ähnliche Vorsichtsgrenzen ein wie bezüglich der verbleibenden Staatsfunktion. Die Aufgaben der „Selbstverwaltung“ sollen „grundsätzlich durch die Lehrenden und Lernenden“ wahrgenommen werden⁷⁰: Das könnte der Ansatz des Schüler-Lehrer-Modells sein, wenn

⁶⁶ Ernst Bloch, Freiheit und Ordnung, 1969, S. 76.

⁶⁷ Strukturplan, S. 254. Ähnlich Becker, aaO (s. Anm. 45), S. 80: Schule als „eigenständiges gesellschaftliches Zentrum“; S. 85: „Zentren gesellschaftlicher Aktivität“. Dazu: Rechtsfragen, S. 18 ff.

⁶⁸ Vgl. S. 263.

⁶⁹ AaO (s. Anm. 65).

⁷⁰ Strukturplan, S. 262. Hinsichtlich des *Schülerrechts* ist Ausgangspunkt das Postulat einer Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (ebd., S. 37). Auch der Strukturplan legt es nicht mehr auf eine „provinzielle Zuwendungs- und Begegnungsideologie“ (Gamm, Kritische Schule, S. 29, im Hinblick auf den Nohlschen „pädagogischen Bezug“ als „problematisches Nachfolgeverhältnis“, dort S. 27 ff.) an; er bleibt indessen z. B. hinter Gamms Konzept (Der Lehrer als unterrichtstechnologischer „Pädoexperte“, im übrigen als „Exponent des Kollektivs“, aaO, S. 32) mindestens ebensoweit zurück. Das geforderte „Miteinander“, „weniger ... Gegenüber“ von Schülern und Lehrern entbehrt noch der Auslegung auf die oben zu erörternden Konfliktsmomente hin. „Einübung und Erprobung“ der „Grundmuster des mündigen Verhaltens“ „erfolgen im tätigen wechselseitigen Verhalten zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern“ (Strukturplan, S. 37). Ob hiermit von der älteren „SMV“ abgerückt wird, wie es dem heutigen Sachstand entspräche, mag zweifelhaft erscheinen. Vgl. Hinrichs, SMV im Umbruch, 1969; Wellendorf, Verhinderung der

es in dieser Passage nicht den vagen Zusatz gäbe: „sowie – vor allem im Fall nichtstaatlicher Trägerschaften – durch Repräsentanten des Trägers“, und wenn es nicht wenig später hieße: in jedem Fall müsse sichergestellt werden, „daß die Rechte der Träger berücksichtigt werden, das heißt, daß Entscheidungen in den Bildungsinstitutionen nicht gegen den Willen des Trägers getroffen werden können“⁷¹. Die (nichtstaatliche) Trägerorganisation kann Sammel- und Umschlagspunkt der verschiedenartigsten gesellschaftlichen, konfessionellen, ökonomischen, politischen Interessen und Intentionen sein, zumal die Bildungskommission gerade hier Elemente des bisherigen Privatschulwesens in ihr Normalmodell aufnimmt. Wenn dem so ist, bedarf es an dieser Außenlinie und potentiellen Bruchstelle ähnlicher Strukturierungen wie im Verhältnis zum Staat als politischer Entscheidungseinheit; dies um so mehr auch dann, wenn entsprechende spezielle Transformationsorgane (Schulkuratorien o. ä.) bei der Trägerorganisation, z. B. der Kommune, errichtet⁷² bzw. in die innere Schulverfassung hineingenommen werden. Machtsummierung, uneingeschränkte Vetorechte und dergleichen sind mit dem oben erwähnten Grund-

Öffentlichkeit, in: Wilhelm (Hrsg.), *Demokratie in der Schule*, S. 208 ff.; der bisherige kopflastig-integrative Ansatz wird beschrieben von *Perschel*, *Die Rechtslage der Schülermitverwaltung*, 1966; de lege ferenda *ders.*, *Die rechtliche Seite der SMV*, in: *Demokratie in der Schule*, S. 201 ff.; zuletzt *Auernheimer/Doehlemann*, *Mitbestimmung in der Schule*, 1971. – Auf avanciertere Neuregelungen wie die in § 49 des hessischen Schulverwaltungsgesetzes i. d. F. vom 30. 5. 1969 i. V. mit der Verordnung über die Schülervertretungen an den öff. Schulen vom 3. 8. 1970 (GVBl. S. 536) geht der Strukturplan nicht ein. „Wie die demokratische Mitwirkung der Lernenden . . . funktionsgerecht zu institutionalisieren ist“, wird späterer Behandlung vorbehalten (ebd., S. 16, ähnlich S. 263; s. oben Anm. 8).

Zum *Lehrerrecht* in der Sicht des Strukturplans sogleich S. 415 ff.

⁷¹ Strukturplan, S. 263. Hervorhebung von mir.

⁷² Vgl. schon *Hellmut Becker*, *Stadt-Gesellschaft-Schule*, in der gleichnamigen Schrift (Neue Schriften des Deutschen Städtetages, Heft 21), 1967, S. 81 ff., 92: „ . . . ist die Stadt die Stelle, die in der Lage wäre, die politischen Instanzen, die Vertreter der Eltern und – was ich für besonders wichtig . . . halte – die Vertreter der Industrie und der wichtigsten gesellschaftlichen Gruppen in lokalen Schulkuratorien zusammenzuführen. Diese Kuratorien sollen nicht nur beraten, sie müssen auch ein Stück Verantwortung für die Schule erhalten . . . An der Schulträgerschaft braucht sich dabei nichts zu ändern.“ Später unterstreicht *Becker*, er meine nicht „Privatisierung“, sondern nur dies, „daß im Rahmen staatlicher Aufsicht eine größere, eine etwas verstärkte Unabhängigkeit der einzelnen Schule in Verbindung mit der Erschaffung solcher Kuratorien eintreten würde“ (ebd., S. 103, dazu Diskussionsbeiträge [u. a. *Heckel*] S. 107 ff.). – In Verbindung mit derartigen Erwägungen gesehen, weist die verstärkte Öffnung des Bereichs der „inneren“ Schulangelegenheiten für kommunale Einflußnahme, wie sie der Strukturplan fordert (oben Anm. 17), zusätzliche Aspekte auf.

rechtsbekenntnis nicht vereinbar: *Der Praxisbezug darf nicht einseitig aufgezwungener sein*, die Schule darf nicht der jeweils vorhandenen Herrschaft unterworfen sein, das pädagogische Machtregulativ muß vorbehalten bleiben.

Die „*Schonraum*“-Idee – Konstituens der „relativen pädagogischen Autonomie“ in der Sicht der Reformpädagogik bis zum Ende der Weimarer Republik – ist nicht mehr populär. Sie befindet sich auf dem Rückzug und wird insofern zu Recht kritisiert, als Autoren wie *Herman Nohl* den sozialtheoretischen Bezugsrahmen schultheoretischer Argumentation vernachlässigt und sich in argumentativ unausgewiesener Weise auf Zeitströmungen und entsprechende, z. B. „antidemokratische“ Positionsvorgaben eingelassen haben: Man wollte die Schule „schützen gegen den verwüstenden Wellenschlag des politischen und politisch-religiösen Parteitreibens“⁷³ und konstruierte die pädagogischen Innenräume in ungeklärter Weise gewissermaßen *neben* die vorhandenen gesellschaftlichen Potentiale hin.

Kritik an derartigen auch organisationstheoretisch eher hilflosen Vorstellungen von innerschulischer Neutralität und Praxis-Mittelbarkeit kann heute aus verschiedenen Richtungen kommen. Sie wird einmal im Namen konkreter Output-Interessen vorgebracht und kommt dann z. B. aus dem Umkreis von Absolventenabnehmer-Organisationen oder, szientistisch übersetzt und umgeschlagen, von Verfechtern instrumenteller Methodologien, welche sich weigern, die Aporien der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik fürderhin mitzuschleppen; das Pluralismus-Problem etwa wird dann als vorerst nicht hinreichend operationabel aus dem Bereich dessen, was als methodengebunden diskutierbar gilt, ausgeschieden – mit der (uneingestanden oder in Kauf genommenen) Folge, daß ein Rationalitätskonzept entsteht, welches sich über die Machtbezüge und positionalen Verschlingungen spärlich hinbreitet und die Weimarer Fragestellung schon als solche unterbietet⁷⁴.

⁷³ So unter Berufung auf *Dörpfeld Kerschensteiner*, *Theorie der Bildungsorganisation*, 1933, S. 162.

⁷⁴ Tendenzen in dieser Richtung etwa bei *Seiffert*, *Muß die Pädagogik eigenständig sein?* 1964. Für *Seiffert* sind in den außerschulischen Systemen die Prinzipien und Garantien jener „Menschlichkeit“, deren besonderen Schutz die „autonome“ Pädagogik als ihre Aufgabe betrachte, nicht weniger wirksam als in der Schule; das Eintreten für das Individuum sei nicht eine spezifisch pädagogische Haltung, sondern eine unter mehreren mögliche „weltanschauliche“ Stellungnahme; auch als Pädagoge könne man liberal oder nichtliberal sein (ebd., S. 16 ff., 25, 37). Gegen derartige Vereinfachungen *Klafki*, *Muß die Didaktik eigenständig sein?* *Die Deutsche Schule* 1965, S. 409 ff.; entgegenend *Seiffert*, ebd., 1966, S. 174 ff., mit Replik *Klafkis*, ebd., S. 182 ff.

Kritik erwächst der Weimarer „Autonomie“-Doktrin zum andern aus jenem Lager emanzipatorisch engagierter Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in dem man sich anschickt, die „kritische“, nämlich ideologie- und gesellschaftskritische Dimension in die Formulierung des Schulauftrags einzubeziehen⁷⁵. Wie eine so verstandene „strukturelle Distanz“ von Gesellschaft und Schule⁷⁶ in angemessene Theorie-Praxis-Modelle umzusetzen und curriculum- und organisationsspezifisch zu konsolidieren wäre – das ist eine Frage, zu der die genaueren Antworten noch fehlen. Folgende Vereinfachung sei hier erlaubt: Die Weimarer hermeneutischen, „geist“-dialektischen und sonstigen medialen Anknüpfungs- und Vermittlungsversuche haben sich als provisorisch erwiesen, über der „Relativität“ der damals geforderten „Autonomie“ zerreißt der Schleier, und es zeichnet sich eine Grundalternative ab, die über kurz oder lang der politischen Entscheidung entgegentreiben wird, sofern sich die einschlägigen Wissenschaften gegenüber der Weimarer Fragestellung so oder so resignativ verhalten und mittlere Gremien wie die des Bildungsrats im Angesicht der „Dialektik . . . von Technokratie und Teilhabe“⁷⁷ alleine lassen: *die Alternative von instrumenteller Gefügigkeit und un-mittelbar politischer thetisch-revolutionärer Eigenmacht der Schule*. Angesichts dieser Alternative bedarf es der aufgeklärten Wahl und Entscheidung zwischen verschiedenartigen Rationalitätskriterien, ehe stattdessen

⁷⁵ Zur Überblendung gesellschaftlicher Antagonismen und Zwänge durch geisteswissenschaftlichen „Optimismus“ Dahmer, Die Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung, *Didactica* 1969, S. 16 ff., 25. S. auch Beutler, Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik, Westermanns Pädagogische Beiträge 1967, S. 64 ff. (dazu Bohnsack, ebd., S. 425 f.); ders., Der „Autonomie“-Begriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt, *Pädagogische Rundschau* 1969, S. 195 ff.; Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, S. 22 ff.; Goldschmidt/Händle, Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie, in: Goldschmidt u. a., *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft*, 1969, S. 9 ff., 16 ff. Eher die Weimarer Linie fortsetzend und erweiternd Bohnsack/Rückriem, *Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt*, 1969 (dazu die Rezensionen von Nipkow, *Zeitschrift für Pädagogik* 1970, S. 455 ff., und Heinen, *Pädagogische Rundschau* 1970, S. 495 ff.); Wittig, *Pädagogische Autonomie*, *Pädagogische Rundschau* 1969, S. 749 ff. Zur Position Wenigers umfassend insbes. die Beiträge in: Dahmer/Klafki (Hrsg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*, 1968, sowie – mit Fragestellungen, die auch die der oben folgenden Überlegungen sind – Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, S. 28 ff., 119 ff. und passim.

⁷⁶ Vgl. Kob, Die Interdependenz von Gesellschafts- und Erziehungssystemen, in: Kippert (Hrsg.), *Einführung in die Soziologie der Erziehung*, 1970, S. 117 ff., 124 ff.

⁷⁷ Vgl. Becker, aaO (s. Anm. 45), S. 85.

die bloße Gewalt entscheidet. Nach den technologisch-technokratischen Konzepten können Verstrickungen sich einstellen, verschärfen, perpetuieren, die die „kritische“ Distanz zugunsten vorhandener Herrschaft beseitigen würden. Die emanzipatorischen Ansätze ihrerseits sehen sich vor die Frage gestellt, wie innerschulische *Herrschaftsfreiheit* gegen derartige Verstrickungen geschützt werden kann, ohne daß Zentren einer (sei es lediglich defensiven, sei es außerschulisch eingreifenden) *Gegenherrschaft* entstehen, die ihrerseits zu Durchbruchstellen methodentranszendenter Irrationalität werden. Herrschaftsfreiheit wird erstrebt zugunsten der Selbstorientierung jedes einzelnen Schülers. Sollte sich ergeben, daß solche Selbstorientierung Kreativität freisetzt, welche außerschulisch und auch makropolitisch im Sinn vorhandener Herrschaft dysfunktional eingreift, z. B. Trägersysteme in ihren vorgefundenen Verfassungszuständen in Frage stellt, dann mag es zur Machtprobe kommen: Interessenten werden versuchen, ein kupiertes Lernen und Leisten zu erzwingen, das auf *fungible* Kreativität angelegt ist, und eine „kritische“ Schule, welche entsprechenden Rahmensetzungs- und Aufsichtsmaßnahmen sich entgegenstemmen will, wird sich ihrerseits von innen heraus in einer Weise zu militarisieren haben, die dazu führen kann, daß das pädagogische Machtregulativ abgestreift wird, noch ehe es vom befriedenden Zugriff ereilt ist.

Wenn es auf dem Boden einer Schulverfassung wie der des Strukturplans mit ihrem pragmatisch gelockerten Organisationsstandard zur Konfrontation von Gewalt und „Gegengewalt“ kommt, ist der Ausgang vorhersagbar: Einer solchen Verfassung wird es in so hohem Grad an Konfliktberücksichtigungskapazität fehlen, daß schon vergleichsweise geringfügige Anlässe zu ihrer Suspendierung, und das heißt: zum Rückfall in das „klassisch-bürokratische“ Modell sowie zu dessen technokratischer Transformation führen können. Je genauer die gesellschaftspolitische Relevanz möglicher „Autonomie“-Begründungen im voraus analysiert und in den schulpolitischen und planerischen Grundkonsens aufgenommen wird, um so mehr wird sich das Auftreten derartiger Unterwerfungsfälle hinausschieben lassen, sofern für funktionsspezifische Resistenz diesseits des Grenzwerts barer Machtentscheidung die geeigneten normativen und institutionellen Vorkehrungen getroffen werden. Das setzt voraus, daß die Schule weder „Veranstaltung des Kapitals“⁷⁸ und von repressiver staatlicher Planifikations- und Büttelkompetenz überschattet noch andererseits z. B. sozialistische Kampforganisation ist. *Verfassungsmäßige* Konzepte

⁷⁸ Vgl. Schule und Kapitalverwertungsprozeß, in: *Kommunistische Erziehung* II/III, o. J., S. 1 ff., 7.

pädagogischer „Eigenständigkeit“ wären in einer Zwischenzone zu suchen, für deren Erschließung die Weimarer Doktrinen manchen Anstoß zu geben hätten: Es „*fragt sich, ob nicht im allerdings uneingelösten Versprechen des bildungstheoretischen Ansatzes das gesuchte emanzipatorische Interesse festgehalten und kritisch gemacht werden könnte*“⁷⁹. Ließe sich „Selbstverwaltung“ auf dieses prekäre Zugleich von „Bildungs-“ und emanzipatorischer Rationalität zurückführen, dann wäre die Schule möglichem gesellschaftlichem Fortschritt in folgender Weise verpflichtet: Es ginge darum, „Lehrplan und Schulorganisation nicht länger fortschritts-hemmend wirken zu lassen, vielmehr mit der Revision des Curriculum das Potential für gesellschaftliche Veränderungen freizugeben. Da Freigabe aber nicht Determination bedeuten kann, bleibt ein Spielraum der Entscheidung, nicht beliebig, aber in Kenntnis der Alternativen *politisch begründbar*“⁸⁰. Sache von Schule und Schulaufsicht wäre es demnach, für die Selbstorientierung und spätere Letztentscheidung *der Schüler*, und zwar für *alternative*, im Rahmen des pädagogischen Auftrages *nicht manipulierbare* Letztentscheidungen Spielräume herzustellen und zu gewährleisten: „Mündigkeit“ zu ermöglichen, kann nicht heißen, die Schüler seien auf bestimmte gegenwärtig vorhandene, sei es auf abweichende erwünschte und ungewisse zukünftige Machtlagen hin abzurichten. Stattdessen wären die Instrumente auf die Vermittlung solcher Qualifikationen hin zu schärfen, die sich im Rahmen eines *prozeduralen* Rationalitätsmusters „freiheitlicher demokratischer Grundordnung“ auf *unterschiedliche*, im übrigen ihrerseits variable, insbesondere *demokratisch umsteuerbare* Systemstandards beziehen könnten. Als Absolventen sollen die Schüler befähigt sein, in derartigen „offenen“ Verwendungssituationen Fuß zu fassen bzw. auf entsprechende Veränderungen vorgefundener Situationen nach eigener Entscheidung politisch hinzuarbeiten. Das bedeutet nicht mehr die bildungsidealistische Schein-Beliebigkeit; „Absichtslosigkeit“ nicht im genauen Sinn etwa des *Theodor Litt* der späten zwanziger Jahre⁸¹. Gleichwohl schließt es in politisch-thetischer Hinsicht eine Selbstrestriktion aller Subjekte der Schulverfassung ein, deren curriculare und organisatorische Konsequenzen noch nicht erforscht sind – geht es doch heute zunächst um den *Abbau diskriminierender* Restriktionen und

⁷⁹ Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 113; s. auch *ders.*, Bildungstheorie und Ökonomie, in: Rebel (Hrsg.), Texte zur Schulreform, 1966, S. 61 ff.; Klafki, in: *ders.* u. a., Erziehungswissenschaft 3 (Funkkolleg Erziehungswissenschaft), 1971, S. 265.

⁸⁰ Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 174 (über die Intention des *Robinsohnschen* Modells der Curriculum-Revision).

⁸¹ Litt, Führen oder Wachsenlassen, 1927; 13. Aufl., 1967.

um die Entwicklung eines pädagogisch-sozialstaatlichen Interventionsinstrumentariums (Abtragen von Sprachbarrieren, kompensatorische Erziehung u. ä.), mittels dessen das egalitäre Fundament möglicher *qualifizierter* „Absichtslosigkeit“ überhaupt erst freizulegen wäre. – Ist aber auf diesem Fundament „kritische“ Schule einmal ins Werk gesetzt, dann gilt um so mehr: Der emanzipatorische Schulauftrag ist *politisch erheblich* und bleibt gleichwohl *funktionsspezifisch limitiert und eingebunden*, d. h. die Organe der Schulverfassung greifen nicht konkurrierend in die Verfassungen außerschulischer Systeme, z. B. in die verfassungsmäßigen Kompetenzen vorhandener Staatsorgane über. Graduell „absichtsloser“ mittelbarer Infragestellung *im Rahmen des pädagogischen Rationalitätsreglements* sich auszusetzen, ist der erklärte Sinn spätliberaler Verfassungsordnungen wie derjenigen des Grundgesetzes. Werden allerdings Grundrechtsbekenntnisse wie die des Strukturplans beim Wort genommen und in der angedeuteten Weise effektiert, dann kann sich erweisen, daß Herrschaftsinteressen berührt und zur Diskussion gestellt werden müssen, auf deren pädagogische Relativierung der Verfassungskonsens sich bisher nicht erstreckt hat. Eine Schule, die auf derart anspruchsvolle Weise eigenverantwortlich handeln will, hat mit der Mahnung zur Militanz im Sinn einer *irrationalen* Verfassungstreue zu rechnen; der Trägereinfluß mag schließlich parteiliche Sanktionen zeitigen.

2. Konsequenz der Entscheidung für den Vorrang des emanzipatorischen Schülerinteresses: Das Schüler-Lehrer-Modell und seine Theorie-Praxis-Dialektik

Hinsichtlich der Konsolidierung des „Selbstverwaltungs“-Gedankens ergibt sich: Ausgangspunkt der Konstruktion müssen das latente (und divergente) *Machtinteresse vorhandener außerschulischer Potentiale* einerseits und ein *emanzipatorisches*, eben deshalb nicht auf bloße Innerlichkeit, Vereinzelung, größtmögliche statische Praxisferne gerichtetes *Schülerinteresse* andererseits sein. Diese Grundpolarität nicht länger überspielen und beiseitesetzen und den notwendigen engeren Praxisbezug gleichwohl gegen Gewalt-Regressionen abschirmen, heißt dann, eine *dritte strukturierende Größe* in die Schulverfassung einführen: *die Lehrer und Lehrerschaften*. Ihnen ist in dem entstehenden pluralitären Feld in der Weise eine Schlüsselstellung einzuräumen, daß die pädagogische Tätigkeit ihrerseits auf den Gesichtspunkt der Emanzipation (des Schülers) hin als dienende und mediale angelegt und in sich selbst stabilisiert wird.

a) Welche Strukturprinzipien aus diesem Ansatz herzuleiten wären, kann hier nicht im einzelnen dargelegt werden. Folgende Bemerkungen

sollen genügen: Das Schüler-Lehrer-Modell ist nicht auf ein beliebiges, z. B. auf ein formal-paritätisches Auspendeln von Machtgewichten angelegt, auch nicht auf blinde Adaption von Verfassungstechniken und Formenstandards funktionell *nicht* spezialisierter, etwa *primär* politischer Organisationen mit *Universalkompetenz*. Dieses Modell ist das einer Organisation, welche auf die Herstellung und Aufrechterhaltung möglichst herrschaftsfreier Sozialisations- und Enkulturationsverhältnisse, d. h. einer konstruktiven Verschränkung des „Entfaltungs“-Rechts der Schüler und der hierzu unentbehrlichen, auch ihrerseits zu verrechtlichenden Mitwirkung der Potentiale spezialisiert ist. Bei grundsätzlich unbeschränkter Zulassung und Einbeziehung aller im Rahmen allgemeiner politischer Rechts-Links-Skalen konkurrierenden intentionalen Bestrebungen der Potentiale und andererseits auch der so oder so parallellaufenden oder „kritischen“ Eigenbewegungen, die sich innerhalb der Schülerschaften frei sollen herausbilden können, muß innerschulische pädagogische „*Öffentlichkeit*“ möglich werden. Zu diesem Zweck wären zunächst den Schülern bzw. Schülerschaften entsprechende – altersstufenmäßig usw. zu differenzierende – Gestaltungsrechte einzuräumen⁸². Daneben werden

⁸² Erste Ansätze zur Modellbildung insoweit in: Modell einer demokratischen Schulverfassung für die weiterführenden Schulen. Sonderdruck des Instituts für staatsbürgerliche Bildung in Rheinland-Pfalz, o. J. (1970), S. 37 ff. (auch abgedr. in: Wilhelm [Hrsg.], Demokratie in der Schule, S. 242 ff.); dazu Lutz Dietze, ebd., S. 9 ff. S. auch *ders.*, Zur Mitbestimmung in der Schule, hrsg. vom Landeselternbeirat Baden-Württemberg, 1970, bes. S. 19 ff.; dazu Evers, Zur rechtsstaatlichen und demokratischen Ordnung des Schulverhältnisses in Baden-Württemberg, in: Zur Mitbestimmung in der Schule II, hrsg. vom Landeselternbeirat Baden-Württemberg, 1970, S. V, 42 ff.; Erwiderung von Dietze, ebd., S. 65 ff.

Angemerkt sei hier, daß das *Elternrecht* von jenem Teil der Schulrechtslehre, der nicht mehr der älteren konfessionspolitisch zugespitzten Antithetik verhaftet ist, so auch von Harnischfeger und Heimann (Rechtsfragen, S. 41, unter Berufung auf Ekkehart Stein) sowie Dietze, dem Schülerrecht als „pädagogisches“ und *fiduziarisches* zugeordnet wird und so im Rahmen der Schulverfassung zu einem ähnlichen Stellenwert wie das *Lehrerrecht* kommt, nur daß das letztere in höherem Grad auf *fachliche* Selbststeuerung angelegt ist und daß deshalb das Eltern-Lehrer-Verhältnis einer Strukturierung bedarf, welche dieser Funktionsstufung Rechnung trägt. Im übrigen lehren die Konfliktserfahrungen und die demzufolge eher *antinomische* Perspektive der Schülerbewegung (Familie als „Sozialisationsagentur“ des Spätkapitalismus; näher Wellendorf, Zur Situation des höheren Schülers in Familie und Schule, in: Schüler selbstbefreiung [s. Anm. 60], S. 11 ff., 13 ff.), daß sich die fiduziarische Parallelität von Eltern- und Schülerrecht nicht überall in der Weise einstellt, daß sie im Rahmen schulrechtlicher Modellbildung als fixe außerrechtliche Größe veranschlagt werden kann. Auch hier sind materiale Binnenstrukturierungen erforderlich; d. h., insoweit stehen die Eltern und Elternschaften zugleich gewissermaßen latent auf der anderen Seite: der der dritten Potentiale, und das Lehrerrecht ist auch im Hin-

außerschulische Potentiale, und zwar neben dem Staat als deren politischer Entscheidungseinheit u. U. nach noch zu bestimmenden Kriterien gewisse Institutionen und Verbände auch *unmittelbar* mit Präsentationsrechten o. ä. zu beteiligen sein. Um dann die oben erörterten absoluten Machtrestriktionen durchzusetzen und den Lernprozeß diesseits unerbittlicher Konfrontation als emanzipatorischen in Gang zu halten, *ist dem Schülerrecht das Lehrerrecht als treuhänderisches*, hieraufhin fachlich gebundenes und gleichwohl positional erhebliches Funktionseigenrecht *beizuordnen*.

Harnischfeger und *Heimann* ist zuzustimmen: In einer schuldemokratischen Selbstverwaltung treten *Sachverstand und Interesse* zugleich als bestimmende Faktoren auf⁸³. Allerdings ist angesichts des oben bezeichneten Zielzusammenhangs keineswegs „ohne Belang“, *in welcher Form* das geschieht⁸⁴. Substantiell ist für die hier gemeinte Variante der „Selbstverwaltung“ *die Zuordnung von Schüler- und Lehrerrecht*; insoweit das qualifizierte Schülerinteresse dies zuläßt und fordert, treten Repräsentanten von Abnehmerorganisationen usw. hinzu. Letztere sind in einem anderen Sinn Interessenten als die Schüler selbst: Eben weil das *emanzipatorische* Interesse im Geltungsbereich der eingangs erwähnten normativen Grundentscheidung vor bloßen Kontinuitäts-, Lernergebnis- und Machtinteressen den Vorrang haben soll, *zentriert sich die Schulverfassung auf dieses singuläre Interesse*; deshalb wird die Lehrerfunktion in das Interessenkonglomerat vorgeschoben: Sie soll pädagogische Öffentlichkeit möglich machen und auf eine dementsprechende Repräsentation der Interessen und Intentionen hinwirken.

b) „Soll der Lehrer den Lernenden zur Selbständigkeit der Informationssuche und zu individueller Selbstbestimmung anleiten, so muß er hierfür ein persönliches Beispiel geben. Dazu bedarf der Lehrer eines entsprechenden Freiheitsraumes in der Gestaltung seiner Tätigkeit.“⁸⁵ Der Strukturplan übernimmt hier eine weitverbreitete, näher besehen indessen unter dem zuletzt behandelten Gesichtspunkt ergänzungsbedürftige⁸⁶ Begründung pädagogischer Freiheit. Diese Freiheit (als Freiheit

blick auf das Eltern-Schüler-Verhältnis als mediales und eigenständiges im oben allgemein umrissenen Sinn auszugestalten.

⁸³ Rechtsfragen, S. 21.

⁸⁴ So aber *Harnischfeger/Heimann*, aaO (s. Anm. 83).

⁸⁵ Strukturplan, S. 218.

⁸⁶ In dieser Richtung, allerdings eher apologetisch, im übrigen summativ, heißt es denn auch vorher im Strukturplan, ebd. (s. Anm. 85): „Die Vermittlungsaufgabe zwischen den persönlichen Lernbedürfnissen, den wertenden Stellungnahmen des Lernenden und den Forderungen der Gesellschaft wird den Lehrer dann nicht in einen Rollenkonflikt führen, wenn er seine übergeordnete

der einzelnen Lehrer *und*⁸⁷ von Lehrer-Teams, verfaßten Lehrerschaften usw.) sollte nicht nur als personale, „sittliche“, damit übrigens in unbestimmter Weise auf die Ebene der allgemeinen Grundrechte des Lehrers, z. B. seiner Religions- oder Meinungsfreiheit hinüberspielende Freiheit verstanden werden, sondern von ihrem Stellenwert im Rahmen der Grundpolarität zwischen Schülern und Potentialen aus als Chance und Auftrag zur *Durchsetzung emanzipatorischer Rationalität*. Nur so auch läßt sich in sachgemäßer Weise eine Analogie- bzw. Subsumtionsfrage einbeziehen, welcher sich der Strukturplan nirgends zuwendet; *Harnischfeger* und *Heimann* hatten sie aufgrund verkürzter Argumentation verneint⁸⁸: die Frage nach der Einschlägigkeit der Garantie der *Wissenschaftsfreiheit* (Art. 5 Abs. 3 GG) auch für schulische Lehrtätigkeit.

Aufgabe darin sieht, die Möglichkeiten des persönlichen, sozialen und politischen Fortschritts beim Jugendlichen kritisch abwägend so zu behandeln, daß die Bereitschaft geweckt wird, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren.“ – Fragwürdig andererseits auch die Disjunktion zum *fachlichen* Auftrag: „Der Lehrer wird außer der Sachkompetenz die erforderliche Sozialkompetenz besitzen müssen und dadurch als Lehrer eine neue Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 37). Diese „Sozialkompetenz“ muß *in der Sachkompetenz selbst ihre Wurzel, mithin auch ihr Regulativ haben*; desgleichen muß die Sachkompetenz zur *Personensphäre* des Lehrers in einem Vermittlungsverhältnis stehen, welches verfehlen würde, wer an *instrumentelle* Expertenfunktionen und nur an sie dächte.

⁸⁷ In diesem Sinn: *Individualbefugnis* „innerhalb der Grenzen, die durch die Lernziele, Lehrpläne, Curricula und durch die gemeinsamen Beschlüsse der Lehrenden gesetzt werden“, *und Kollegialbefugnis*, welche „darauf angelegt sein (muß), einzelnen Lehrenden oder Minderheiten die Entfaltung und Durchführung von eigenen Vorhaben zu ermöglichen“: Strukturplan, S. 263. Ein „bloßer Residualfaktor“ hingegen ist die individuelle pädagogische Freiheit bereits *de lege lata* nach Meinung von *Harnischfeger* und *Heimann* (Rechtsfragen, S. 49; unzutreffend mindestens bezüglich § 52 Abs. 2 des hess. Schulverwaltungsgesetzes i. d. F. vom 30. 5. 1969 = § 45 Abs. 2 a. F.); dort auch *de lege ferenda* defensive Einschätzung des Individualrechts zugunsten außer- und inner-schulischer Rahmensetzungsbefugnisse; das Problem der Instrumentalisierung des Einzellehrers oder dissentierender Lehrergruppen durch innerschulische Mehrheitsherrschaft wird nicht gesehen, die analoge *hochschulrechtliche* Fragestellung von vornherein abgewiesen (s. sogleich).

⁸⁸ Rechtsfragen, S. 49 f. Die Gegenmeinung neuerdings bei *Staff*, Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers, DÖV 1969, S. 627 ff., 630; *Perschel*, Die Lehrfreiheit des Lehrers, DÖV 1970, S. 34 ff., 36 ff.; *Richter*, RdJB 1970, S. 7 ff.; *Dietze*, in: Zur Mitbestimmung in der Schule (s. Anm. 82), S. 31 ff.; ferner bei *Roellecke*, JZ 1969, S. 726 ff., 729. Schon die bisher herrschende Meinung, auf die sich das Gutachten beruft (S. 50 Anm. 120), schloß analogieähnliche Querverbindungen von Hochschul- und Schullehrerfreiheit nicht überall aus, vgl. etwa *Maunz*, aaO (s. Anm. 13), Rdnr. 61/62. – Dem Stand der Diskussion wird nicht gerecht *Kollatz*, Freiheit des Lehrers vom Grundgesetz? DÖV 1970, S. 594 f.

Im Strukturplan fehlt es nicht an Hinweisen auf Funktionen von *Wissenschaft* und von *Wissenschaftlern*, und zwar auch von solchen, die den traditionell arrondierten Innenbereich organisierter Wissenschaftsfreiheit, den des Hochschulwesens, überschreiten und über Planungsgremien verschiedener Art und Ebene an die Schulverfassung im herkömmlichen Sinn herangeführt werden sollen⁸⁹; nicht zu vergessen die entscheidende *personelle* Querverbindung: die der wissenschaftlichen *Lehrerausbildung und -fortbildung*⁹⁰. Demzufolge werden Wissenschaftsbezüge auch der Schul- und Lehrertätigkeit selbst immer wieder betont und hervorgehoben: „Wissenschaftsorientierung der Bildung“, von „Lerngegenstand und Lernmethode“, ja „Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens“⁹¹ ist die Losung der Bildungskommission, d. h. die „materielle Selbstverwaltung“ als solche stellt sich als „wissenschaftsbestimmt“ dar – wengleich das nicht bedeuten soll, „daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte“⁹². *Wie* „bestimmt“ stattdessen die Wissenschaft? *Ersetzt* sie jene politisch erheblichen Standortbestimmungen und schließlich auch „formellen“ Zuordnungskriterien, um die es geht? Schließt sie z. B. jede, auch eine modifizierte Teilhabe der *Lehrer* an der Wissenschaftsfreiheit aus?

Wissenschaftsorientiert sollen besonders die zentralen Rahmensetzungsentscheidungen sein. Um die Zulässigkeit einer Bindung des Lehrers an derartige (sowie an sekundäre innerschulische) Planentscheidungen zu begründen, meinen *Harnischfeger* und *Heimann*, die Einschlägigkeit des Art. 5 Abs. 3 GG, verstanden als Garantie individueller pädagogischer Freiheit, verneinen zu müssen – „so daß eine heteronome Bestimmung der Inhalte und Methoden des Unterrichts grundsätzlich als zulässig angesehen werden muß“⁹³. Wenn Wissenschaftsbezüge innerschulisch, nämlich an nächster Stelle durch die *Lehrer*, „heteronom“ vermittelt werden sollen und müssen – was wäre das für ein Modus von Wissenschaftlichkeit? Wie oben gezeigt, spricht sich die Bildungskommission für elastische, an Ort und Stelle variable Planstrukturen und generalklauselartige

⁸⁹ Strukturplan, z. B. S. 284.

⁹⁰ Zu dieser: Strukturplan, S. 221 ff. Näher: *Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 17: *Hanssler* (Hrsg.), Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, 1971.

⁹¹ Strukturplan, S. 33.

⁹² AaO (s. Anm. 91).

⁹³ Rechtsfragen, S. 50. Möglicherweise meint das Gutachten – das sich auf die Weimarer innerpädagogischen Diskussionen nirgends bezieht und die entsprechende *materiale* Bedeutung von „heteronom“ nicht erörtert – hiermit nur den Rahmensetzungsvorbehalt als solchen, nicht aber die Zulässigkeit blinder Transformation von Ergebnisinteressen.

Lernziele aus und will darüber hinaus jene Einbußen an Entscheidungsspielraum auf den unteren Ebenen, mit denen sie gleichwohl rechnet, dadurch ausgleichen, daß Lehrer und Lehrerschaften an der Ausübung der abwandernden Kompetenzen auf mittleren und höheren Ebenen beteiligt werden, d. h. dort, wo der Wissenschaftsbezug der Planung ein unmittelbarer sein soll. Hätte solche Beteiligung etwa nur der vorbeugenden Konditionierung der Lehrer zu dienen? Soll der Abbau des „klassisch-bürokratischen“ Modells doch nur dessen technokratische Transformation verschleiern: Rückzug auf Schlüsselstellungen, von dort aus aber um so rigidere „Heteronomie“? Oder hat sich die Bildungskommission im Hinblick auf diese Spielart der „Dialektik von Technokratie und Teilhabe“⁹⁴ anders entschieden als das Gutachten?

Hier erweist sich: Das Nebeneinander technologisch-instrumenteller und emanzipatorischer Wissenschaftsstile, das die auch im Bereich der Erziehungswissenschaft neubeginnende wissenschaftstheoretische Diskussion verwirrt⁹⁵, spiegelt sich in den Veröffentlichungen des Bildungsrats wider. So weit ist die Bildungskommission von ihrem ursprünglichen Pragmatismus noch nicht losgekommen, daß schon Ansätze einer Synthese – wie sie anscheinend als „dialektische“ gesucht wird – zu erkennen wären. Demzufolge bleibt gleichfalls unbestimmt, in welchem Sinn und mit welchem Anspruch die Unterrichtstätigkeit des Lehrers sich an Wissenschaft orientiert – an was für einer Wissenschaft nämlich? Instrumentelle Wissenschaft würde den Lehrer seinerseits instrumentalisieren. Ebenso wenig wie ihre Einwirkung auf den höheren Organisationsebenen der Schulverfassung die Interessenkonglomerate pädagogisch vorstrukturiere-

⁹⁴ S. oben Anm. 77. Eindeutig *Becker*, aaO (s. Anm. 8), S. 103 f.: Es gehe der Bildungskommission *nicht* um „Verstärkung der Herrschaftsfunktionen durch Mobilisierung bereitwilliger Anpassung unter dem Anschein formaler Mitbestimmung“. Sie wolle vielmehr „ein Gegenprinzip einführen gegen die unvermeidlichen Folgen zunehmender Entfremdung, die mit der zentralen Planung . . . verbunden ist“: „Mobilisierung des unmittelbaren Sachverstandes“. – Zum Lehrerrecht ebd., S. 133.

⁹⁵ Vgl. zuletzt die Erörterungen auf dem Berliner Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1970 (Berichte: *Beer*, Wer setzt die Werte? FAZ Nr. 93 vom 22. 4. 1970; *Hiller*, Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform, Zeitschrift für Pädagogik 1970, S. 438 ff.; *Drechsel*, Das Dilemma der Vermittlung, Pädagogische Rundschau 1970, S. 567 ff.); jetzt in: *Scheuerl* (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform, Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft, 1971. Vgl. im übrigen einerseits die in Anm. 54 Genannten, andererseits etwa *Brezinka*, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, 1971; siehe auch *Derbolav*, Die Entwicklungskrise der Deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen, in: ders., Frage und Anspruch, 1970, S. 291 ff.

ren, d. h. einen „Rahmen“-Charakter des Plancorpus durchsetzen würde, welcher den schulischen Lernprozeß von primären politischen Konflikten so weit entlastet, daß Schule als Ort von „Theorie“ anderer Stufe möglich wird – ebensowenig würde sie das Lehramt selber von innen heraus so affizieren, daß Lehrerfreiheit zu einem „Fundamentstück“ der neuen Schulverfassung werden könnte. Solche Freiheit stünde nicht – wie das Rechtsgutachten besorgt⁹⁶ – zum *Schülerinteresse* an „umfassende(r) Unternehmung“ in einem Spannungsverhältnis, sondern zu *dritten* „heteronomen“ Ergebnisinteressen; vom Schülerinteresse wird sie mit eben dieser gleichsam perspektivischen Orientierung gefordert: *Nur sie kann das Insgesamt von Schüler- und Lehrerrecht in der oben angedeuteten Weise stabilisieren*. Denkbar ist sie am ehesten in der Weise, daß „die im erzieherischen Tun ‚eingehüllte Rationalität‘, diese latente Theorie in der Praxis“, in einem Stufengang wissenschaftlicher und emanzipativer Theorie mit Theorieebenen höheren Grades innerhalb und außerhalb der Schulverfassung zu einem zirkulären Verhältnis zusammengeschlossen wird⁹⁷. Ob nun auf dem Boden des Art. 5 Abs. 3 GG oder einer entsprechenden (erst noch zu setzenden) Grundnorm *sui generis* bzw. einer Norm, die für Schul- und Hochschulwesen gemeinsam aus Art. 5 Abs. 3 hervorzutreiben wäre – soll die Schule „*Stätte der Methode als der bewußten und systematischen Arbeit*“⁹⁸ sein und soll sie dies *im Zeichen der schülerrechtlichen Basisentscheidung und des Schüler-Lehrer-Modells* im hier umrissenen Sinn sein, dann bedarf sie der Rückbeziehung auf Wissenschaften, welche auch ihrerseits in dem Prinzip der Emanzipation ihr vorrangiges erkenntnisleitendes Interesse erblicken⁹⁹. Derartigen Wissenschaften „eine beherrschende mediale Funktion“ zusprechen¹⁰⁰ heißt die Möglichkeit freigeben, daß die älteren wie auch die heraufkommenden szientistisch transformierten Zirkelstrukturen von Herrschaft und Unterwerfung durchbrochen werden. Aufgabe einer so engagierten Schulrechtswissenschaft wäre die

⁹⁶ Rechtsfragen, S. 49 f. Ähnlich wohl Kollatz, aaO (s. Anm. 88). Dem scheint ein positional, insbes. didaktisch strukturloser Begriff von Wissenschaftsfreiheit zugrunde zu liegen.

⁹⁷ Vgl. Dahmer, Theorie und Praxis, in: Geisteswissenschaftliche Pädagogik (s. Anm. 75), S. 35 ff., 49 f., in Fortführung Wenigerscher Gedanken, u. a. aus: Weniger, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: ders., Die Eigenständigkeit (s. Anm. 56), S. 7 ff., insbes. S. 16.

⁹⁸ Weniger, Theorie der Bildungsinhalte (s. Anm. 56), S. 92. Zu Wenigers (begrenzterer) Sicht der Funktionen von Wissenschaft im „Lehrgefüge“ näher Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 121 ff.

⁹⁹ Statt aller Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 35 f.; Lempert, Leistungsprinzip und Emanzipation, S. 312 ff.

¹⁰⁰ Vgl. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 44.

Neubestimmung der Funktionen von Recht und Staat auf dem Boden des Schüler-Lehrer-Modells. Nur so kann jene „Selbstverwaltung“, die der Strukturplan im Vorgriff die „materielle“ nennt, *in einem politisch erheblichen Sinn* „materiell“, und das heißt dann zugleich: „*formell*“ werden.