Staatliche Schulhoheit, Elternrecht, pädagogische Freiheit – aus pädagogischer Sicht

ERICH E. GEISSLER

1. Problemdimensionen

1.1 Um einen Gegenstand in seinen unterschiedlichen pädagogischen, politischen, rechtlichen Dimensionen ausmessen zu können, muß man ihn selber zuvor seiner Begrifflichkeit nach kennen. Dies ist um so wichtiger, wenn sich erweisen sollte, daß der Begriff des betroffenen Gegenstandes keineswegs eindeutig ist, weil dann Gefahr besteht, daß nur scheinbar von derselben Sache gesprochen wird, man indes bei Benutzung durchaus gleicher Begriffe sehr unterschiedliche Sachverhalte meint. Sollen dazu noch aus den besprochenen Sachverhalten weitreichende Folgen gezogen werden, wie das ja bei Fragen nach den Begründungen von Rechtsverhältnissen im Bildungssystem weithin der Fall ist, müssen drohende Äquivokationen und Kontaminationen rechtzeitig geklärt werden. Ich betrachte deshalb meine Aufgabe vornehmlich in einer kritischen Phänomenbeschreibung und Begriffsklärung und werde danach erst, in zweiter Linie, aus den beschriebenen Problemdimensionen Gesichtspunkte abzuleiten suchen, die für rechtliche Konsequenzen von Bedeutung sind.

1.2 Ausgerechnet die beiden Zentralbegriffe der pädagogischen Fachsprache „Bildung und Erziehung" sind bemerkenswert randlos. Es gibt unterschiedliche Definitionen und unterschiedliche Zuordnungen dieser beiden Zentralbegriffe zueinander. Einmal diente Erziehung als Oberbegriff, aufgespalten in eine Bildung des Geistes (Unterricht) und eine Bildung des Charakters. Ein andermal bekam Bildung diese Rolle zugedacht mit einer Unterscheidung zwischen Unterricht (als Geistesbildung) und Erziehung (als Charakterbildung). Deutlich war in beiden Fällen, daß man eine Unterscheidung zwischen einem mehr informierenden und einem mehr verhaltensformenden Bereich machte. Der heutige Sprachgebrauch neigt dazu, beide Begriffe als synonym zu betrachten und wechselweise zu gebrauchen. Ich halte das für keine gute Entwicklung, weil damit die wichtige Unterscheidung zugedeckt wird, die ich eben als übergreifend herausgestellt habe. Ich plädiere deshalb für eine Differenzierung, die folgendermaßen aussehen kann und die ich im folgenden auch streng durchhalten werde:

- Bildung ist Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung; wobei Kultur nicht nur ästhetisch zu verstehen ist, sondern als die „zweite Natur des Menschen" zu sehen ist, die indes nicht in ihrer objektivierten Form allein existieren kann, sondern immer nur über die permanente Verlebendigung durch gebildete Menschen.
- Erziehung ist auf den Sachverhalt gerichtet, daß es zwischen unserer Einsicht und unserem Willen, als dem handlungsauslösenden und -richtenden Moment, keine

prästabilierte Harmonie gibt; weshalb es eigener pädagogischer Hilfen bedarf, unseren Willen an unseren Verstand zu binden. Wir bewegen uns in unserem Schulsystem allerdings weithin in der Naivität, als genüge es schon zu informieren.

1.3 Bekannt ist die oft geäußerte Erfahrung, daß es zwar, soweit wir Kulturbedingungen zurückverfolgen können, immer Formen von Belehrungen gegeben hat und diese sich auch recht früh institutionalisierten, daß es sich dabei aber mehr um Formen der Unterrichtung handelte. Charakterbildung als Verhaltensformung unter Einschluß von Wertevermittlung geschah mehr im unmittelbaren Umgang der Generationen miteinander. Solange es Schule gab, gab es folglich auch rechtliche Fragen nach der Grundlage der Wissensvermittlung und deren Auswahl, Fragen also wie: Wer darf lehren?, Was soll gelehrt werden?, Warum überhaupt Lehre? Der große Unterschied zu heute besteht indes darin, daß die im Bildungswesen vermittelten Wertungen, die im Bildungssystem der Schule von den Schülern geforderten Ordnungsformen und die insgesamt bei den Lehrern vorauszusetzenden Einstellungen in der fraglosen Gültigkeit der allgemeinen Überzeugungen ruhten. Über die Auswahl der Inhalte konnte man diskutieren. Das Wertesystem war nicht, zumindest nicht direkt, in Frage gestellt.
Heute fallen Informationen auf der einen Seite, unterschiedliche Bewertung dieser Informationen auf der anderen Seite auseinander. Was ehedem mehr funktional geschah, wird heute existentiell: Es sind die Fragen nach dem Wertekonsens unserer Gesellschaft und die damit zusammenhängenden Fragen nach dem Wertehorizont des Lebens insgesamt.
Damit stellen sich einerseits die Fragen nach der Legitimation eines Bildungssystems, nach der Kompetenz der Lehrenden, nach der Partizipation einzelner weltanschaulicher Gruppen an Entscheidungsprozessen. Aber das sind nicht die gravierenden Fragen. Es zeigen sich außerdem die viel weiterreichenden Probleme, eigenartigerweise in ihrer Eindringlichkeit noch verhältnismäßig wenig diskutiert:
- welche Grundlage für die Einheitlichkeit eines Bildungssystems erforderlich ist,
- ob es im fortschreitenden Pluralismus überhaupt noch ein einheitliches Bildungssystem geben kann,
- ob die gesellschaftliche Einheit des Staates ohne einheitliches Bildungssystem existieren könnte.

1.4 Ein weiterer Problemaspekt kommt hinzu. Sobald mehrere Kompetenzträger für den Bereich Bildung und Erziehung auftreten, bedarf es einer expliziten Kompetenzabgrenzung. Denn Koordination und erst recht Kooperation kann ja nur möglich sein, wenn die unterschiedlichen Rechte und Pflichten deutlich voneinander abgegrenzt sind. Hier zeigt sich freilich ein großes Defizit, bundesrepublikanisch wie international. Verschiedene Kompetenzträger, vornehmlich Schule und Eltern, erziehen meist neben-, wenig mit-, öfters gegeneinander. Daß sich dadurch Bildung und Erziehung selber in Frage stellen können, ist offensichtlich. Dieser Umstand macht ein weiteres Mal erforderlich, daß Bildung und Erziehung eine akzeptable Definition erfahren, weil sich ja nur auf einer solchen Basis eine ausreichende Rechtfertigung der Kompetenzabgrenzungen erreichen läßt.

1.5 Die Aussage findet sich häufig, Schule sei ein „Subsystem der Gesellschaft". Daraus werden verschiedene Folgerungen abgeleitet. Am Anfang steht regelmäßig die Behauptung, als gesellschaftliches Subsystem habe Schule vornehmlich die Aufga-

be, sich um „gesellschaftliche Bedürfnisse" zu kümmern. Die Folgerung wird angeschlossen, daß sich der Staat als übergreifende gesellschaftliche Organisationsform vor allem um dieses „Subsystem Schule" zu kümmern habe und er die jeweiligen gesellschaftlichen Bedürfnisse definieren könne.
Diese Schlußfolgerungen sind allerdings etwas voreilig, weil in ihnen unterderhand Gesellschaft und Staat identisch gesetzt werden. Dem ist aber nicht so. Auch das Bildungssystem des Mittelalters war ein Subsystem der Gesellschaft, lag indes in den Händen der Kirche. Auch das Hauslehrerwesen des neunzehnten Jahrhunderts war eine Art gesellschaftlicher Institution, aber doch streng von jedem staatlichen Einfluß getrennt. Erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht hat sich der Staat zum Träger und Kontrolleur des Bildungswesens erhoben; was indes, wie sich am Beispiel des englischen, amerikanischen, vor allem aber auch schweizerischen Schulwesens erweist, keineswegs notwendig und zwingend ist, weil es, außer den auch bei uns üblichen Formen von Privatschulen, auch kommunal-organisierte Bildungssysteme geben kann (das Konzept der Schulgemeinde).

1.6 Der knappe Überblick zeigte, daß die Frage nach der rechtlichen Verankerung der Bildungsinstitutionen aus zwei Gründen bedeutsam ist:
- Man kann nicht einfach einen ungezügelten Pluralismus gewähren lassen, sondern muß heute energisch die Frage nach den Bedingungen der Einheitlichkeit unseres Bildungssystems stellen und nach der Bestimmung und Abgrenzung von Kompetenzen zwischen den verschiedenen Bildungsmächten.
- Ein rechtliches Fundament erhält zusätzliche Bedeutung, weil man fragen muß, ob für bildungspolitische Entscheidungen das gleiche formal-demokratische Verfahren der Mehrheitsbildung angewandt werden kann, wie dies in anderen politischen Entscheidungsprozessen der Fall ist.

Insgesamt wird noch einmal deutlich, daß man in eine ausführliche Analyse von Bildung und Erziehung eintreten muß, ehe man sich der Frage zuwenden kann, was im Bildungs- und Erziehungsgeschäft Rechtens sein kann und was nicht. Gefaßt sein muß man allerdings darauf, daß dabei eine Reihe hochkontroverser Positionen deutlich wird, was eine Rechtsfindung sicherlich vor große Schwierigkeiten stellt. Aber diese Probleme müssen diskutiert sein, ehe sie Gegenstand von Rechtsüberlegungen werden können.
Ich gliedere diese nachfolgende Überlegung in drei Schritte:
- zunächst Analyse anthropologischer Grundfragen,
- danach: Schule als eigene Institution,
- schließlich: das Verhältnis von Schule und Eltern.

2. Anthropologische Grundfragen

2.1 Die derzeitige Diskussion in den verschiedenen Bereichen der philosophischen Anthropologie sowie der in Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft vorhandenen, manchmal expliziten, manchmal latenten Anthropologien ist durch eine Reihe von antinomischen Positionen besetzt. Im Gegensatz zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion der zwanziger Jahre, in der der Begriff „pädagogische Antinomie" außerordentlich populär gewesen ist, wird heutzutage die Diskussion allerdings nicht unter diesem Titel geführt. Die gegensätzlichen Positionen stehen vielmehr ideologisch und politisch verhärtet einander gegenüber und es kommt zu keinem nennens-

werten Versuch einer Vermittlung, was ja eben Folgen für die Möglichkeit des Weiterbestandes eines einheitlichen Schulsystems zeigt.
Diese Konflikte gehen im Grunde alle auf einen anthropologischen Gegensatz zurück. Das ist der zwischen Entfaltungsideologie auf der einen Seite und dem Determinismuskonzept der Sozialisationstheoretiker auf der anderen Seite. Grundfrage, um die es sich dabei handelt: Ist Individualität angelegt und entwickelt sie sich nach organologischen Bedingungen oder ist Individualität Sozialisationsprodukt und mithin nur Reflex gegebener gesellschaftlicher Bedingungen?
Wir erfahren heute auf der einen Seite eine starke Neubelebung der von Rousseau abgeleiteten, von Ellen Key in ihrem „Jahrhundert des Kindes" propagierten, von der popularisierten Psychoanalyse gestützten, in Summerhill und der antiautoritären Bewegung verbreiteten These, daß menschliche Entwicklung auf Grund endogener Entwicklungsreize ablaufe und deshalb ungestört bleiben müsse. „Autoritäre" Maßnahmen einer „repressiven" Gesellschaft führten zu „Verdrängungen", die samt und sonders persönlichkeitsschädigende Wirkungen zeitigten.
Dem steht entgegen die von einer unübersehbar gewordenen Sozialisationsforschung gestützte, auf Lockesche und Marxsche Sätze zurückgehende Annahme, daß des Menschen Sprache, seine Gedanken, Hoffnungen, Ängste, Wünsche stets aus seiner besonderen, speziellen Lage erklärbar seien und von daher determiniert werden. Dieser eine Gegensatz führt zu einer Reihe weiterer Entgegensetzungen.
Aus der Art, wie dieser Widerspruch zwischen Entfaltung und Sozialisation gesehen wird, entstehen zunächst unterschiedliche Aussagen über das Verhältnis von „Individuum und Gesellschaft". Grundfrage bei diesem zweiten Gegensatz ist, ob der Gesellschaft prinzipiell ein reglementierendes, einschränkendes, kupierendes Moment anhaftet, so daß Individualitäten nur unter ihrer Selbstaufgabe Konformität annehmen können, wie dies von Entfaltungstheoretikern behauptet wird, oder ob den gesellschaftlichen Institutionen auch eine für die Persongenese stützende und helfende Funktion zuzubilligen sei. Für die gegenwärtige Diskussion dieser Position ist von besonderer Bedeutung der Vermittungsversuch der sogenannten „Frankfurter Schule", die zwar der gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren Herrschaftsstrukturen eine „entfremdende" Wirkung zuschreibt, sich dagegen eine zukünftige Gesellschaft von allen beschränkenden Momenten frei denkt. Mit dieser in der Konzeption der Frankfurter Schule deutlichen Wendung auf Zukunft hin, tritt ein neuer Gegensatz auf, der vor allem für das Schulsystem von hoher Bedeutung wird. Es ist der von „Bewahren oder Verändern". Grundfrage, um die es sich handelt: ob im Schulsystem vornehmlich Weitergabe bestehender, bewahrter Kultur zu erfolgen habe (Tradition) oder aber deren Zurückweisung und kritische Auflösung zum Zwecke ihrer Veränderung erfolgen solle. Wird Veränderung zur moralischen Pflicht, wie dies im Panevolutionismus zur vollkommenen Gesellschaft gefordert wird, dann ist Ungehorsam gegen gegenwärtige Lebensformen und deren Repräsentanten nicht nur eine legitime, sondern darüber hinaus eine sehr zentrale pädagogische Aufgabe.
In diesem Evolutionskonzept lebt aber nicht nur die alte Marxsche These vom notwendigen Absterben des Staates wieder auf. Der Blick wird vielmehr jetzt kritisch auf alle Einflüsse unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen gerichtet, was zum Gegensatz „Emanzipation oder Sozialpflichtigkeit" führt. Hier handelt es sich um die Grundfrage: Sind nicht die bislang als Moral ausgegebenen Pflicht- und Dienstverhältnisse, in die das Individuum gerade durch Erziehung gebracht wurde, fälschlicherweise generalisierte Konformitätsmechanismen der Gesellschaft, von denen sich zu

„emanzipieren" unentbehrlich ist? Oder gilt, daß die Person rechtverstandene Selbständigkeit erst dort gewinnt, wo sie sich als sozialpflichtig erkennt?

2.2 Bemerkenswert ist, wie auf dem Hintergrund solcher Konzepte das Verhältnis von Schule und Familie eine interessante Uminterpretation erfährt. Familie ist erfahrungsgemäß die Institution, die unmittelbar von vorausgegangenen Arbeitserträgen abhängig ist, in der deshalb in der Regel Bewahrung, Erhaltung, Sicherung vorrangige Werte sind. Denn wer für andere unmittelbare Verantwortung trägt, kann nicht einfach auf Zukunft hin experimentieren. Dieser aus ihrem Grundbestand heraus erklärbare, im guten Sinne konservative Grundzug mußte ihr aber die Kritik aller evolutionären und erst recht revolutionären Gesinnungsträger einbringen, daß Familie als Institution nicht fortschrittsfreundlich sei. Deshalb werde auch ihre Erziehung im besten Falle belanglos, in der Regel untauglich bleiben. Man läßt deshalb Familie heute meist nur noch als „erste Sozialisationsinstanz" gelten, damit das Kind die entwicklungspsychologisch notwendige „emotionale Zufuhr" erhalte, möchte aber überall dort, wo es um sogenannte kognitive Lernziele geht, um Intellektualität und kritisches Bewußtsein, die „sekundäre Sozialisationsinstanz" Schule als die vorrangige, eigentlich aufklärerische und emanzipatorische und deshalb legitime Erziehungs- und Bildungsinstanz betrachten. Familie dagegen wird mehr und mehr von ihren Defiziten her gesehen und ihr deshalb Bildungs- und Erziehungskompetenz abgesprochen.

2.3 Man könnte sich jetzt lange über die aus den jeweiligen anthropologischen Positionen folgenden Rechtsauffassungen verbreiten. Einzelne bestimmen bereits unsere gesellschaftliche Wirklichkeit. Andere führen immer wieder zu Diskussionen. Ich bringe nur einige Hinweise:

- Wenn ich es richtig sehe, ist ein deutlicher Einfluß der Entfaltungsideologie auf die Entwicklung von Rechtsauffassungen bemerkbar. So beispielsweise, wenn immer stärker die Individualrechte gegen die Institution der Familie zur Geltung gebracht werden, man mehr die Rechte des Kindes gegen die Familie zu definieren geneigt ist als sie aus dem Familienverband heraus zu sehen und zu interpretieren.
- Auf der anderen Seite findet sich die verbreitete Rede von sogenannten Bildungsprivilegien und dem heftig beklagten angeblichen Unrecht, das infolge unterschiedlicher Sozialisation in unterschiedlichen Sozialschichten sich zeigt, eines Unrechts, durch das der Bildungsweg eines Kindes und seine spätere soziale Position prädeterminiert werden. Hier vor allem erleben wir starke Forderungen nach einer „Parteilichkeit" in der Rechtsprechung oder, auf Schulsituationen bezogen, nach einer gezielten Diskriminierung einzelner Schülergruppen zur Herstellung gewollter Gleichheit.
- Insgesamt ist die Diskussion um die Autonomie der Schule und des Lehrers in der letzten Zeit wieder verstärkt aufgebrochen. Lehrer verlangen über die Freiheit der Methode hinaus Freiheit in der Ausfüllung der sogenannten Rahmenpläne und generelle Freiheit von staatlicher Schulaufsicht. Es schlägt sich etwas die Meinung nieder, als wäre das Bildungssystem gewissermaßen als „vierte Gewalt" im Staatsgefüge anzusehen und als solche autonom und autark.

2.4 Aber ich will dies jetzt nicht weiterverfolgen, sondern als positives Gegenbild zu den erwähnten Ansätzen ein anthropologisches Konzept entwickeln, das ich als unentbehrliches Fundament für ein einheitliches Schulsystem und eine angemessene

Rechtsprechung und -entwicklung im pädagogischen Bereich betrachten möchte. Ich halte in der Tat die folgenden Reflexionen für die wichtigsten im Gesamtbereich der Erziehungswissenschaft. Gleichwohl kann ich die Gedankenentwicklung innerhalb der gedrängten Zeit nur in Thesenform vorlegen.

Ernst nehmen müssen wir die Ergebnisse der Sozialisationsforschung, die uns zeigen, daß Bildung und Erziehung in der Tat in einer vielfältigen Weise von sozialen Bedingungen abhängig sind. Das ist aber keineswegs nur im negativen Sinne der Fall, wie es dort zum Ausdruck kommt, wo der gesellschaftliche Einfluß nur als assimilatorisch und damit als „repressiv" erscheint. Daß sich eine Individualität überhaupt als Individualität äußern kann, hängt immer davon ab, ob sie über die sozialen Kommunikationsmittel verfügt, über die individuelle Explikation allein erfolgen kann und die immer sozialgesteuerte Prozesse des Lernens voraussetzen. Den Menschen als ens sociale begreifen heißt, ihn auch in seiner Individualität als sozial vermittelt sehen. Für eine rein endogen gesteuerte Selbstentfaltung fehlt jeder überzeugende Nachweis.

Die Frage ist freilich, ob sich damit Individualität als determiniert erweist. Wäre dies der Fall, müßten wir Begriffe wie Selbständigkeit, Mündigkeit, Selbstbestimmung verabschieden und hätten dann auch keine Möglichkeit mehr, von Verantwortung zu sprechen als der rechtlichen Grundlage für Pflicht, Schuld, Sühne. Seit den Zeiten platonischer und aristotelischer Philosophie hält humanes Denken daran fest, daß der Mensch Individualität ist, wobei Individualität heißt: einmalig, unwiederholbar und unteilbar, und daß dieser Individualität die Qualität der Person zukomme. Was wiederum folgendes bedeutet: Person ist eine besondere Ausprägung von Substanz. Substanz bedeutet, in Abhebung von allem Akzidentellen, das sich immer nur unter Verweis auf einen Träger definieren läßt, etwas, das „in sich selber stehen kann", seinen Wert und seine Bedeutung in sich selber hat. Der Person kommt die Qualität des Substantiellen in besonderer Weise zu, durch ihre Fähigkeit über sich selber nachdenken zu können, Handlungen nach eigenem Willen in Gang setzen und diese nach richtig und falsch bewerten und nach Recht und Unrecht verantworten zu können. Person hängt also ab von der Fähigkeit zur Selbständigkeit, auf eine kurze Formel gebracht: von der Fähigkeit zum begründeten Ja- und Neinsagenkönnen und der danach dann notwendigen Fähigkeit, den eigenen Willen an die Überlegungen des eigenen Verstandes zu binden.

Diese Fähigkeit zur Selbständigkeit, an der Personalität hängt, läßt sich, nach allem, was wir wissen, nicht empirisch beweisen. Wir müssen aber daran festhalten, auf Grund unserer vernünftigen Betrachtung der Welt, als einem, um mit Kant zu sprechen, Prinzip unserer Weltauffassung, weil sonst alles zerstört vor uns läge, was humane Welt ausmacht.

Diese Selbständigkeit stellt sich allerdings nicht von selber ein, als eine Art von Naturprodukt. Sie ist vielmehr Ergebnis der kulturellen Überformung der Welt, der Tatsache, daß die Kultur zur „zweiten Natur" des „Freigelassenen der Natur" wird. Sie ist Ergebnis der kulturellen Leistung in der sozialen Hilfe, die wir Bildung und Erziehung nennen. Bildung und Erziehung werden damit zu anthropologischen Kategorien allerersten Ranges. Von ihnen hängt die „Menschwerdung des Menschen" ab. Sie sind deshalb weit mehr als Fragen mehr oder weniger sachangemessener Ausbildung oder der Vorbereitung für bestimmte spätere soziale Positionen. Schule ist deshalb nicht nur Ort für Berufsvorbereitung, für allgemeine Weltorientierung, für intellektuelle Ertüchtigung. Sie ist dies alles sicher auch. Sie ist aber, von ihrer

Aufgabe für Allgemeinbildung her gesehen, zuerst und vor allem Ort für Personwerdung.
Der Selbständigkeit der Person entspricht ihre Sozialpflichtigkeit auf der anderen Seite. So wie der „Mensch nur durch den Menschen Mensch wird" und Selbständigkeit der einen Person von der sozialen Hilfe anderer abhängt, so erweist sich die Selbständigkeit des Gebildeten darin, daß er den Dienst am anderen als das Werk ansieht, in dem er selber das gewinnt, was heute gerne „Identität der Person" genannt wird. Eine der gefährlichsten Irrlehren der Zeit besteht darin, daß man Emanzipation und Sozialpflichtigkeit auseinandergerissen hat und die Meinung verbreitet, als müsse man sich um seiner Identität willen anderen versagen. Das Gegenteil ist der Fall.
Wenn Demokratie „Herrschaft des Volkes" heißt, so daß, prinzipiell gesehen, Regierender und Regierter eins sind, dann hängen demokratische Verhältnisse immer davon ab, ob Individuen in den verschiedenen Entscheidungsbereichen genügend Kompetenz zeigen, sich an sachgerechten Entscheidungen auch zu beteiligen. Demokratie ist eine Regierungsform, in der Selbständigkeit zum sachbegründeten Ja- oder Neinsagenkönnen zur individuellen Lebensausstattung gehören muß. So betrachtet kann Bildung nicht nur „Bürgerrecht" sein, sondern wird zu einer unabweisbaren Bürgerpflicht. An ihr hängt der Bestand demokratischer Lebensformen. Von diesen Grundsätzen muß Schule fundierende Rechtsprechung ausgehen.

3. Schule und Unterricht

3.1 Diese eben entwickelten Grundsätze bestimmen die Organisation eines Bildungssystems in einem sehr weitreichenden Maße. Wiederum in abkürzenden Thesen entwickelt: Selbständigkeit als Fähigkeit zum begründeten Ja- oder Neinsagenkönnen setzt immer angemessenes Wissen um die in die Entscheidung eingehenden Tatbestände voraus. Ohne ausreichendes Bildungswissen keine Bildung.
Es genügt auch nicht ein zufälliges, auf Grund momentaner Verwendungsmöglichkeiten ausgewähltes Faktenwissen. Aus seinem systematischen Zusammenhang gerissenes Wissen ist meist manipuliert und immer manipulierbar. Bildungswissen darf nicht nur aus den Wissenschaften wie aus „Steinbrüchen des Wissens" entnommen sein, sondern muß in ausgewählten exemplarischen Fällen die Systematik der Wissenschaft im Überblick erkennen lassen. Daran hängt, ob ein Schüler das nötige Problembewußtsein gewinnen kann, das ihn erst in die Lage versetzt, auch nach abgeschlossener Schulzeit in den sich weiterentwickelnden verschiedenen Problembereichen mitzudenken. Daraus leitet sich das Grundmuster curricularer Entscheidungen ab:

Formales Strukturgitter zur Ableitung fachspezifischer Lernziele

Inhaltsorientierte Lernzielbereiche			Subjektorientierte Lernzielbereiche		
			Information (Wissen)	Erkenntnisse (Problembewußtsein)	Kenntnis von Handlungsbereichen und -bedingungen und angemessene Handlungsfähigkeit
Grundlagen- und Grenzfragen, Methodenprobleme (Wege der Kenntnisgewinnung)	Brennpunkte der Forschung (Aktualität)	Ausreichende Kenntnis des Systems (als fachsystematischer Überblick)			
			Der Schüler soll folgende Information besitzen . . .	Der Schüler soll folgende Erkenntnis gewinnen . . . und dabei die folgenden Problemlagen zu analysieren in der Lage sein . . .	Der Schüler soll die folgenden Handlungsbereiche und Handlungsbedingungen kennen . . . und folgende Handlungsfähigkeiten nachweisen . . .
Raster fachspezifisch definierter Lernziele, aus dem sich Lehrpläne, Lehrgänge und Lernsequenzen ableiten lassen.					

* Entnommen aus: E. E. Geißler, Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft, Düsseldorf 1977, S. 73.

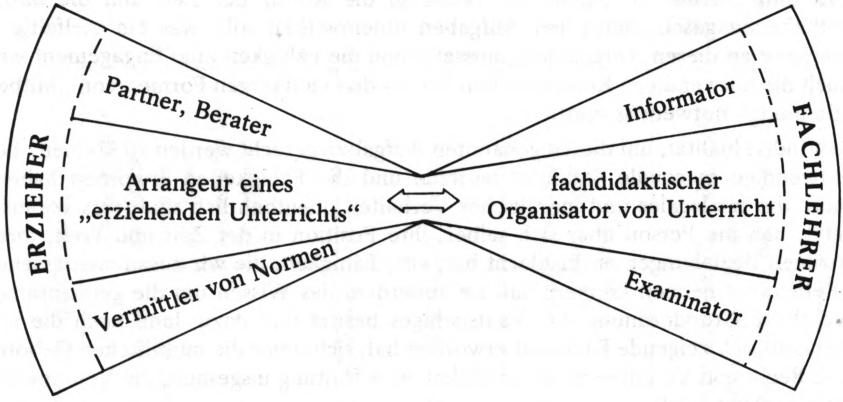
Wissenschaft ist für Bildung unentbehrlich. Wissenschaftlichkeit aber reicht nicht aus. Zumal dann nicht, wenn sie sich selber als wertfrei versteht. Denn wie sollen Engagement, Respekt, die Fähigkeit, die eigenen Belange hintanzustellen, auf der Grundlage von Wissenschaftlichkeit entwickelt werden, die den prinzipiellen Zweifel und den absoluten Relativismus zu ihrer besonderen Tugend macht? Die Interpretation der Fachinhalte muß deshalb im Fachunterricht immer auf verpflichtende Wertdimensionen hin erfolgen. Solche übergreifenden Wertdimensionen lassen sich aus drei Überlegungen her ableiten:

- daß Individualität von der Kultur ihrer Zeit in vielfältiger Weise abhängig ist, daß sie diese Kultur assimilieren muß und bewahrend zu erhalten hat; was Gehorsam zur Pflicht machen kann. (Natürlich braucht lebendige Kultur immer ein kritisches Bewahren. Deshalb ist Kritikfähigkeit wohl ein Bildungsziel. Diese bleibt indes eingebunden in die vorausgehende bewahrende Anerkennung);
- daß Individualität in vielfältiger Weise in die Kultur der Zeit und die darin enthaltenen gesellschaftlichen Aufgaben hineinwirken soll (was ein vielfältiges Interesse an diesen Aufgaben voraussetzt und die Fähigkeit zum Engagement wie auch die notwendigen Kompetenzen, die bei den vielfältigen Formen von „Mitbestimmung" notwendig sind);
- daß Individualität, um diesen genannten Aufgaben gerecht werden zu können, die notwendige personale Stabilität besitzen und die Fähigkeiten erworben haben muß, die für legales und moralisches Verhalten unentbehrlich sind (was voraussetzt, daß die Person über sich selber, ihre Position in der Zeit und Welt, ihre sozialen Beziehungen nachgedacht hat; eine Fähigkeit, die wir zusammenfassend „Reflexion" nennen können; daß sie außerdem das Wissen um die gemeinsame rechtliche Grundordnung des Staatsgefüges besitzt und dazu dann noch die im Handeln sich zeigende Fähigkeit erworben hat, sich unter die moralischen Gebote von Recht und Verantwortung zu stellen, eine Haltung insgesamt, die Verantwortung genannt wird).

3.2 Zwar ist in der beschriebenen Weise entwickeltes Bildungswissen ein unentbehrlicher Bestandteil von Selbständigkeit. Allein reicht es indes nicht aus. Denn es gibt keine prästabilierte Harmonie zwischen Einsicht und Willen, wie bereits erwähnt wurde. Es bedarf folglich einer Reihe von pädagogischen Maßnahmen, die vorzüglich auf Verhaltensformung, besser: Charakterbildung oder Erziehung, gerichtet sind. Wobei, didaktisch wichtig, hinzukommt, daß wir in der Regel eine Reihe von Einsichten primär gar nicht über Reflexionen gewinnen, sondern über im Handlungsvollzug gewonnene Erfahrungen. Vor allem drei Bereiche sind es, in denen solche Handlungserfahrungen zur Wissensvermittlung hinzukommen müssen, wenn qualifizierte Bildung und Erziehung zustande kommen soll. Es handelt sich dabei um

- methodische Erfahrungen: Fähigkeiten zur selbständigen Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -kritik, die im Zentrum von Selbständigkeit stehen,
- soziale Erfahrungen wie Rücksichtnahme, Kooperationsfähigkeit, die als unentbehrliche Bestandteile selbständiger Sozialpflichtigkeit gelten, und
- Erfahrungen, die auf die eigene Person bezogen sind: identitätsstabilisierende Erfahrung wie Ausdauer, Sachlichkeit, Konzentrationsfähigkeit, Nüchternheit im Urteil, die sich alle nicht primär über verbalen Unterricht vermitteln lassen, sondern eigene Erfahrungsfelder brauchen.

Diese drei Bereiche kann man als die fachübergreifenden Erziehungsaufgaben eines jeden Lehrers bezeichnen. Hier wird deutlich, daß der Fachlehrer über seine fachspezifischen Vermittlungsaufgaben hinaus weiterreichende Funktionen besitzt, die als Erziehungsaufgaben zumindest von gleicher Wertigkeit sind wie die unmittelbar fachbezogenen. Von da aus sind Grundsätze für die pädagogische Qualität eines „erziehenden Unterrichts" abzuleiten, und es ist bei der Organisation von Schule und ihrer rechtlichen Fundierung zu fragen, ob überhaupt und in welchem Umfange sie dieser „doppelbödigen" Aufgabe gerecht wird: Bildungswissen zu vermitteln und für Erziehung zu sorgen.
Als Hinweis mag jetzt genügen, daß von dieser „Doppelpoligkeit" des Lehrerberufs her auch Lehrerbildung ihre Strukturen erhalten muß. Dazu mag ein einfaches Schema informieren:



* Entnommen aus: E. E. Geißler, Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft, Düsseldorf 1977, S. 95.

4. Eltern und Schule

4.1 Bei der Verfolgung der Konsequenzen, die sich aus den vorgetragenen Überlegungen für Rechtsentwicklungen in bezug auf unser Bildungssystem ergeben, gehe ich von folgenden Grundsätzen aus:

- Pluralismus wird heute häufig einseitig und ziemlich einfach definiert: als die einfache Tatsache von vielerlei. Auf diese Weise wird prinzipieller Relativismus zur neuen Tugend, und hinter dem „Jahrmarkt von Meinungen", dem belanglosen Nebeneinander, verliert die Frage nach dem Bedeutsamen ihr Recht. Pluralismus in einem gemeinsamen Gesellschaftsgefüge eines Staates sollte aber heißen und erhielte dann eine bildungstheoretisch sehr viel besser umsetzbare Deutung: daß
- unverzichtbare Grundlage – die gemeinsame Gesellschaftsform des Staates und dessen gemeinsames Bildungssystem auf einer „partiellen Identität" aufruht, einer gemeinsamen Schnittmenge von Wertungen, die als unverzichtbare Basis der Einheitlichkeit anzusehen ist. Pluralismus läge dann in zweierlei. Einmal, daß außerhalb dieser gemeinsamen Schnittmenge Individuelles sich im Sinne von

Partikularem entwickeln kann. Gleich wichtig erscheint indes ein zweites: daß das Gemeinsame von verschiedenen Seiten her verschiedene Begründungen erfahren darf; der Christ mag es christlich erklären, der existenzphilosophisch Orientierte existenzphilosophisch, der Humanist humanistisch. Aber trotz unterschiedlicher Begründung ist im Bereich der partiellen Identität Wertekonsens vorhanden. Noch einmal: Dieser Wertekonsens bildet die unentbehrliche Basis für ein einheitliches Schulsystem in einem einheitlichen Staatsgefüge.

- Zerbröckelt diese Basis partieller Identität, deren Umkreis ich eben formal abgesteckt habe, besteht nach meinem Dafürhalten für ein einheitliches Schulsystem keine Möglichkeit mehr; ja ich kann nicht sehen, wie ein einheitliches Staatssystem ohne diese Grundlage zu existieren in der Lage ist. Hinweise auf englische oder amerikanische Verhältnisse, die in diesem Zusammenhang öfters gebracht werden, übersehen, daß dort ja noch ein kultureller Wertekonsens besteht, der als verbindende Grundlage eines stark dezentralisierten Schulsystems angesehen werden kann.

4.2 Folgende Konsequenzen ergeben sich daraus für das Elternrecht:
Eltern haben in der Erziehung wichtige, ja unersetzliche Funktionen. Sie sind in der Tat, um sich in diesem Falle der modernen Sprache zu bedienen, die „ersten Sozialisationsagenten", durch die überhaupt die Basis für die Entwicklung zu selbständigen Personen gelegt wird. Sie haben darüber hinaus die zeitübergreifende soziale Verantwortung auch für Bildungs- und Erziehungsprozesse, wie sie von der Schule nicht, erst recht nicht vom einzelnen Lehrer übernommen werden kann, der immer nur punktuell mit dem Schüler zusammenkommt. Die Eltern bilden drittens mit den Kindern im Verband der Familie das über die partielle Identität des Staates hinausgehende kulturelle Grundmuster konkreter Lebensordnungen, die für das Kind mehr sind als kulturelles Angebot unter anderem, als was es manche Sozialisationstheoretiker allein gelten lassen möchten.
Eltern müssen deshalb das Recht haben, darüber zu wachen, daß im gemeinsamen Schulsystem das eingehalten wird, was als „partielle Identität" Grundlage für die Stabilität des gemeinsamen Staatsgefüges ist. Sie müssen außerdem zweitens darüber wachen können, daß dieser Wertekonsens nicht in einseitiger Weise ausgelegt wird. Sie haben dann drittens das Recht, darauf zu dringen, daß für eine konkrete Ausfüllung und Ausführung kultureller Grundmuster für sie und ihre Kinder genügend Raum bleibt. Diese sind mehr als individuelle Beliebigkeit und stehen deshalb nicht am Rande der gemeinsamen Bildung, sondern in deren Zentrum. Hier haben staatliches Schulrecht wie auch der Autonomieanspruch der Schulinstitution ihre Grenzen. Gerade in diesem Bereich herrscht allerdings in unserem derzeitigen Schulsystem noch ein deutliches Defizit.

4.3 Wir wissen allerdings, daß zwischen dem formalen Elternrecht und dessen inhaltlicher Ausfüllung Differenzen bestehen. Um Rechte ausüben zu können, bedarf es bestimmter Kompetenzen, dafür wiederum bestimmter Fähigkeiten. Drei Defizitbereiche werden immer wieder aufgeführt, unter denen unsere Familien leiden und die der soliden Handhabung des Elternrechts Grenzen setzen:

- Die Familie ist zur Kleinfamilie geschrumpft, was nur beschränkte soziale Erfahrungen für Kinder wie für Eltern möglich macht. Das Kind braucht in aller Regel ergänzende Sozialerfahrungen, die es nicht im Familienkreis selbst machen kann (peer-group zum Beispiel).

- Die Familie hat sich zur sogenannten Konsum- und Freizeitfamilie entwickelt. Ihr fehlen direkte Beziehungen zur Arbeitswelt. Für das Kind fallen damit Erfahrungsbereiche aus, die dann mehr und mehr über andere Institutionen vermittelt werden müssen.
- Hinzu kommt die in Durchschnittsfamilien bemerkbare allgemein begrenzte kulturelle Kompetenz, auf die allein man keine Entscheidungsbefugnisse für weitreichende Bildungsvorgänge gründen könne.

Die Konsequenzen, die aus solchen kritischen Darstellungen gezogen werden, sind bekannt: Besondere gesellschaftliche Institutionen sollen nunmehr ersetzen, was die Familien an Bildungs- und Erziehungsaufgaben nicht mehr leisten können. Dabei macht man sich freilich in aller Regel einer Voreiligkeit schuldig. Es ist nämlich die Frage, ob die tatsächlich bestehenden Defizite zu einem mehr und mehr weiterschreitenden Ersetzen der Familie durch andere Institutionen berechtigen oder ob hier nicht eine vorrangige Pflicht des Staates läge, zuerst nach Hilfen zu suchen, die die Familie in die Lage versetzen, ihre Rechte ordnungsgemäß auszuüben. Auf jeden Fall müßte ein subsidiäres Staatsverständnis zuerst auf Hilfe statt auf Ersatz gerichtet sein.

5. Abschließend: Schulpolitik, Schulmodelle, Schulkritik

5.1 Ich habe versucht, unter Abgrenzung von modischen Ideologien, die Grundlage für ein solches Verständnis von Bildung und Erziehung zu legen, daß ein einheitliches Schulsystem in einem einheitlichen Staatsgefüge, bei aller sonstigen Pluralität, möglich ist und sich zugleich sinnvolle Kompetenzabgrenzungen zwischen Familie und Schule zeigen. Ich kann allerdings nicht verschweigen, daß in der gegenwärtigen Schultheorie eine Vielfalt divergierender Meinungen (mit jeweils anderen Rechtskonsequenzen) herrscht. Das wird sicherlich der Durchsetzung eines einigermaßen einheitlichen Konzepts von Schulrecht Schwierigkeiten entgegensetzen. Gleichwohl muß man die anderen Meinungen kennen, um den von ihnen ausgehenden Argumenten begegnen zu können. Dazu ein abschließender Überblick.

5.2 Im Gegensatz zu dem hier vorgetragenen ausgesprochen personorientierten Bildungs- und Erziehungsverständnis ist die Bildungspolitik der letzten zwanzig Jahre in ihren großen Intentionen deutlich anders orientiert gewesen. Dort finden wir verbreitet ein sogenanntes funktionalisiertes Bildungsverständnis. Bildung wird von ihrer Funktion her begriffen, von ihrer meßbaren Effektivität her bewertet und deshalb vornehmlich auf beschreibbare gesellschaftliche Aufgaben konzentriert. Derartige Funktionalität zeigte sich vor allem in folgender Weise:

- Erhöhung der Abiturientenzahlen zur Herstellung internationaler Vergleichbarkeit,
- Erhöhung der Akademikerzahlen zur Anpassung an technologische Entwicklungen,
- Verbesserung der Durchlässigkeit im Schulsystem zur Abschöpfung der Begabungsreserven,
- größere Flexibilität als Bildungsziel zur Vermeidung von Anpassungsschwierigkeiten bei Veränderungen am Arbeitsmarkt.

Hier vor allem dürfte deutlich werden, was es heißt, wenn schulische Bildung vornehmlich auf gesellschaftliche Bedürfnisse bezogen verstanden wird.

5.3 Aus dem Bereich der sogenannten Gesellschaftswissenschaften sind in den letzten Jahren bestimmte Ziel- und Organisationsvorstellungen auf Schule angewandt worden, die in den internationalen wie bundesrepublikanischen Diskussionen über Schule und Schulmodelle immer wieder eine große Rolle spielen:

- Das soziologisch-sozialwissenschaftliche Konzept heißt: Schule sei sekundäre Sozialisationsinstanz und habe als solche, im Gegensatz und in deutlicher Abhebung von der partikularistisch denkenden Familie, solche Sozialisationsbedingungen aufzubauen, daß die bislang Unterprivilegierten nun zu ihrem Recht auf Gleichheit kommen können.
- Das psychologisch-gruppendynamische Konzept heißt: Schule sei eine auf Interaktion und Kommunikation angelegte Institution, in der es vor allem auf die Entwicklung solcher gruppendynamischer Prozesse ankomme, daß der einzelne sowohl Gruppenkonformität wie personale Stabilität erfahre und erhalte.
- Ein juristisch-formaldemokratisches Konzept: Schule legitimiere sich als eine demokratische Einrichtung nur dort, wo sie Partizipation zulasse und Partizipation fordere; einmal der Lehrer an allen Entscheidungen in der Form von Selbstverwaltungseinrichtungen, dann aber auch der Schüler an Lehrplanentscheidungen wie Unterrichtsinhalten.
- Ein ökonomisch-volkswirtschaftlicher Aspekt: Schule sei wichtiger volkswirtschaftlicher Investitionsposten. Dazu gab es einmal die heute schon etwas veraltete Version, wachsende Prosperität hänge an einem expandierenden Schulsystem. Heute sehen wir in diesem Zusammenhang weitaus eher besondere wirtschaftliche Belastungen auf uns zukommen. Deshalb haben sich heute die Gesichtspunkte etwas verschoben. Durch geeignete curriculare Revisionen sollen vor allem jene formalen Qualitäten ausgebildet werden, die bei den zu erwartenden raschen Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich der nächsten Jahre für die Betroffenen das notwendige Maß an Flexibilität sichern.

5.4 Wichtig, in der Regel zuwenig beachtet, sind aber auch die populären gesellschaftskritischen Vorwürfe gegen die Schule:

- Schule sei ein Auslesemechanismus. Über die Leistungen in Allgemeinbildung, die eigentlich einem ganz anderen Zwecke dienen sollten, werden Klassifikationen von „gut" und „schlecht" vergeben.
- Schule sei eine Verteilerinstanz für Berufs- und Sozialchancen; wobei bezweifelt wird, ob Schule und Lehrer für diese Funktion überhaupt geeignet und ausgebildet seien.
- Schule sei eine Mittelklasseninstitution mit privilegierendem Charakter. Schule setze eine bestimmte Schulreife voraus, die dem Kulturstand einer Mittelklassenfamilie entspräche. Kinder, denen solche Lernvoraussetzungen abgehen, müssen entweder entschieden mehr Leistungen erbringen oder müssen sich, was wahrscheinlicher ist, mit einer schlechteren Bewertung zufriedengeben.
- Schule sei überhaupt ein „Kerker" („Entschulungskampagne"). Im Zusammenhang dieser Gespräche interessiert freilich nicht, was dazu insgesamt über „Gegenschule" geschrieben worden ist. Bedeutsam sind dagegen andere Aspekte, die allerdings ins geläuterte pädagogische Bewußtsein der Gegenwart dringen sollten. Es geht dabei samt und sonders um die Frage, welche Nebeneffekte (Nebenwirkungen) durch die Reformmaßnahmen der letzten Jahre aufgetreten sind und die für uns heute zu eindeutigen Belastungen werden. Derartige ins Negative drängende

Nebenwirkungen gibt es in der Tat eine ganze Reihe. Im Nachfolgenden eine knappe Aufzählung:
Die Einführung des Fachlehrers als Prototyp, teils aus standespolitischen Gründen gewünscht, teils aus einseitiger Festlegung des Unterrichts auf Information abgeleitet, hat zu einer erheblichen Distanzierung zwischen Schülern und Lehrern geführt.
Die Einführung von großen Schulsystemen, als notwendig propagiert, damit durch ausreichende Differenzierung mehr Chancengleichheit entstehe, hat die Schule als überschaubaren Lebensraum zerstört.
Ausgebreitete Differenzierungsformen haben stabile Bezugsgruppen aufgelöst.
Testverfahren haben Leistungskontrollen zwar objektiviert, zugleich aber auch den individuellen Spielraum der Lehrer eingeschränkt, berechtigte situative Gesichtspunkte bei der Bewertung von Leistungen ins Spiel zu bringen.
Verlängerung der Schulzeit unterwirft Schüler noch länger einer für sie wenig anziehenden Beschäftigung und schafft außerdem längere Abhängigkeit.
Ganztagsschulen beispielsweise zeigen die Ambivalenz vieler Reformen besonders deutlich: Vermehrte Freisetzung der Eltern führt zu einem größeren organisatorischen Zugriff der Gesellschaft auf das Kind.

5.5 Abschließend seien einige Forderungen an eine humane Schule genannt, durch die zwar nicht unmittelbar das Verhältnis von Elternrecht und Schule behandelt wird, die indes für die Rechtsbetrachtung der Schule von großer Bedeutung sein können. Man kann solche Forderungen an eine humane Schule auf eine einzige Frage zurückführen: Soll die Schule im wesentlichen für das „Dann und Dort" der jetzt Heranwachsenden sorgen oder soll sie sich auch um ihr „Hier und Jetzt" kümmern? Sicherlich wäre eine Schule nicht mehr human, wenn sie nur auf das Dann und Dort abgestellt bliebe. Die dreizehn Jahre Schulzeit im Leben eines Menschen sind eine so umfangreiche Phase, daß wir sie auch als Gegenwart betrachten müssen; weshalb Schule eine Organisationsform braucht, in der auch das gegenwärtige Leben der in ihr Heranwachsenden zu seinem Recht kommt. Schule wäre allerdings auch dann nicht mehr human, wenn sie gänzlich im Hier und Jetzt aufginge. Denn Schule ist immer auf Zukunft hin orientiert, hat insofern einen instrumentalen Charakter und ist kein Selbstzweck.
Von solchem Grundsatz aus lassen sich die folgenden knappen Forderungen verstehen, die keinen enumerativen, sondern nur einen paradigmatischen Charakter haben, aber für die Rechtsbetrachtung von Schule Hilfe sein können:
- das musische Element nicht einseitig „akademisieren";
- die Kritikfähigkeit der Schüler nicht zu früh strapazieren, Schüler brauchen stabile Bezüge, ehe sie in die belastende Instabilität gesellschaftlicher Verhältnisse entlassen werden können;
- für einen relativ freien Nachmittag und ein relativ freies Wochenende sorgen, damit familiale Erziehungsfunktionen zu ihrem Recht kommen können;
- Stundenzahl und Fächerzahl vor allem in Grenzen halten;
- die Hausaufgabe als interessante Beschäftigung ausbauen und nicht so sehr als Pflichtübung ansehen, zu der dann Eltern als unbefragte Hilfslehrer eingesetzt werden;
- beachten, daß je mehr „Springstunden" (gymnasiale Oberstufe) desto mehr negative Einflüsse;

– daran denken, daß sich ein Lehrer desto mehr als Person versagen muß, je mehr Schüler er als Fachlehrer gleichzeitig zu betreuen hat.

5.6 Bildung und Erziehung lassen sich nicht kausal durch pädagogische Maßnahmen erreichen. Schlechte Schulverhältnisse lassen sich nicht durch Rechtsprechung alleine verändern. Es kommt aber darauf an, durch rechtliche und pädagogische Maßnahmen gemeinsam eine Institution aufzubauen, die, zusammen mit elterlicher Erziehung und Bildung, jene fruchtbaren Momente bereitstellt, an der allein Bildung und Erziehung zustande kommen kann, an denen wiederum Selbständigkeit der Person und der Bestand eines demokratischen Staatswesens hängen.