

## Zur rechtlichen Bedeutung der pädagogischen Freiheit für eine demokratische Schulverfassung \*

*In der neueren Nachkriegsschulgesetzgebung der Bundesländer vollzieht sich in unauffälligen Einzelschritten eine Entwicklung, die auf eine Veränderung der rechtlichen Struktur der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen hinausführt. In sieben Ländern gewährleisteten Schulgesetze „Selbstverwaltung in den Schulen“, „pädagogische Selbstverantwortung“ oder „Eigenverantwortung“, „unmittelbare pädagogische Verantwortung“, „pädagogische Freiheit“ und räumen damit den Lehrern bald programmatisch reformbewußt, bald eher zögernd und ohne tatbestandstechnische Präzision Rechte ein, von denen jedenfalls so viel feststeht, daß sie der Ausdruck einer beginnenden Umgestaltung des amts- und organisationsrechtlichen Fundaments der älteren Anstaltsschule sind. Nach Wortlaut und Entstehungsgeschichte bleibt dabei die genaue Reichweite derartiger Ausgrenzungen in der Regel ebenso in der Schwebe wie das mit ihnen verfolgte spezifische Funktionsziel. Bestritten wird deshalb in der schulrechtlichen Literatur mitunter sogar, daß es sich überhaupt um rechtsrelevante und nicht nur um „faktische“ Spielräume handele.*

### I

Schon wer nur die parlamentarischen Materialien durchsieht, stößt hier und dort auf einen Umstand, der die schulrechtliche Untersuchung zusätzlich erschwert: Die Einführung pädagogischer Freiheit kann nicht ohne Einfluß auf jenen Komplex von Rechtssätzen über Erziehungsziele, -inhalte, -methoden, -stil bleiben, der ohnehin überall nur mangelhaft durchgebildet ist. So ergeben sich zahlreiche Unklarheiten und Scheinwidersprüche; zum Beispiel erweist sich das nähere Verhältnis von „freier“ Lehrertätigkeit und gleichwohl fortbestehenden Loyalitätserwartungen als ein Problem, das sich auf dem Boden der vorhandenen Materialien und schuljuristischen Stellungnahmen auf Landesebene nicht lösen läßt. Wenn pädagogische Freiheit gewährt wurde, kam hierin ein erster, oft noch dumpfer Vorsatz der Gesetzgebungsorgane in der Richtung einer Selbstrestriktion des politisch-ethischen Gebarens staatlicher Schulhoheit zum Ausdruck: Diese beschränkt sich darauf, einen „Rahmen“ zu setzen. Der „Rahmen“ wird gesetzt nach Maßgabe der Entscheidungsmechanismen der außerschulischen Verfassungs- und Verwaltungsorganisation. Was aber inhaltlich noch „Rahmen“ und was mehr als ein „Rahmen“, nämlich Wiederaufhebung des pädagogischen Spielraums wäre, blieb ungeklärt.

Dabei geht es nicht nur um das Verhältnis zwischen Schule und politischem Staat. Zur Rahmensetzung gehören auch Verteilungsentscheidungen etwa darüber, wie und

\* Überarbeitete Fassung eines Vortrags, der im April 1969 in Frankfurt vor der Kammer für Kulturpolitik und Bildungsfragen der Evangelischen Kirche in Deutschland gehalten wurde. Von der Anfügung eines Anmerkungsapparats wurde abgesehen. Nähere Begründungen und Belege zu den hier nur in Thesenform wiedergegebenen Gedankengängen demnächst in einer als selbständige Schrift erscheinenden Untersuchung des Verf. über die pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff.

auf welchen Ebenen nichtstaatlichen Teilhabern Einfluß gewährt oder sogar ein inner-schulischer Freiraum zugebilligt werden soll. Wenn nun pädagogische Freiheit gewährleistet wird, heißt das einmal, daß sich politische Schulhoheit selbst die rechtlichen Zügel anlegt; zum anderen wird zum Beispiel auch jedem konfessionellen Schulinteresse ein gewisses Regulativ vorgeschaltet. Modifiziert wird der ältere „geschlossene“ Stil des verbleibenden Konfessionsschulwesens. Betroffen ist jedoch auch die institutionelle Zuständigkeit dessen, was — mit vielen regionalen Varianten — noch das „Christliche“ an der „christlichen Gemeinschaftsschule“ sein soll. Die Land-schulreform hat in den letzten Jahren eine Gesetzgebungswelle ausgelöst, die das vorgefundene west-, südwest- und süddeutsche Schulartenrecht in Bewegung gebracht und das Verhältnis von Schule und Konfession schließlich im Länderdurchschnitt auf einen mehr oder weniger „offenen“ Mittelwert hin umorientiert hat. Im Ergebnis kommt diese Entwicklung den Erfordernissen einer „eigenverantwortlichen“ Schule entgegen, und das ist nicht nur ein rechtstechnischer Zufall. Die Parlamente haben sich indessen nicht in der Lage gesehen, die beiden offenkundig verwandten Gesetzesmaterien nun auch in einen qualitativen Zusammenhang zu bringen. Es fehlte ein entsprechendes durchgehendes Schulverfassungskonzept.

## II

Die älteren „Schulkämpfe“ hatten sich seit Beginn der fünfziger Jahre innerhalb der engagierten Schulrechtslehre in parallele Frontbildungen umgesetzt. So oder so politisiert wurde hierbei besonders auch die schulrechtliche Auslegung des Grundgesetzes, vor allem der Bestimmungen über Elternrecht und Gewissensfreiheit. Konfessionell orientierte Auslegungsversuche erregten Aufsehen. Ihnen antwortete später ein „laizistischer“ Gegendruck und berief sich auch seinerseits auf die Gewissensfreiheit, nunmehr aber nicht auf die der Eltern, sondern auf die des Schülers und — reflexweise — des Lehrers. Unterdessen verlor das Verständnis der verbleibenden Staatsaufgabe in pädagogischen Angelegenheiten an der letzten Selbstsicherheit. Von der Verwaltungs- und Rechtstheorie und übrigens auch von der Erziehungswissenschaft weithin im Stich gelassen, schwankte der Stil der praktischen Schulhoheit zwischen dem Endwert einer bürokratischen Subalternität einerseits und dem einer erheblichen, mitunter zufallsabhängigen Durchlässigkeit für dieses und jenes Partialinteresse andererseits. Inzwischen kam die Erosion auch der letzten verfassungsrechtlichen Schlüsselstellung des gouvernementalen Systems in Gang: Der Begriff der *Staatsaufsicht* (Art. 7 Abs. 1 GG) wurde zum Gegenstand der unterschiedlichsten interessenbezogenen Neuinterpretationen. Aufsicht, jetzt auch hinsichtlich der öffentlichen Schulen gelegentlich verstanden als bloße Rechtsaufsicht, sollte größere Freiräume für die Eigeninitiative vorhandener oder erst neu zu konstituierender dritter Potentiale einräumen. Kommunales Schulträgerinteresse sollte sich verselbständigen, daneben auf verschiedenen Einwirkungsebenen das kirchlich-religiöse, sei es monistisch oder simultan oder diffus vermittelt durch besondere unmittelbar in die Schulverfassung im engeren Sinn einbezogene Vertretungsorgane.

Unter dem Stichwort der „*Demokratisierung*“ der Schule wurden für die Ebene der Einzelschule, manchmal daneben oder statt dessen für neuartige lokale oder regionale, wenn nicht gesamtstaatliche Schulträgersysteme quasikorporative Verfassungen gefordert, die nicht mehr als den Namen mit dem gemein haben, was heute im Lager

der „Antiautoritären“ unter der Demokratisierung der Schule verstanden wird. Je nachdem welcher der verschiedenen Prätendenten das alleinige bzw. dominierende Subjekt dieses Demokratismus sein soll, ergeben sich unterschiedliche Organisations-typen; zugleich wechselt der Stellenwert der Lehreraufgabe. Zur Zeit der Entstehung des Grundgesetzes und sodann der niedersächsischen Schulgesetze hatte „Demokratisierung“ als Kampfparole den Nebensinn der weitgehenden Durchsetzung eines katholisch-kirchlichen Lenkungsanspruchs. Diese Kirche rechnete noch damit, sich schulrechtlich inkorporierter Elternvertretungen gleichsam als ihres innerschulischen Relais' bedienen zu können. Wo man außer oder anstelle von kirchlich angeleiteten oder auf sonstige Weise monistischen Elternschaften *mehrere* Bezugsgrößen einbeziehen wollte, kam es zu einem modischen „Pluralismus“ von der Art, daß für Inhaber durchaus verschiedenartiger Funktionen auf gleicher Ebene modellmäßig Sitze und Mitbestimmungsanteile ausgesetzt wurden. Es sollten sich in derartigen „Schulgemeinde“-Organen Elternvertreter treffen, die sich im Rahmen ihrer Elternrolle zu verschiedenen außerschulischen politischen Bezugseinheiten halten würden, daneben direkt entsandte Vertreter staatlicher, kommunaler, kirchlicher Organe und Stellen, ferner Lehrer- und, mit begrenzteren Rechten, Schülervertreter. Nach einem aktuellen hochschulrechtlichen Trend müßten in solchen Gremien auch dem administrativen und technischen Personal, zum Beispiel den Hausmeistern, entsprechende Stimmenquoten vorbehalten werden. Spätestens hier wird deutlich, daß die für die Schulverfassung wesentlichen Wechselbezogenheiten, Konfliktherde, Kraftlinien so noch verdeckt bleiben: Es würde sich zunächst ein Zustand akonstitutioneller Funktionsvermischung und -verwischung einstellen. Immerhin bedarf es vielleicht zuerst einer solchen Generalemanzipation, gewissermaßen der Anmeldung zur näheren Sichtung aller womöglich einschlägigen Teilfreiheiten, die in der Ära der Staatsschule älteren Zuschnitts verdeckt und verdrängt geblieben waren.

Am wenigsten sollte es wundernehmen, daß sich auch die zu emanzipieren versuchten, deren Tätigkeit das Ganze zusammenhält: *die Lehrer*. Sie fanden auch ihrerseits gelegentlich Sachwalter in der Schulrechtslehre; so auch im Hinblick auf die rechtliche Reduktion der Staatsaufsicht. Man wollte die Lehrertätigkeit aus dem „rechtsfreien“ Innenbereich der Fachaufsicht herauslösen. Andererseits war es weder den Lehrerverbänden noch den Gesetzgebern und Schulverwaltungen noch der interessierten Schulrechtswissenschaft um eine innerschulische *Herrschaft* der Lehrer zu tun.

Leicht leuchtet ein, daß das wilhelminische verwaltungsjuristische Schema des Setzens bzw. Ausgrenzens von Willenssphären zu wenig differenziert ist, als daß es die innere Balance der demokratischen Schulverfassung gewährleisten könnte. Was sich statt dessen zuerst anbietet, ist allerdings nur ein Scheinbehelf: Lehrer-Repräsentanten werden mit den Vertretern der sonst noch Beteiligten in den erwähnten „pluralistischen“ Organen zusammengespannt. Sofern es dabei auch weiterhin an näheren regulativischen rechtlichen Umschreibungen des Schulzwecks und entsprechender Verfahrensgrundsätze fehlt, kann dies bedeuten, daß der verfügende Gestus der älteren Schulhoheit als solcher erhalten bleibt; nur werden aus dem vormals unmittelbar staatlichen Machtbereich einzelne Stücke herausgebrochen und einzeln, wenn auch den Möglichkeiten der Ausübung nach zur gesamten Hand, an die Beteiligten verteilt. Insoweit es sich um den Lehreranteil an der so erbeuteten „Schulherrschaft“ handelt, kann neben den Zugriff außerschulischer Interessenten je nach dem Gang der schuldemokratischen Willensbildung der autonomistische Zugriff des Lehrers selbst treten.

Hiervon abgesehen, würde sich an dem vorgefundenen Modell nichts ändern. Wenn es dennoch befriedigend arbeiten würde, läge das — wie auch bisher — daran, daß Innenstabilisatoren wirksam wären, die einem etatistischen wie einem plebiszitären Herrschaftsdenken schon aus methodologischen Gründen unbegreiflich bleiben müssen.

### III

Als weiterführend und an dieser Stelle einschlägig seien aus der gegenwärtigen Entwicklung der Schulrechtslehre zwei Ansätze hervorgehoben: die Entdeckung des *Rechts des Schülers auf „freie Bildung“* und die Diskussion über die analoge Geltung der *Wissenschaftsfreiheit* (Art. 5 Abs. 3 GG) auch für den Schulunterricht. Beide Ansätze laufen bisher unverbunden nebeneinander her. Sobald sie zusammengeführt sind, wird die pädagogische Freiheit ihren festen Platz in dem System einer neuen Schulverfassung haben.

Um mit dem Recht des Schülers zu beginnen: In den herkömmlichen schuljuristischen Zusammenstellungen der an der Schule rechtlich Beteiligten kam dem Schüler nicht sowohl die Zentralposition als vielmehr nur die Rolle zu, für Klassifizierungsbemühungen, die sich auf dritte konkurrierende „Erziehungsmächte“ richteten, indirekt den Anlaß abzugeben. Zugespißt gesagt: *Es ging um Macht über den Schüler*. Den Schüler selbst bzw. Schülerschaften als „Erziehungsmacht“ anzuerkennen, hätte bedeutet, der Macht-Dogmatik insgesamt den Boden zu entziehen: Das Schülerrecht ist zuerst ein Recht auf Machtfreiheit des Erziehungsvorgangs.

In dem Anstaltsschema des deutschen Verwaltungsrechts um 1900 war der Schüler der Gegenstand einer „besonderen“ „Schulgewalt“. Diese Gewalt bediente sich der Schulanstalt als eines instrumentalisierten „Bestands persönlicher und sächlicher Mittel“, um am Schüler etwas zu bewirken, was sich rechtlich nicht ausdrücken, darum auch nicht kontrollieren ließ. Die Instrumente der rechtlich ziellosen „Schulgewalt“ standen, offenkundig seit 1919, zur Disposition der politischen Interessenten, die sich in der Verwaltungsspitze des staatlichen Trägersystems jeweils durchgesetzt hatten, ohne daß ein funktionsspezifisches Ziel- und Zweckregulativ rechtspraktisch gewährleistet gewesen wäre. Zwar fehlte es schon in der Weimarer Zeit nicht an hochgreifenden Zielklauseln. Die Weimarer Reichsverfassung gebot: „An allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“ (Art. 148 Abs. 1). Rechtskonstruktive Konsequenzen für den Abbau der Anstaltsstruktur wurden hieraus aber nur vereinzelt gezogen, und auch dann nur in der Weise, daß man Experimente mit einer schulischen „Selbstverwaltung“ anstellte, deren Rechtscharakter und nähere rechtliche Konstruktion in der Schwebe blieb.

Die „Pädagogik“, die sich in dieser Zeit als modellbildend praxisnahe selbständige Wissenschaft, insbesondere als „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, zu konstituieren begann, versuchte dem überlebten Rechtszustand auf eigene Faust voranzueilen. Sie baute sich ausdrücklich von dem „pädagogischen Bezug“ zwischen Lehrer und Schüler als ihrem originären „Gegenstand“ her auf und nahm damit ein Grundmotiv der „Reformbewegung“ in sich auf: die perspektivische Behandlung des „Lehrgefüges“ „vom Kinde aus“. Aus der vorausgesetzten Grundkonstellation einer „Antinomie zwischen Kind und Kultur“ (Geißler) heraus verstand man die Aufgabe des Lehrers inhaltlich anspruchsvoll als die der *Herstellung eines pädagogischen „Schonraums“*.

Durch ein funktionell begründetes Bündnis mit der neuen akademischen Erziehungswissenschaft stabilisiert, sollte das Erziehungswesen seine „relative Autonomie“ oder „Eigenständigkeit“ erringen und durch alle verfassungspolitischen Wechselfälle hindurch behaupten. Den Neutralitätsstandard dieser „Eigenständigkeit“ näher abzugrenzen, bemühten sich Autoren wie Nohl, W. Flitner, Weniger, Geißler, andererseits Litt, Spranger, Sergius Hessen von im einzelnen unterschiedlichen, auch in unterschiedlichem Maße abstrakt reflektierten methodologischen Standpunkten aus. Es kam im Ergebnis zu Positionsvergewisserungen etwa dahin, daß es der „hermeneutische“ Spielraum sei, der die pädagogische Eigensphäre möglich mache. Pädagogische Hermeneutik, bezogen auf historische und zeitgenössische „kulturelle Objektivationen“, „Kulturwerte“, „Normen“ o. ä., bot sich als jenes gesuchte mediale Element an, das von Herrschaft der Kategorie nach verschieden ist. Der „pädagogische Bezug“ gibt dem den Rahmen, er erweist sich als funktionspezifisches Distanzierungs- und Bindemittel, das „zwischen Kind und Kultur“ eingeschoben und institutionalisiert wird und bald eher „vom Kinde aus“, bald eher „kulturpädagogisch“ von einer pädagogischen Theorie des „Wert“- und Kulturwandels aus seinen besonderen Akzent erhält. Der Lehrer soll zum Beispiel ein pädagogisches „pleroma“ zustande bringen (Hessen); die „Objektivationen“ gehen durch seine Person auf methodisch gebremste Weise hindurch und verwandeln sich in dem gewaltfreien Innenraum der Austauschbeziehung von Lehrer und Schüler in „Leben“ zurück. Gleichsam nebenbei ergibt sich, daß der Lehrer bei der Revitalisierung der umgebenden Gesamtzustände „eigenständig“ mitwirkt. In diesem Sinn sprach man auch von einer „personalen Autonomie“ der Lehrer und verkannte nicht überall, daß damit die Lehrertätigkeit unbeschadet betuerter „Absichtslosigkeit“ politisch erheblich wird; sie wurde als „relativ“ überparteilich und überkonfessionell veranschlagt und allenfalls auf ein individualpädagogisch vermitteltes allgemeines Bewegungsprinzip als solches zurückgeführt, mit dem Vorzeichen von „Lebensreform“ überhaupt, ohne überschießende Parteinahme. Was die „aktiv-hermeneutische“ Rollenkonzeption an Lenkungschancen, Konfliktsstellen, Maßstab- und Schlichtungsbedürfnissen im einzelnen mit sich bringt, wurde bis 1933 nicht mehr untersucht. Insbesondere konnte die „Eigenständigkeits“-Doktrin noch nicht auf entsprechende, ihren Emanzipations- und Balancebestrebungen entgegenkommende Neuansätze im Bereich der politischen und Verfassungstheorie oder der religionspädagogischen Zeitströmungen zurückgreifen. Ebenso wenig kam es zu näheren Berührungen mit dem Schulrecht, das mit seiner klobigen Begrifflichkeit ganz abseits blieb und so auch bis heute von Pädagogen mit Ironie oder wütend zur Kenntnis genommen zu werden pflegt.

Die nationalsozialistische Periode ergibt für das Thema nichts. Wenn man überhaupt alle Zwischenstufen und Einzelphasen überspringt, läßt sich sagen, daß erst in den letzten Jahren der Schüler in einer inhaltlich verfassungserheblichen Weise zum Thema der Schulrechtslehre geworden ist. Besonders hervorgehoben sei die 1967 erschienene Studie Ekkehart Steins: „Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule.“ Steins Konzeption scheint juristisch autochthon zu sein; auf die „Eigenständigkeits“-Doktrin nimmt Stein nirgends Bezug. Nichtsdestoweniger findet sich Übereinstimmung in wesentlichen Momenten.

Ekkehart Stein leitet aus dem Grundrecht des Art. 2 Abs. 1 GG — dem Recht auf „freie Entfaltung“ der „Persönlichkeit“ — Folgerungen für Inhalt und Methode des

öffentlichen Schulunterrichts und für dessen institutionelle und personelle Basis her. Abkürzend dazu nur soviel: Stein sieht die Beseitigung jedes maßgeblichen Einflusses staatlicher Organe auf die pädagogischen Angelegenheiten als verfassungsrechtlich geboten an und entnimmt aus Art. 2 Abs. 1 GG das Erfordernis einer rundfunkähnlichen Autonomisierung der Schule, unter Einbeziehung dritter Interessenten im Sinn der oben skizzierten Demokratisierungsmodelle, aber mit striktem Ausschluß konfessionell „geschlossener“ Stile: Die „negative Bekenntnisschule“ würde nach Stein als unmittelbar staatliche wie auch als öffentlich-„freie“ gegen das Recht des Schülers auf „freie Bildung“ verstoßen. Ein empfindlicher Punkt ist hierbei wieder die Frage, auf welcher Neutralitätsvorstellung die Autonomisierung beruhen soll. Die näher funktionale Verschränkung des Schülerinteresses mit den Freiheiten der sonst noch Beteiligten gelingt auch Stein noch nicht.

Steins Recht auf „freie Bildung“ ist mit jenem Recht verwandt, das auf der Ebene des Hochschulrechts von studentischer Seite als Lernfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 GG hergeleitet und ebenfalls inhaltlich anspruchsvoll gegen jedes dritte Lenkungsinteresse vorgeschoben wird, auch gegen jenes, das den Lehrpersonen selbst als möglich unterstellt zu werden pflegt. Für Stein scheint das „Entfaltungs“-Interesse des Schülers jedoch nur objektivrechtlicher Schulzweckmaßstab zu sein. Zum individuellen subjektiven Abwehr- und Gestaltungs-(Mitgliedschafts-)Recht wird es erst in den Programmen „antiautoritärer“ Schülergruppen; juristisch genauer etwa in einer Untersuchung Wolfgang Perschels über Schülermitbestimmung (Recht der Jugend und des Bildungswesens 1969, 33—44). Zugleich werden erst dann, vor allem wenn auch der Versuch gemacht wird, dieses Individualrecht auf dem Weg über parallelgerichtete Gruppenrechte in entsprechende korporative Modelle umzusetzen, die vielfältigen Abgrenzungsschwierigkeiten erkennbar, die sich nicht einfach dadurch beheben lassen, daß ein politisch steriler Amtsgedanke als neutrale Größe zur Grundlage der Schulverfassung erklärt wird. Wie hätte sich nämlich ein derartiger Amtsgedanke zu den vielen Tendenzkonflikten zu verhalten, die jetzt rechtlich bedeutsam werden — Konflikten unter *Schülern* bzw. informellen oder fraktionsartig geteilt inkorporierten Schülergruppen; darin widergespiegelt allgemeinen Zielkonflikten in den *außerschulischen* Umfeldern; letztere im übrigen bei der Staatsschule durch die politische Organisation des staatlichen Trägersystems, daneben oder statt dessen bei der autonomen Schule durch schuldemokratische Sonderorgane in den pädagogischen Innenraum vermittelt; ferner solchen Konflikten, die sich aus einer Parteinahme von *Lehrern* bzw. Lehrergruppen und -fraktionen für das eine oder andere aus der Schülerschaft oder von außen herandringende „ideologische“ Programm oder aus lehreigenen Gegenentwürfen ergäben und zunächst innerhalb der Lehrerschaft selbst aufträten, mit der Folge, daß der einzelne Schüler zum Gegenstand konkurrierender „Missionierungen“ würde?

Welches die angemessene innere Ordnung derartiger autonomer Subsysteme wäre, ist gegenwärtig im Hochschulrecht heftig umstritten. Das Schulrecht hat insoweit den Problemstand des Hochschulrechts noch nicht erreicht. Auf beiden Ebenen zeichnet sich unterdessen eine neuartige Fehlform des Demokratisierungsgedankens ab: *Funktionsfremde Schüler- bzw. Studentenherrschaft*.

Immer und innerhalb aller beteiligten Personengruppen latent vorhanden ist der allgemeine Rechts-Links-Tendenzenfächer, und es steht die Aufgabe an, ihn endlich in einem Schulverfassungsmodell aufzunehmen und nutzbar zu machen, das gleichwohl

ein pädagogisches bleiben, d. h. nach dem *Funktionsgruppenprinzip* und seiner sachbedingten Rollentypik aufgebaut sein müßte. Es überkreuzen und überlagern sich zwei der Kategorie nach verschiedene „Pluralismus“-Raster. Abkürzend sei das Modell, das sie beide einbezieht und funktionsgerecht verbindet, das *konstitutionell pluralistische* genannt. Wie immer es auszusehen hätte — es wird aufs neue verfehlt und durch ein Herrschaftsschema ersetzt, wenn es dazu kommt, daß der allgemeine Rechts-Links-Raster sich gegen den Funktionsraster einseitig durchsetzt. Das geschieht auch dann, wenn er mit ihm in der Weise deckungsgleich wird, daß sich Schülergewalt als „linke“ „Gegengewalt“ konfessionalisiert, und wenn sich zugleich Staat, Parteien, Kirchen, Eltern usw., kurz: das „establishment“, in die „rechte“ Rolle der Autoritären zusammendrängen. Daß es für eine derartige Radikalisierung Anzeichen gibt, bedarf nicht der Erwähnung. Liberale Verfassungs- und Verhaltensmuster gelten den extremen Gruppen als schwächlich und überständig. Was an dieser Stelle vor allem in Rechnung zu stellen ist, das ist der Funktionsverlust, der die Lehrer, und damit Schule als Institution, betrifft. Als überständig und „repressiv“ gilt der „Neuen Linken“ zum Beispiel wohl auch schon die Kategorie der Hermeneutik als solcher, unter Einschluß der pädagogischen.

In der Lehrerschaft scheint ein Polarisierungsprozeß zu beginnen, der den Funktionsverlust von innen heraus beschleunigen würde: Es gruppieren sich die Lauen, berufsspezifisch nicht Stabilisierten entweder nach rechts, oder sie strömen dem „antiautoritären Lager“ zu. Das würde heißen, man hätte sich an einem zunächst außerpädagogischen, wenngleich pädagogisch erheblichen Leitgesichtspunkt orientiert und nähme insoweit Partei teils mit den emanzipierten Schülergruppen, teils mit dem „establishment“. Diese Standort-Vorwahl zöge dann entsprechende auseinanderlaufende innerberufliche Stil-Optionen nach sich. Im Grenzfall würde es nur noch autoritäre und andererseits solche Lehrer geben, die den Schwerpunkt ihrer Aufgabe darin sähen, zur „Gegengewalt“ aufzurufen. In beiden Fällen hätte ein sachfremdes Herrschaftsschema über den besonderen Auftrag der Schule die Oberhand gewonnen. Einer so politisierten Schule pädagogische Freiheit einzuräumen, hieße, mindestens für eine krisenhafte Übergangsperiode den Zusammenbruch des Lehrbetriebs zu riskieren; dies jedenfalls dann, wenn nicht hinreichende Kriterien dessen bekannt und anerkannt sind, was denn der besondere Schulzweck ist und was den pädagogischen Prozeß von einem politischen abschichtet, der außer- und antikonstitutionell verläuft. Solange die Organisation des staatlichen Trägersystems äußerlich noch nicht beschädigt wäre, würde es dazu kommen, daß die Schülerfreiheit, und mit ihr die pädagogische Freiheit, durch staatliche Eingriffe verringert oder aufgehoben würde. Wo sich dagegen politische Schülergewalt durchsetzen würde, wäre die umgekehrte Instrumentalisierung zu gewärtigen: der Lehrer als weisungsgebundener Angestellter von Schülerräten.

#### IV

Mit diesen Bemerkungen wurde die gegenwärtige Lage absichtlich überzeichnet und vereinfacht. So läßt sich der politische Funktionszusammenhang besser vor Augen führen, in den sich eine systematische Herleitung des Begriffs der pädagogischen Freiheit einfügen müßte. Die praktische Emanzipation der Schüler und die schulrechtliche Entdeckung des Rechts auf „freie Bildung“ haben mindestens eines ergeben (und bestätigen insoweit den Ansatz der „Eigenständigkeits“-Doktrin): *Die älteren Kataloge anerkannter „Erziehungsmächte“ müssen gewissermaßen „antiautoritär“ durch-*

lüftet werden, ehe von der pädagogischen Freiheit als einem „Fundamentstück“ der Schulverfassung näher die Rede sein kann. Nützlich ist vielleicht folgende erste Dreiteilung der am Lernvorgang Beteiligten:

Auf der einen Seite stehen Personen bzw. Gruppen, Organisationen, Institutionen usw., die hier als Erziehungspotentiale bezeichnet werden sollen. Ihnen ist gemeinsam, daß sie auf Grund eines mehr oder weniger bewußten und ausformulierten „normativen“ Gesamtentwurfs an Zielen, Ergebnissen (Qualifikationen) und curricularen Inhalten und Methoden des Lernvorgangs Interesse nehmen. Dieser Beteiligtenkreis umfaßt der Möglichkeit nach *alle* „primären“ „Erziehungsmächte“ älterer Aufstellungen, insofern sie derartigen Einfluß erstreben: Eltern und Elterngruppen, Vereine, Parteien, Verbände verschiedener Zweckebenen und mit unterschiedlichem Organisationsstandard, je nachdem auch Kirchen und Religionsgemeinschaften und schließlich auch den Staat als politische Entscheidungseinheit. Diese verschiedenartigen Größen werden hier unter dem Gesichtspunkt der Macht-Regulierung unter einem Begriff zusammengebracht. Das heißt nicht, daß ein kruder Macht-„Realismus“ Platz greifen soll oder daß die jeweiligen funktionellen Besonderheiten verkannt würden. Es genügt die bloße Latenz jener „ideologischen“ Einwirkung, durch welche das Regulationsbedürfnis hervorgerufen wird, mag solche Einwirkung auch den jeweiligen offiziellen Selbstverständnissen oder dem verfassungsmäßigen Auftrag und „Wesen“ der Eltern, Kirchen usw. zuwiderlaufen. — Die genauere normen- und institutionentheoretische Beschreibung pädagogisch erwünschter und unerwünschter Einwirkungen solcher Potentiale und ihres gegenseitigen Verhältnisses, vor allem der verbindenden Funktion der verbleibenden staatlichen Schulhoheit, der Art und Weise pädagogischen „Repräsentierens“ kultureller Objektivationen, Traditionen usw. unter den Bedingungen pädagogischer Freiheit liegt noch in vielen Hinsichten im argen: zum Beispiel fehlt weithin noch das Gespür — und deshalb auch die Systemkategorie und das Kontrollinstrumentarium — für das, was die erwähnten Linksgruppen heute als „Repression“ oder „Manipulation“ bekämpfen. Allenfalls der Grundansatz der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ führt hier einen Schritt weiter:

Der schulische Wirkungszusammenhang, das, was zuletzt Erich Weniger als das „Lehrgefüge“ dargestellt hat, kommt vollständig nur ins Blickfeld, wenn der Ebene solcher „Mächte“ *die Ebene des Schülers gegenübergestellt* wird; zunächst des einzelnen, auf dessen „Personalisation“, „Sozialisation“, „Enkulturation“, d. h. auch auf dessen gegenwärtiges und späteres Verhältnis zu den Potentialen es ankommt; sodann auch von organisierten Schülerschaften, sobald es um die Einräumung wirklicher Mitbestimmungsrechte geht.

Zwischen der Ebene der Potentiale und der Schülerebene schiebt sich als dritte die *des Lehrers bzw. der Lehrerschaften* ein. „Ebene“ bezeichnet dabei das anzustrebende Zuordnungsverhältnis nur ungenau: Es handelt sich gerade darum, im einzelnen darzulegen, wie der Lehrer mit den beiden anderen „Ebenen“ in Beziehung tritt, um sie funktionell zu verklammern.

Auszugehen ist von der Frage, wie sich das Schülerrecht und das Lehrerrecht zueinander verhalten. Hier sei angemerkt, daß dem geltenden Landesschulrecht eine Mitbestimmung der Schüler in den pädagogischen Angelegenheiten bis auf eine Ausnahme (Hessen seit 1969) noch unbekannt ist. Das „Entfaltungs“-Interesse des Schülers spielt aber eine gewisse Rolle als objektiv-rechtlicher Maßstab des



Schulzwecks, etwa in der Richtung der Gedankengänge Ekkehart Steins. Die gesetzlichen Formulierungen der Schulaufgabe enthalten in der Regel Hinweise auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und „Mündigkeit“ als Zielkomponente, obschon manchmal verschleiert durch zahlreiche „Verantwortungs-“, „Ehrfurchts-“ oder sogar „Liebes-“Gebote oder sonstige Normativismen. Wo die Mündigkeit des Schülers als oberster Schulzweck anerkannt ist, führt dies grundsätzlich auf das gleiche Schulverfassungsmodell hinaus, wie es sich bei ausdrücklicher Einräumung von Abwehr- und Mitbestimmungsrechten ergeben würde. Das Schülerrecht, auch als Gruppenrecht, findet seinen Maßstab, aber auch seine Grenze an dem langfristigen Interesse jedes einzelnen Schülers an Emanzipation. Bei der rechtlichen Ausgestaltung des Schülerstatus ist an dem verfassungsmäßigen Bürgerstatus Maß zu nehmen, in den der Schüler später eintreten wird, als Bürger nicht sowohl eines spätkapitalistischen Systems im Zustand der „Involution“ als vielmehr jenes „offenen“ Systems, auf welches die geltende Verfassung angelegt ist. Von dem hiermit angedeuteten Zusammenhang aus wären alle Einzelheiten zu entwickeln. Wichtig ist vor allem, daß sich das Schülerinteresse gerade auch darauf richtet, daß ein institutionelles Aggregat vorhanden ist, das die „offene“ Lernsituation erst ermöglicht und nach allen Seiten, zuerst gegenüber den übermächtigen Potentialen, gewährleistet: in diesem Sinn Schule als „offene“ Institution.

Im Schülerinteresse liegt demnach auch, daß die *Lehrerfunktion* so ausgestaltet wird, daß bei grundsätzlich unbeschränkter Zulassung und Einbeziehung aller im Rahmen der erwähnten allgemeinen Rechts-Links-Skala konkurrierenden „intentionalen“ Bestrebungen der Potentiale, und andererseits auch der parallellaufenden oder „kritischen“ Eigenbewegungen, die sich innerhalb der Schülerschaft frei sollen herausbilden können, eine innerschulische *herrschaftsfreie* „Öffentlichkeit“ möglich wird.

Inwieweit diese pädagogische Öffentlichkeit mit jener politischen strukturell verwandt ist, die in dem politischen Trägersystem „verfaßt“ ist, bedarf noch der näheren Prüfung. Jedenfalls fällt das pädagogische System mit dem umfassenderen politischen auch dann nicht zusammen, wenn sich herausstellen sollte, daß die beiden Öffentlichkeitsstrukturen von grundsätzlich gleicher Art sind und daß das, was Sergius Hessen als „pleroma“ bezeichnet hat, nicht mehr die schwärmerische „Innerlichkeit“ von „Schonraum“ als Fluchtraum sein kann, geschweige denn die „Geschlossenheit“ des älteren integralen Konfessionalismus. Auch wenn man davon ausgeht, daß die äußeren Potentiale des politischen Umfelds ohnehin ihrerseits „offen“ verfaßt sind und insgesamt ein „offenes“ gesellschaftliches und staatliches System bilden, ist an dem gewissermaßen konstitutionellen Mißtrauen festzuhalten, das immer mitspricht, wenn die „Eigenständigkeit“ der pädagogischen Tätigkeit gefordert wird: ein gesundes Mißtrauen, das vom Staat wie von den Kirchen und sonstigen Potentialen in Kauf zu nehmen, ja geradezu zu ermutigen und als solches institutionell zu gewährleisten ist. Das führt dazu, daß im grundsätzlich „offenen“ umgebenden System Schule als Subsystem mit dem Auftrag verselbständigt wird, wenigstens *ihre* funktionsspezifische „Offenheit“ und „Öffentlichkeit“ auch im Streit- und Krisenfall gegen Infragestellungen zu verteidigen, die sich unversehens immer wieder ergeben können, zumal im Zeichen äußerer Radikalisierungen. Pädagogische Freiheit zu gewähren und zu gewährleisten, heißt für den politischen Staat, jenes pädagogisch-öffentliche Medium zu institutionalisieren, dessen Gewaltfreiheit empfindlich und künstlich und immer von Zweckverfehlung bedroht ist.

Als eher nebensächlich sei wiederholt, daß „Geschlossenheit“ auch von innen heraus auf der Lehrer- oder der Schülerebene durchbrechen kann. Damit scheiden etatistisch-bürokratische wie auch parteipolitisch gezielt „repressive“ Staatsschulkonzeptionen ebenso aus wie die *Bekenntnisschule* „geschlossenen“ Typs; desgleichen die entsprechenden Instrumentalisierungen der Lehrerrolle von der *Schülerseite* aus.

Andererseits kann die pädagogische Freiheit nicht als Grundlage einer vermeintlich fugendicht neutralisierten „*Herrschaft des Sachverstandes*“ in Anspruch genommen werden, gewissermaßen einer Lehrer-Technokratie; auch nicht als Freiraum für das Propagieren privater Lehrer-Überzeugungen über das pädagogische Regulativ hinweg. Letzteres gilt nach verschiedenen Richtungen: gegenüber freiwillig oder unwillkürlich *fremdorientierten* Lehrer-Einflüssen, die den Schüler im Interesse dritter Potentiale apologetisch oder revolutionär übermächtigen würden, und gegen fachfremde Parteinahme für entsprechende Schülermeinungen; ferner gegen Fehlformen einer absoluten Lehrerautonomie, die mit politischer Fremdorientierung zugleich auch jede mediale Bezogenheit auf die anderweitig systemadäquat gesetzten „Rahmen“ abstreifen und *selbst* ein „geschlossenes“ System herstellen würde, das dann kein Subsystem wäre.

## V

Dies waren Versuche, gewisse historische, vorhandene oder denkbare Schulkonzeptionen als Abweichungen von einem „demokratischen“ Mittelwert zu kennzeichnen. Es fragt sich, wie dieser konstitutionell pluralistische Mittelwert als solcher direkt zu beschreiben wäre. Offenbar kommt es auf eine Vorstellung von der Lehrertätigkeit an, die vom Schülerinteresse aus das mediale, ebensowohl verbindende wie distanzierende, jedenfalls im Ergebnis emanzipative, „befreiende“ Moment der Rollentypik hervortreten läßt, ohne dabei aus den angedeuteten Systembezügen herauszufallen. In solcher Weise positional muß die gesuchte Beschreibung jedenfalls ansetzen. Im übrigen muß sie geeignet sein, den *Bewegungsaspekt* des „Lehrgefüges“ einzubeziehen, den historischen (Traditionsproblem) bzw. „geschichtlichen“ wie einen „futuresologischen“ (zukünftige Bürgerrolle des Schülers als Zielelement). Bei alledem erweist sich als die Hauptfrage die, welches denn *das eigentliche Stabilisierungsmittel* ist, bzw. ob sich ein derartiges „Mittel“ überhaupt operational nachweisen läßt. Die Beantwortung dieser Frage könnte methodisch auf den verschiedensten Wegen, auch von verschiedenen Fachrichtungen aus in Angriff genommen werden. Erinnerung sei noch einmal an das Arsenal der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. Wenn auch nicht eben operational, wurde damals das Zuordnungsproblem differenzierter gesehen als etwa anlässlich der „Anpassungs“-Debatte um 1960.

Auch die heutigen Bemühungen einer ausdrücklich als „kritisch“ sich deklarierenden Richtung könnten wohl zu genaueren Fragestellungen führen, wenn das hermeneutische Modell als solches nicht blindlings verworfen, sondern normen-, konflikts-, systemtheoretisch oder wie auch immer modifiziert und dabei vor allem auf seine politischen Bedingungen und Implikationen hin zur Rede gestellt würde, nämlich in bezug auf den allgemeinen Emanzipationszusammenhang. — Aus dem begrenzten Vorrat schulrechtstheoretischer Neuansätze ist hier noch eine Denkfigur von Interesse, die auch schon erwähnt wurde: *Pädagogische Freiheit als Spielart der Wissenschaftsfreiheit*.

Daß die Lehrertätigkeit etwas mit der Ausbreitung von „Rationalität“ zu tun habe, ist mindestens jenen ein vertrauter Gedanke, die sich im Umkreis „kritischer Theorie“ bemühen, die Schule als den Ort einer Methodik zu begreifen, die sich der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Fernwirkungen ihrer einzelnen Schritte immer wieder neu vergewissert und solche Vergewisserung in den Prozeß ihrer „eigenständigen“ Selbstreproduktion hineinzunehmen versucht. Das liegt wieder nicht weit ab von den hochschulrechtlichen Parallelproblemen — ein Indiz dafür, daß nähere Vergleichung der beiden Freiheiten ergiebiger sein könnte, als es zum Beispiel noch die „geisteswissenschaftliche“ Doktrin annahm. Schul- wie auch Hochschulfunktion sind in bezug auf einen Praxiszusammenhang zu entwickeln, der auch im Hochschulrecht von der Lern- als „Bildungs“-Freiheit, dort der des Studenten, als dem ersten Ferment eines Sozialcharakters ausgeht, welcher im Rahmen einer Verfassungs- und politischen Anthropologie des „offenen“ politischen Systems im einzelnen darzustellen wäre. Hineinzunehmen sind andererseits auch im Hochschulwesen dritte Ziel- und Ergebnisinteressen. Niederzuhalten ist gleichwohl auch dort jede Ausübung methodentranszendenter Herrschaft.

Herkömmliche juristische Auslassungen über die Wissenschaftsfreiheit pflegen darauf zu bestehen, die Lehrtätigkeit des Schullehrers beruhe nicht auf dessen eigener Forschung, Schulunterricht falle darum nicht unter die Garantie des Art. 5 Abs. 3 GG. Neuerdings findet man gelegentlich Einschränkungen: Wenn und insoweit sich Schulunterricht (altersgestuft schrittweise, kulminierend in gymnasialer Oberstufe bzw. Studienkolleg o. ä.) wissenschaftsähnlich qualifiziere, sei der Grundgedanke des Art. 5 Abs. 3 entsprechend anwendbar; die pädagogische Freiheit sei der „kleinere Bruder“ der Wissenschaftsfreiheit (Fritz Werner). Solchen, an sich wohlwollenden Zuwendungen liegt noch ein Wissenschaftsbegriff zugrunde, dessen Neutralitätsformel sich in den gegenwärtigen hochschulpolitischen Wirren als gebrechlich erwiesen hat. Er würde im übrigen jedenfalls die Grundschule nach wie vor ganz verfehlen; dort würde sich ein Rest-Innenraum konfessionell oder auf sonstige Weise „geschlossener“ „Lebensordnung“ halten können, allenfalls mit dem Vorbehalt „wachsender Offenheit“ im Sinn Erlinghagens.

Wenn nun der Wissenschaftsbegriff, etwa in der Richtung der von H a b e r m a s entwickelten und von der Studentenbewegung weitergetriebenen Ansätze, auf seine Eignung als Regulativ von Herrschaft geprüft wird, kommt man zu Fragestellungen, die mit denjenigen des avancierteren Schulrechts eng verwandt sind (vgl. neuerdings Ilse S t a f f, Die öffentliche Verwaltung 1969, 627—630). Es ergeben sich auch erste Anhaltspunkte dafür, wie die pädagogische Freiheit rechtssystematisch und -praktisch zu behandeln sein könnte. Zum Beispiel gelangen heutige kulturelle Studien über sogenannte autonome Sachbereiche wie den der Künste und den der Wissenschaften, aber auch beispielsweise den des Rundfunkwesens, nicht zufällig dazu, ein *Definitionsverbot* als den Kern der verfassungsmäßigen Freiheitsgarantien anzusehen. Politisch erhebliche produktive Verhaltensweisen werden seitens des politischen Trägersystems in „eigenständigen“ Subsystemen in der Weise institutionalisiert, daß das Trägersystem gewisse Voraussetzungen dafür bereitstellt und überwacht, daß herrschaftsfreie Prozesse in Gang kommen können, zum Beispiel der Wissenschafts- bzw. Erziehungsprozeß oder — im Fall der öffentlichen „Medien“ — ganz allgemein der Kommunikationsprozeß. Über die eigentliche Antriebskraft solcher Prozesse darf und kann dabei nicht definitorisch verfügt werden, vielmehr vertraut das Träger-

system grundsätzlich auf die „freie“ Wirksamkeit des jeweiligen, jeder erschöpfenden Kasuistik oder sonstigen tatbestandlichen Bemächtigung sich versperrenden Methoden-Regulativs und beschränkt sich darauf, gewisse voraussehbare oder kontingente Störfaktoren zurückzudrängen, die zu Funktionsverlust führen können. Eine Hauptschwierigkeit ist es dann, begrenzte und formalisierte, notfalls justizförmige Kontroll-, Schlichtungs-, Gewährleistungspraktiken so anzusetzen, daß in die „Offenheit“ des relativ autonomen Bereichs nicht eingegriffen werden kann. Hier treten zahlreiche verfassungs- und verwaltungstechnische Probleme auf, die noch nicht gelöst sind. Ein Beispiel: Das Definitionsverbot als solches rechtlich zu gewährleisten, heißt zuerst, es tatbestandlich zu definieren, ohne daß dabei die „Sache“, um die es in dem jeweiligen Sachbereich geht, mitdefiniert werden dürfte.

## VI

In der Form einer knappen Skizze sei noch angedeutet, wie angesichts derartiger Schein-Aporien die pädagogische Freiheit verfassungssystematisch zu plazieren ist.

Auszugehen ist von einer gewissen rechtlichen Aktivierung des obersten Schulzwecks. Dabei wird vorausgesetzt, daß „Mündigkeit“ des Schülers als oberster Zweck rechtlich anerkannt ist. Insoweit handelt es sich um eine Grundentscheidung, die im außerschulischen politischen Vorfeld fallen und sich im Gesetz — am konsequentesten: im Verfassungsgesetz — niederschlagen muß. Was dann unter „Mündigkeit“ im einzelnen zu verstehen ist und was aus diesem Dachbegriff schulstrukturell folgt, kann immer zweifelhaft sein, zumal der Begriff wohl wiederum auf ein Definitionsverbot, hier als Verbot der Institutionalisierung „geschlossener“ „Menschenbilder“, hinausläuft. Die pädagogische und die Verwaltungspraxis bedürfen schon auf dieser Stufe der ständigen Unterstützung durch Schulrechtswissenschaft und sonstige Schultheorie. Heute geht es dabei darum, daß die Konsequenzen der Grundentscheidung für „Mündigkeit“ zunächst modellmäßig durchkonstruiert und von den beteiligten Fachrichtungen im einzelnen diskutiert werden. Das pädagogische „Bilderverbot“ wäre etwa in eine Curriculum-Theorie umzusetzen, die sich näher über die Kanon-, System-, Planqualität dessen auszulassen hätte, was § 3 des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 14. 9. 1954 die „Grundlage“ des Erziehungsvorgangs nennt; dort ist es die „Grundlage des Christentums, des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes“.

Es wäre dem Umstand Rechnung zu tragen, daß politische, vielleicht auch religiöse „Intentionalität“, bis hin zu entsprechenden gruppenbezogenen „Menschenbild“-Angeboten, nicht schon als solche schulfremd ist. In der Tat strömt sie gerade in der demokratischen und konstitutionell pluralistischen Schule auf die oben beschriebene Weise von außen und innen unaufhaltsam, und allerdings „topisch“, in den Unterricht ein. Die Zielnorm der „Mündigkeit“ des Schülers ist nun insoweit nicht etwa eine Leerformel, die erst dadurch Farbe bekäme, daß ihr der eine oder der andere der Beteiligten, der sich je nach dem Gang der schuldemokratischen Willensbildung gerade durchgesetzt hat oder ohnehin am längeren Hebel sitzt, zum Beispiel der Lehrer, kurzerhand diese oder jene „Weltanschauung“ unterlegte. Sie ist relativ überparteilich, interkonfessionell, überhaupt relativ gruppentranszendent und überprivat auszulegen. Diese relative Gruppentranszendenz hat ihren schülerrechtlichen Kern darin, daß der Emanzipationsspielraum des einzelnen Schülers, gerade auch als späteren Staats- und zugleich „Gruppenbürgers“, Kirchen-, Parteimitglieds usw., freigehalten werden soll. Zu solchen Bürgerrollen kann der Schüler nicht dadurch befähigt

werden, daß jede nähere Berührung mit den womöglich „ideologie“-intensiven Potentialen ganz unterbleibt und ängstlich ferngehalten wird; ebensowenig indessen durch deren beliebige identitäre innerschulische Gegenwart, sei dies eine monistische „Lebensordnung“ oder ein moralischer Normativismus oder dergleichen, sei es ein Pluralismus, der des Konstitutionellen, und damit des Faktors möglicher pädagogischer „Öffentlichkeit“, auf seine Weise entbehren würde.

„Öffentlichkeit“ der früher erwähnten Art stellt sich im Unterricht nicht immer von selbst her. Aus der Zielnorm der „Mündigkeit“ lassen sich didaktische und Methoden-Grundsätze herleiten, die allgemein dahin gekennzeichnet werden können, dem Lehrer obliege gewissermaßen das „Öffnen“ „geschlossener“ Systeme, wo und auf welchen kategorialen Stufen auch immer sie vorkommen: kodifizierter „Weltanschauungen“, holistischer „Lebensordnungen“ und sonstiger autoritärer Ganzheiten. Auf der anderen Seite obliegt ihm eine gewisse begrenzte Konzentrationsleistung, wo es darum geht, disparate „Bild“-Angebote überhaupt erst didaktisch zu erschließen. Denkbar ist ferner, daß angesichts von außen zugemuteter technologisch gezielter Sinn-Limitationen zuerst zu den „Bildungsgehalten“ durchgebrochen werden muß, ehe sich die weiteren Gleichgewichtsprobleme auch nur stellen.

Bei alledem geht es um die Herstellung einer schülerbezogenen und damit funktions-spezifisch regulierten Öffentlichkeit mit lediglich pädagogischen Mitteln, d. h. die inhaltliche Einmischung bleibt begrenzt. Sie fehlt aber nicht gänzlich. Der Lehrer kann deshalb auf den Widerstand Interessierter stoßen, die um den Fortbestand oder um neue Errichtung von Emanzipationssperren kämpfen, etwa auf industrielle Nachfrage nach *fungibler* Intelligenz. Je mehr sich an irgendeiner Stelle des „Lehrgefüges“ „repressive“ Systeme (oder Systeme von „Gegengewalt“) festgemacht haben, um so schneller wird offenkundig, daß pädagogische Freiheit auch bei strikter Einhaltung der funktions-spezifischen Einmischungsgrenzen politisch, und damit zum Beispiel auch theologisch erheblich ist. Die Lehrer, auch als Lehrerteams und Lehrerschaften, wären im Durchschnitt wohl alsbald überfordert und überlastet, wenn sie mit der gesetzlich gebotenen Konzentrations- bzw. „Öffnungs“-Leistung in vollem Umfang auf sich selbst gestellt wären.

An dieser Stelle ist noch einmal auf den Begriff des „Rahmens“ einzugehen. Der gesetzliche Vorbehalt anderweitiger „Rahmen“-Setzung erweist sich nunmehr als äußerst komplex; dies schon deshalb, weil mit der Aufschlüsselung des „Rahmen“-Begriffs zugleich die Staatsfunktion in pädagogischen Angelegenheiten zur Neubestimmung ansteht: Der „Rahmen“ wird vom Staat gesetzt. Soweit allerdings dritten Potentialen, sei es als solchen oder transformiert durch schuldemokratische Sonderorgane, innerhalb der Schulverfassung Mitwirkungsrechte eingeräumt werden, sind auch (niemals: nur) diese Potentiale zur Rahmensetzung zugelassen. Im letzteren Fall stellt sich die weitere Frage, wie sich die unmittelbar staatliche und die sonstige, etwa eine kirchliche (Religionsunterricht?) oder integrativ schuldemokratische Rahmensetzung zueinander verhalten. Wohnt staatlicher Schulhoheit die Befugnis inne, die Rahmensetzungspraxis der sonstigen Potentiale beliebig zu kontrollieren und im Streitfall durch eigenen Machtspruch zu verdrängen? Falls das verneint werden muß — welches wären die Kriterien einer propädischen „Koordination“? Und wie hätte diese vonstatten zu gehen?

Aus der Betrachtung auszuschließen sind auch hier etatistische und „totaldemokratische“ Schulkonzeptionen: Sie lassen jenes Problem innerer Mehrpoligkeit und „Öffent-

lichkeit“, das sich in dem „Rahmen“-Begriff konzentriert, erst gar nicht aufkommen, oder es wird jedenfalls verdeckt durch ein oktroyiertes Einheitsprinzip, welches dann auch für pädagogische Freiheit keinen Raum läßt. In der Staatsschule bisherigen Rechts hat man es demgegenüber mit gewissen, rechtlich allerdings nicht leicht faßbaren Grenzen einer derartigen Unifizierung und „Gleichschaltung“ zu tun. Unbestritten ist mindestens, daß eine monistische Staatskonfession oder sonstige „geschlossene“ „Weltanschauung“ nicht verabfolgt werden darf. Dieser Grundsatz läßt sich aus objektivrechtlichen, schon oberhalb der besonderen Ebene der Schulverfassung vorzufindenden Schranken einer „ideologischen“ Totalisierung herleiten. Schulrechtlich ist er im übrigen in einzelnen Hinsichten gesichert durch subjektive Abwehr- bzw. Mitwirkungsrechte dritter Potentiale. Deren Zuordnung zur staatlichen „Rahmen“-setzungsbefugnis entbehrt jedoch häufig eines pädagogisch-funktionellen Leitgedankens. Solange sich noch das Herrschaftsmodell hielt, herrschte in der eingangs ange deuteten Weise Streit über Größe und organisatorische Konsolidierung der einzelnen Machtanteile. Es waltete etwa die Tendenz zu einer staatlich-kirchlichen „Dyarchie“ oder — nach deren Zerbrechen — dazu vor, die ergriffenen Anteile in der Art von Brückenkopfformen, als Vorstufen abgesonderter „Säulen“ von „nichtöffentlicher“ Binnenstruktur, auszubauen.

Alledem ist ein Riegel vorgeschoben, sobald von *allen* Potentialen grundsätzlich anerkannt ist, daß der oberste Schulzweck unmittelbar staatliche Gesamt-Holismen ebenso ausschließt wie entsprechende Parzellierungen zugunsten Dritter (Gruppenschulen, Bekenntnisklassen, Einzelfächer „geschlossenen“ Zuschnitts). Wenn dritten Potentialen gerade auch im Zeichen des Schulzwecks der „Mündigkeit“ direkte oder schuldemokratisch zu integrierende Mitwirkungsrechte eingeräumt werden, kommt hierin die Abkehr von dem Herrschaftsmodell auch insofern zum Ausdruck, als dieses Modell auf politische Herrschaft des Staats über die dritten Potentiale und auf deren Bemühen um Arrondierung von Freiräumen für innerschulischen Gegen-Ordo hinauslief. Indem sich der politische Staat als konkurrierendes Potential im Interesse der Freiheit von Schüler und Lehrer darauf beschränkt, einen „Rahmen“ zu setzen, gibt er jenen Spielraum innerer Mehrpoligkeit frei, in dem sich dann zwanglos auch die dritten Potentiale präsentieren können. Die Rückbildung thetischer „Schulherrschaft“ kommt insoweit Schüler und Lehrer und zugleich notwendig den dritten Potentialen zugute. Mit Mitwirkungsrechten ausgestattet, werden sie an der Herstellung pädagogischer „Öffentlichkeit“ beteiligt, auch und gerade, wo sie inhaltlich in eigener Sache auftreten müssen. Bei ihnen allen wird für den Regelfall gewissermaßen die besondere *ratio paedagogica* (Bokelmann) und die Fähigkeit zu angemessener Selbstrestriktion vermutet. Deshalb werden sie zu den anfallenden pädagogischen Entscheidungen insbesondere über das zugezogen, was bisher als *Lehrplan* bezeichnet wurde und mehr oder weniger weitgehende normative Festlegungen auch didaktischer und methodischer Art umfaßte; heute die „Richtlinien“ u. ä.

Dies darf nicht auf zweckfremde „Versäulung“, aber auch nicht auf starre Proporzsysteme und Koalitionen zur Majorisierung und Fernhaltung Schwächerer oder auf ähnliche dysfunktionale Macht-Konfigurationen hinausführen. Hier ergibt sich allerdings eine Verlegenheit, über die weder die „geisteswissenschaftliche“ Lehrplan-Theorie noch die neuere Curriculum-Forschung hinweghilft: Welches wären die pädagogisch sachgemäßen, „kulturstaatlich“ gesteigerten Verfassungsprinzipien der „Rahmen“-Entstehung, wenn es nicht die des primären politischen Kampfs sein dürfen, aber auch nicht die einer schwächlichen Schein-Entpolitisierung?

Die Art des Zusammenspiels der verschiedenen Potentiale und der inneren Verzahnung ihrer „Rahmen“-Anteile wie auch deren jeweilige Binnenstruktur ist wiederum von dem obersten Schulzweck aus zu entwickeln. Wo immer dieser hinreicht, herrscht keine Beliebigkeit mehr. Bei aller, schon im Interesse einer vorbeugenden Konfliktvorsorge, aber auch „vom Schüler aus“ gebotenen breiten Einbeziehung der Potentiale auf der Stufe der planerischen Vorstrukturierung der „Bildungsinhalte“ sowie der Verfahrens- und Stilpraktiken setzt die Zielnorm der „Mündigkeit“ einen unverwechselbar „offenen“ Normativitätsmodus des vorzugebenden „Rahmen“-Corpus insgesamt und seiner einzelnen Elemente voraus. Pädagogische „Öffentlichkeit“, auf die das „Rahmen“-Corpus angelegt sein muß, ist unvereinbar mit heteronomen Auslese-, Zensur- oder sonstigen Präparierungstechniken, die geeignet sind, Emanzipationssperren von dem gesellschaftlichen Umfeld und dem politischen Trägersystem aus in den Erziehungsprozeß zu verlängern (oder dort originär zu errichten). — Angemerkt sei, daß der Schwerpunkt derartiger Techniken keineswegs bei einem „Legalismus“ im Bereich der Inhalte liegen muß. Als Beispiel können die „Lebensordnungen“ im Sinn Erlinghagens dienen: Der heteronome Anspruch richtet sich bei ihnen, nach dem Abbau des „Bildungsideals“, auf Stile und Methoden.

Die Emanzipationssperre kann mehr oder minder weitreichende Auswirkungen haben. Sie kann etwa darin liegen, daß sich einzelne „Rahmen“-Elemente nicht in den herrschaftsfreien Verfassungsstandard einfügen lassen. Dann entsteht eine partielle Gegensteuerung, oder das betreffende Sachgebiet fällt, zum Schaden des qualitativen Zusammenhangs der Erziehungs-„Grundlage“, ganz aus. Das lehrt schon, daß die Zielgerechtigkeit des Ganzen in Frage gestellt sein kann, auch wenn nur einzelne Potentiale versagen. Deshalb müssen sich alle Potentiale auf den übergreifenden Schulzweck hin verständigen, jedes muß im Interesse einer durchgehenden strukturellen Homogenität bei der „Rahmen“-Setzung aller anderen mitreden dürfen. Ferner müssen Schüler und Lehrer gegen jedes Potential Verfehlung des kooperativ-funktionellen Grundansatzes geltend machen können. Nicht angängig wäre darum zum Beispiel eine Auslegung des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG — Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ — dahin, die Schule habe auch die *pädagogischen* „Grundsätze“ der Religionsgemeinschaften unbesehen zu übernehmen, und Staat und Eltern hätten sich dabei nicht einzumischen.

Das „Rahmen“-Corpus insgesamt und seine einzelnen Elemente müssen der ausführenden Lehrertätigkeit in der Weise Spielraum lassen, daß die schülerbezogene fachliche Selbststeuerung möglich bleibt. Für den Fall, daß über die hiernach bestehende Eingriffsgrenze Streit entsteht, wird den Potentialen untereinander sowie gegenüber Schüler und Lehrer, umgekehrt aber auch Schüler und Lehrer gegenüber den Potentialen die Gelegenheit — bei dem Lehrer zugleich: die Pflicht — vorzubehalten sein, sich gewissermaßen auf besseren pädagogischen Sachverstand zu berufen, wie ihn abstrakt gesehen jeweils beide streitenden Parteien in Anspruch nehmen könnten.

Kriterien der Streitentscheidung ergeben sich aus der Zielnorm der „Mündigkeit“ sowie gegebenenfalls aus sekundären, aus ihr hervorzutreibenden Inhalts- und Verfahrensnormen, deren Regelungsgestus sich allgemein dahin umschreiben läßt, daß mit ihnen *negative* Regulative gesetzt werden: Das „Bilderverbot“ wird als solches gewährleistet, Funktionsverlust wird verhütet bzw. aufgehoben.

Wenn in den Schulgesetzen auch diese letztere Gruppe von Normen als „Rahmen“ bezeichnet wird, sollte doch immer bedacht werden, daß es sich hierbei um eine andere

kategoriale Stufe handelt als um die der Selbstdarstellung der materiell beteiligten Potentiale. Hier geht es darum, den Raum für die Konsolidierung eines Instrumentariums fachlicher Selbststeuerung in der Weise freizuhalten, daß der Emanzipationszweck inmitten aller latenten Infragestellung den Vorrang behält. Dieser rechtliche „Rahmen“ zweiter Stufe stellt Maßstab und Grenze aller primären „Rahmen“-Setzung seitens der Potentiale als solcher dar.

In diesem Zusammenhang noch ein Wort zur (primären) „Rahmen“-Setzungsbefugnis des *Staats* im besonderen. Das „Bilderverbot“ kann nicht dadurch durchgesetzt werden, daß die jeweils überlegene Macht, im Zweifel: der politische Staat (oder der Lehrer), die vermeintlich besseren „Bilder“ setzt. Die Staatsaufgabe in pädagogischen Angelegenheiten läßt sich ihrerseits nicht ohne inneren Bezug auf die Mitwirkung der jeweils zugelassenen dritten Potentiale formulieren. Wenn und insoweit solche Mitwirkung fehlt, hat staatliche Schulhoheit ohnehin gleichsam stellvertretend den „Rahmen“ so zu setzen, daß eine pädagogische „Öffentlichkeit“ hergestellt werden kann, in der doch auch die Sache dritter Potentiale zur Sprache kommt; dies ohne inhaltliche Identifikation und Sanktion, „absichtslos“ im Sinn Theodor Litts, lediglich nach pädagogischen Kriterien. — Wo statt dessen einzelne Potentiale mit subjektiven Rechten beteiligt sind, wird die bis dahin originär staatliche qualifizierte Schlichtungsleistung diesen Potentialen zunächst selbst übertragen. Der Staat zieht sich insoweit auf *ergänzende* „Rahmen“-Setzung zurück, etwa als Sachwalter solcher nach seinem Urteil pädagogisch erheblicher Traditionen usw., die durch mitwirkende dritte Potentiale nicht, oder nur entstellt oder mit schiefen Proportionen o. ä., in den Unterricht eingebracht werden. Diese Sonderbefugnis wird durch den Schulzweck gefordert. Sie kann schon aus Gründen der Balance und Entlastung nicht gänzlich in die Lehrertätigkeit hineingenommen werden, obwohl sie mit ihr strukturell gleichartig ist. Außerhalb der Schulverfassung im engeren Sinn angeordnet, wird sie beim Staat solange am besten aufgehoben sein, wie der Staat auch sonst dem Prinzip gradueller „Nichtidentifikation“ am ehesten gehorcht — was nicht ausschließt, daß der Staat sie als deren „eigene Angelegenheit“ auf quasikorporative schuldemokratische Gebilde überträgt. Gerade hinsichtlich der Staatsaufgabe darf es jedenfalls nicht bei einer summativen „Rahmen“-Mechanik bleiben.

Staatliches Eigeninteresse kann dessenungeachtet auch seinerseits die pädagogischen Kriterien durchstoßen. Um so leichter kann es zu Konflikten zwischen Staat und Lehrer oder beispielsweise zwischen Staat und Kirchen kommen. Die Evangelische Kirche etwa versteht sich in dem „Wort“ der EKD-Synode von 1958 in grundsätzlich ähnlicher Weise als Hüterin der Freiheit von Schüler und Lehrer wie nach dem eben Gesagten der Staat; dies auch gegen den Staat. Das ist nicht systemwidrig. Andererseits kann auch sie in ihrem pädagogischen Urteil durch Eigeninteressen, oder durch ein „Auftrags“-Verständnis, das mit dem Schulzweck unvereinbar ist, irritiert sein. Entsprechende Wertungsdivergenzen können zwischen allen sonst noch Mitberechtigten entstehen.

Das unentbehrliche Maß einer — notfalls erzwingbaren — äußeren Rationalität läßt sich nur dadurch erreichen, daß das gesamte Beziehungsnetz *verrechtlicht* wird. Die Zielnorm der „Mündigkeit“ wird dann zur *schulrechtlichen Generalklausel*. Staatliche *Rechtsaufsicht* und *Gerichtsfunktion* sind vom Schüler- und Lehrerrecht sowie von den Rechten der dritten Potentiale aus in folgender Weise zu konstruieren:

Die Generalklausel angemessen zu vollziehen, heißt zunächst, den *Schülerstatus* dem



herrschaftsfreien pädagogischen Aggregat so zuzuordnen, daß der Schüler zur späteren Wahrnehmung seines allgemeinen Freiheits- und Bürgerstatus ausgestattet werden kann. Ungeachtet aller erforderlichen rechtlichen Rückbildung der vormals „rechtsfreien“ thetischen staatlichen „Schulgewalt“ fällt der Schülerstatus nicht mit dem allgemeinen Freiheits- und Bürgerstatus des Schülers zusammen. Dies schon insofern nicht, als das Recht auf „freie Bildung“, als Individualrecht wie gegebenenfalls quasikorporativ integriert als Gruppenrecht, mit dem *Lehrerrecht* so verschränkt wird, daß das pädagogisch-öffentliche Medium entstehen kann.

Dieses Medium zu ermöglichen und herrschaftsfrei zu halten, ist dann das Hauptkriterium der rechtlichen Ausgestaltung des *Lehrerstatus*. Das führt hinsichtlich aller Angelegenheiten, die für die Erreichung oder Verfehlung des Schulzwecks von Bedeutung sind, zum Ausschluß „rechtsfreier“ Weisungsgebundenheit im Verhältnis zum Staat als politischem, aber auch im Verhältnis zu sämtlichen dritten beteiligten Potentialen bzw. zu schuldemokratischen Sonderorganen. Jeder einzelne Lehrer muß entsprechende subjektiv-öffentliche Statusrechte haben, die wiederum von den allgemeinen Freiheits- und Bürgerrechten des Lehrers, beispielsweise von seiner Religions- oder Meinungsfreiheit, zu trennen und funktionell zu entwickeln sind. Der Inbegriff dieser Funktionsrechte ist dann die pädagogische Freiheit. Sie orientiert sich inhaltlich, ähnlich wie auf anderer Ebene das („pädagogische“) Elternrecht, an dem „Entfaltung“-Interesse des Schülers. Von dort her hat sie auch ihre Grenzen. Schülerrecht und Lehrerrecht begrenzen sich gegenseitig in der Weise, daß das letztere mit dem ersteren gleichsam parallelgeschaltet wird. Es hat dann als andere, und wohl vorrangige Bezugsrichtung die zu jenen Potentialen hin, die nach Maßgabe der jeweiligen Ausgestaltung der Schulverfassung zur Mitwirkung bei der „Rahmen“-Setzung befugt sind. In dieser Richtung steht es der Sache nach stellvertretend, als vorgeschobene Sicherungslinie, für das Schülerinteresse ein. Daß es gleichwohl, solange die Potentiale ihrerseits die Grenze ihrer Befugnis beachten, nicht karg und steril zu nehmen ist, braucht nicht wiederholt zu werden.

Auf die weitere denkbare quasikorporative Konstruktion, etwa auf Institutionalisierungen der Lehrer-Kooperation, sei hier nicht eingegangen. Unentbehrlich bleibt in jedem Fall die hinzutretende *Staatsaufsicht*. Was herkömmlich untechnisch Staatsaufsicht heißt, wird *verrechtlicht*, insoweit es um die Erreichung oder Verfehlung des Schulzwecks geht. In der Form von Gesetzen und Rechtsverordnungen aufgrund gesetzlicher Ermächtigung beteiligt sich der Staat in der beschriebenen Weise an der „Rahmen“-Setzung, nicht grundsätzlich anders als die sonstigen Potentiale. Hiervon ist der Funktion nach verschieden die *Rechtsaufsicht* im engeren Sinn. Anhand des Kriteriums der schulrechtlichen Generalklausel hat diese Rechtsaufsicht mit formalisierten Aufsichtsmitteln die inhaltliche Parallelität von Schülerrecht und Lehrerrecht notfalls auch gegen den Lehrer zu gewährleisten. Hauptsächlich aber hat sie das Schüler- bzw. Lehrerrecht zu der gesamten „Rahmen“-Setzungspraxis erster Stufe, einschließlich derer des Staats selbst, in jenes Gleichgewichtsverhältnis zu setzen, auf das dieses Schulverfassungsmodell angelegt ist. — Die beiden Zweige der Staatsfunktion so zu trennen, daß das staatliche Eigeninteresse mit der spezifisch aufsichtlich rechtsgebundenen staatlichen Garantie- und Schlichtungstätigkeit nicht funktionswidrig im Gemenge liegt, kann Schwierigkeiten bereiten. Schon deshalb muß zu der inneren Verrechtlichung für alle Konfliktsebenen die *justizförmige* Streiterledigung hinzutreten, d. h. die innere Unabhängigkeit der Schuljustiz wird als sekundäres, seinerseits „eigenständiges“ Stabilisierungselement in das „Lehrgefüge“ einbezogen.

## VII

Mit solcher „offenen“ Verrechtlichung und Institutionalisierung ist wenig oder nichts gewonnen, im Gegenteil wäre der älteren gouvernementalen Ordnungstechnik der Vorzug zu geben, solange nicht — von Übergangskrisen abgesehen — im Durchschnitt des „demokratischen“ Schulalltags jenes fachliche Bindemittel und Rationalitätsprinzip wirksam ist, das hier als *ratio paedagogica* immer nur andeutungsweise umschrieben werden konnte. Es läßt sich niemals erschöpfend kodifizieren. Was der Schulzweck verlangt oder verbietet, muß schließlich jeweils von Fall zu Fall konkretisiert werden, unbeschadet aller „Rahmen“-Setzung mittlerer Reichweite. Wie kann diese Konkretisierungsarbeit, in erster Linie die des einzelnen Lehrers, die erforderliche Qualität gewinnen? Aufsichtsmaßnahmen und Prozesse können gelegentlich einzelne Richtpunkte genauer setzen, als es der Gesetzgeber jeweils getan haben mag. Sie können aber niemals die eigentliche Antriebskraft sein. Im Gegenteil müssen auch sie ihre Maßstäbe, soweit sie fachlicher Art sind, an dritter Stelle beziehen.

Auf die „praktische Vernunft“ der jeweils unmittelbar Beteiligten zu verweisen, führt nicht weiter, wenn gerade über deren Betätigung gestritten wird. Es wird bei solchen Streitigkeiten im übrigen oft um „Weltanschauungen“ gehen; aus ihnen speist sich so oder so die fachliche Argumentation. Im Hochschulwesen scheint die allgemeine Autoritarismuskrisis einen neuartigen politischen Konfessionalismus heraufzuführen. Funktionsspezifische Entscheidungen erscheinen dann den Streitenden als bloße Symptome von Vorurteilen, die anderweitig feststehen. Nichts anderes scheint für das Schulwesen zu gelten, zumal dort, wo es durch die „antiautoritäre“ Bewegung verunsichert ist. Unter solchen Umständen fällt noch mehr ins Gewicht, daß in dem hier erörterten Bereich „ideologie“-erheblichen Verhaltens die politische Entscheidungskomponente mit der fachlichen ohnehin zu eng verknüpft ist, als daß ein lediglich technischer Sachverstand die Schiedsrichterrolle übernehmen könnte.

Gleichwohl ist dies auch unter den aktuellen Bedingungen die Stelle, an der die einschlägigen *Wissenschaften* einspringen sollten. Und zwar wird es darauf ankommen, mit den besonderen Mitteln der Hochschule, zum Beispiel anhand einer Kombination von Systemforschung und hermeneutischer Forschung, und zugleich mit der entsprechenden Ausbildungsleistung auf der Grundlage eines erneuerten Theoriebegriffs das besondere Instrumentarium der Schule so zu verbessern, daß diese an ihrem Emanzipationsauftrag unbeirrt festhalten kann. Ein Hebel hierfür liegt bei den Einrichtungen der Lehrerausbildung und -fortbildung: Sie stehen mit der Schule, als dem Ort einer verwandten Rationalität anderer Stufe, gegen jedwede *identitäre* Praxis in einem Funktionsbündnis. So kommt die erwähnte Analogie von pädagogischer Freiheit und Wissenschaftsfreiheit zu einer neuen Bedeutung.