Schule und Recht

THEODOR MAUNZ

In den letzten Monaten wurden in zahlreichen Tagungen bildungspolitische Fragen und Sorgen erörtert. Im Vordergrund standen Themen wie Gesamtschule, Orientierungsstufe, 10. Hauptschuljahr, Grundbildungsjahr, Kollegstufe, Elternrecht, Schule und Verfassungsschutz, Gemeinschaftsaufgaben und Föderalismus im Schulbereich. Ich möchte vorausschicken, daß ich mich mit diesen Themen nicht unmittelbar befassen werde. Sie sollen den folgenden Referaten vorbehalten bleiben. Ich will hingegen versuchen, den Maßstab der geltenden Rechtsordnung an das bestehende, an ein zu verbesserndes und an ein in der Zukunft zu erwartendes Schulsystem anzulegen.

Herr Minister Theisen hat davon bereits wesentliche Gesichtspunkte vorgetragen. Ich bitte zu entschuldigen, wenn ich im Hinblick auf die bestehende Rechtslage und die Rechtsprechung manches davon wiederhole und unterstreichen möchte, was bereits gesagt worden ist. Ich will mich aber bemühen, die gleichen Überlegungen in einen anderen Zusammenhang zu stellen.

Durch das Tagesschrifttum geistert in jüngster Zeit das Schlagwort „Verrechtlichung der Schule". Es ist sprachlich unschön, begrifflich unklar und polemisch meist abwertend. Um dieses Schlagwort scharen sich unterschiedlich gerichtete Bildungs- und Rechtspolitiker. Manche glauben anscheinend, die Verrechtlichung sei ein allgemein verständlicher oder sogar feststehender Begriff. Aber so einfach liegen die Dinge nicht. Die Deutungen und Bewertungen einer Verrechtlichung gehen weit auseinander.

Von einer Seite wird geltend gemacht, es gebe zu viele Gesetze über die Schule. Dadurch werde die pädagogische Freiheit der Lehrer unerträglich eingeschnürt und es werde letztlich der Sinn schulischer Erziehung verkannt. Erziehung aber könne keinesfalls Gesetzesvollzug sein. In der Tat ist sie dies nicht; aber damit ist noch nicht bewiesen, daß die Zahl der bestehenden Gesetze zu groß und ihr Inhalt zu eingreifend sei. Von anderer Seite wird gefordert, es müsse mehr Gesetze geben, um die Rechte von Eltern, Schülern, Lehrern und nicht zuletzt auch des Staates selbst zu festigen und gegeneinander abzugrenzen. Nur dadurch könne der angeblich ungestüme Tatendrang einer allmächtigen Schulbürokratie gebändigt werden, der sich nach Meinung mancher Kritiker in einer schier unübersehbaren Welle von Verordnungen und Erlassen über alle Schulbeteiligten ergieße. In diesem verzerrenden Vorstellungsbild ist „Schulbürokratie" ein aufgeblähter Apparat von Technokraten, die ihren Tätigkeitsbereich ständig erweitern wollen. Daß die sogenannte Schulbürokratie – seien es nun die Unterrichtsministerien oder die nachgeordneten Schulaufsichtsbehörden – zu einem erheblichen Teil aus hochqualifizierten und unterrichtserprobten Pädagogen besteht, die ihr Wissen und Können der Schule vermitteln, bleibt dabei meist unbeachtet.

Bei den oft allzu rasch gefällten Stellungnahmen werden überdies die Begriffe Gesetz, Recht und Gerichtsurteil mitunter vermengt und daher der Begriff „Verrechtlichung" in sinnvariierender Weise verwendet, nämlich einmal angewandt auf parlamentsbeschlossene Gesetze im förmlichen Sinn, sodann aber auch auf Rechtssätze, die von der Exekutive ausgehen, ja sogar auf bloße Verwaltungsverordnungen und innerdienstliche Anweisungen. Zur letzteren Gruppe gehören etwa Schulordnungen, Lehrerdienstordnungen, Prüfungsordnungen, Versetzungsordnungen, Lehrpläne, Stoffpläne, Regelungen über Lehrmethoden, Lehrmittel und Schulzucht sowie Stundentafeln. Ihre nicht zu leugnende Menge ist eine der Folgerungen aus dem fehlenden Konsens über Erziehungs- und Bildungsfragen in einer freien Gesellschaft. Ein weitergehender Konsens als in der Gegenwart bestand offensichtlich in den Jahren unmittelbar nach dem Krieg. Der Konsens ersetzte in großem Umfang rechtliche Regelungen. Als dann Neuerungen im Schulbereich kamen, die vom Konsens nicht mehr erfaßt waren, wie neue Schulstrukturen und neue Stoffgebiete, mußte der Staat stärker eingreifen, um Brücken zwischen gesellschaftlichen Gruppen und weltanschaulichen Richtungen zu finden und um Minderheiten nach Möglichkeit zu schützen. Der Staat kommt dadurch seiner Aufgabe nach, Ausgleiche zu finden und harmonisierend zu wirken. Wenn er bei aller Achtung sachgegebener Ermessensbereiche die Ausführung förmlicher Gesetze nicht ausschließlich der Handhabung unterschiedlich auslegender Behörden überläßt, sondern Vorgaben für die Auslegung liefert, um nicht durch ungleichmäßige Gesetzesanwendung den Willen des Gesetzes zu verfehlen, dann dient er damit den Erfordernissen des Rechtsstaates. Für den verwaltungsrechtlichen und den pädagogischen Freiheitsraum bleibt immer noch ein weites Feld.

Eine dritte Bedeutung des Begriffs „Verrechtlichung" entspringt daraus, daß in den jüngsten Jahrzehnten eine immer ausgedehntere Anrufung von Verwaltungsgerichten und Verfassungsgerichten gegen schulische Akte, selbst gegen Maßnahmen einzelner Lehrer oder gegen Beschlüsse von Lehrerkollegien über Benotungen, Vorrückungen oder Disziplinierungen Platz gegriffen hat und demgemäß Gerichte in die Lage kommen mußten, deren Rechtmäßigkeit zu prüfen. Das ist die unausweichliche Wirkung des verfassungsmäßig gewährleisteten Rechtsstaates, der gegen jeden Eingriff in geschützte Positionen den Rechtsweg geöffnet hat und verständlicherweise den Schulbereich davon nicht ausklammern kann. Handelt es sich im Einzelfall um einen berechtigten Eingriff, so wird der Anrufer des Gerichtes ohnehin abgewiesen, und der Akt des Lehrers, der Schule oder der Schulverwaltung bleibt aufrechterhalten. Einen gegen das Recht verstoßenden Akt wird aber kein Anhänger des Rechtsstaates bestehen lassen wollen.

Es ist erstaunlich, daß die Verrechtlichung im Sinne einer breiten Öffnung des Gerichtsweges gerade im Schulbereich öffentlich beklagt wird, obwohl sie in anderen Tätigkeitsgebieten nicht geringer ist und ähnlichen Gründen moderner Staatsentwicklung entspringt, etwa in der Landwirtschafts- und Ernährungswirtschaft, im Gesundheitsbereich oder im Verkehrswesen. Angeprangert wird aber vor allem die Verrechtlichung der Schule. Sollte hier ein schwächeres Schutzbedürfnis bestehen als anderswo? Oder sollte gerade im Schulbereich die sprachliche Ausdrucksweise der Regelungen besonders umständlich, anstößig oder provozierend wirken? Beides wird kaum jemand bejahen können. Mitunter wird nicht gegen eine Verrechtlichung an sich Stellung genommen, sondern lediglich gegen eine „übermäßige" Verrechtlichung. Da Übermaß von der Rechtsordnung auf allen Gebieten mißbilligt wird, stößt die

Ablehnung „übermäßiger Verrechtlichung" offene Türen ein. Sie läßt freilich unbeantwortet, wann „Übermaß" vorliegt und wer über ihr Verhalten befindet. Von keiner Seite wird bezweifelt, daß Veränderungen im Schulbereich nur realisiert werden können, wenn Wege und Ziele von Reformen für alle Beteiligten verbindlich festgelegt werden. Wie soll die Verbindlichkeit aber anders erreicht werden als durch Rechtssätze? Es kann nicht jede Schule und nicht jeder Lehrer auf eigene Faust gegen etwas vorgehen, was sie für reformbedürftig halten, und sie können nicht abweichend von der bestehenden Regelung etwas einführen, von dessen Nutzen sie selbst überzeugt sind. Alle Veränderungen in der Schule gehen notwendigerweise über Rechtssätze vor sich. Je weniger Rechtssätze, um so weniger Verbesserungen – ein Ergebnis, das niemand für erstrebenswert halten wird. Etwas überraschend ist es daher, wenn selbst von Befürwortern von Reformen gleichzeitig gegen die „Verrechtlichung" der Schule angekämpft wird. Angesichts dieses mindestens schleichenden Widerspruches fragt es sich, in welch anderer Weise reformiert werden soll. Bewußtseinsveränderungen durch geistige Einwirkungen, aber auch durch programmatische Forderungen und lautstarke Demonstrationen, ja sogar Versuche gewaltsamer Durchsetzung und subversiver Aktionen laufen letztlich darauf hinaus, auf die Rechtsetzung einzuwirken. Die Akteure wollen das bestehende Rechtsgebäude durch ein anderes ersetzen. Sind solche Einwirkungen nicht von Erfolg begleitet, dann verflüchtigen sich erfahrungsgemäß außerrechtliche Unternehmungen sehr rasch.

In einem Gemeinwesen mit der Vielgestaltigkeit von Fakten, Wünschen und Forderungen, wie sie die Gegenwart in unserem Kulturkreis bietet, wird es immer wieder neue Gesetze geben müssen, die den erhobenen Ansprüchen Gewicht verleihen oder es ihnen versagen. Der Vollzug eines schon bestehenden Gesetzes wird regelmäßig weit weniger Aufwand der Verwaltungen erforderlich machen als der Vollzug eines neuen Gesetzes. Zwar ist es im Augenblick höchst unpopulär, zu sagen: Die Entwicklung lasse sich nicht umkehren, oder zu bezweifeln, daß ein Ende der Verrechtlichung ein Sieg der Reformen sei. Realistisch scheint mir aber nur die Empfehlung zu sein, sich darauf einzurichten, auch in Zukunft mit einer sachgemäßen Verrechtlichung der Schule zu leben. Unter „sachgemäß" wird man eine Regelung verstehen dürfen, durch die Regelbares geregelt oder entschieden wird, sobald die Notwendigkeit hierzu besteht. Meine Prognose lautet: Die Verrechtlichung im Sinne einer normativen Einführung von Verbesserungen und ebenso im Sinne eines Ausgleiches und eines Schutzes von Rechten der Schulbeteiligten wird bleiben und sich auch weiterhin entfalten müssen.

Sieht man diese Entwicklung als unvermeidbar an, dann wird man sich auf zwei Fragenkreise konzentrieren müssen: einmal auf eine Klärung, was unbedingt in einem förmlichen, d. h. parlamentsbeschlossenen Gesetz enthalten sein muß, um verbindlich werden zu können; sodann darauf, was der Gestaltung durch den Lehrer anvertraut werden darf und soll, ohne daß dadurch unzulässigerweise in Rechte anderer Personen eingegriffen wird oder werden kann. Über beide Fragenkreise muß die geltende Rechtsordnung Antworten und Aussagen geben. Als Faustregel kann zunächst festgehalten werden, daß förmliche Gesetze jedenfalls dazu nötig sind, um die Grundlagen für das Wirken der Schulbehörden zu schaffen und um festzulegen, was von Eltern, Schülern und Lehrern hingenommen werden muß, auch wenn es deren individuelle Sphäre berührt. Ein Bestandteil des rechtsstaatlichen Systems – wenn auch keineswegs der einzige – besteht darin, daß jeder von einer staatlichen Stelle ausgehende verbindliche Verwaltungsakt rückführbar sein muß auf einen Rechtssatz in einem

förmlichen Gesetz, sofern nicht bereits unmittelbar in der Verfassung eine Rechtsgrundlage für ihn enthalten ist. Die Ermächtigung hierzu muß im Gesetz selbst substantiiert sein. Die Abgrenzung zwischen dem, was in förmlichen Gesetzen geregelt werden muß und was der Regelung durch die Exekutive überlassen werden kann, hat durch die verfassungsgerichtliche Rechtsprechung in jüngster Zeit eine gewisse Präzisierung erfahren: Das „Wesentliche" bedarf nämlich eines förmlichen Gesetzes.

Der zweite Fragenkreis hat mehrere Aspekte. Manche Kritiker weisen darauf hin, daß die angeblich krebsartig wachsende Menge von Rechtssätzen bereits an die Grenze dessen stößt, was von den Behörden noch verkraftet werden könne, ohne daß die Basis verantwortungsbewußten Verwaltungshandelns verlassen werden müßte. Darüber hinaus wird sogar behauptet, daß die gegenwärtige Struktur des staatlichen Schulbehördenapparates nicht mehr ausreicht, ja gar nicht in der Lage sein könne, die Normenflut zu meistern; sie sprechen daher bereits von der Gefahr oder von der Notwendigkeit eines Abschieds von der Ministerial- und Schulbürokratie bisherigen Stils. Das ist freilich eine Schwarzmalerei, die in den Fakten keine Rechtfertigung findet.

Gegenwärtig wickelt sich der Vorgang einer Realisierung von Rechtssätzen im Schulbereich in der Regel folgendermaßen ab: Sobald ein neues Gesetz schulrechtlichen Inhalts ergangen ist, warten erfahrungsgemäß die nachgeordneten Schulbehörden und die Schulen selbst ab, was die Ministerien durch Vollzugsvorschriften ausführen und was also des näheren geschehen soll. Sie halten es nicht für Belastungen, sondern empfinden es im Gegenteil vielfach als Erleichterungen, wenn solche ministeriellen Vorschriften ergehen. Sicher ist es, daß, wenn diese traditionelle Praxis verändert und die Ministerien ähnlich wie die Führungskräfte in der Wirtschaft tätig werden sollen, wiederum umfangreiche rechtliche Regelungen über eine weitere Umstellung ergehen müßten. Es ist allzu einfach, zu behaupten, die Schulbürokratie in ihrer jetzigen Gestalt und Arbeitsweise versage bei der Bewältigung der Aufgaben einer modernen Industriegesellschaft und entspreche daher nicht mehr dem Leistungs- und Vorsorgestaat. Ungeklärt ist zumindest, was an ihre Stelle treten soll und wie das Neue ohne Verrechtlichung und ohne verwaltungsrechtlichen Apparat arbeiten kann.

Schulgesetze und ihre Anwendung müssen mit den in bestimmten Volkskreisen verbreiteten Vorstellungen über die Schule ernstlich rechnen, seien diese Vorstellungen zutreffend, irrig oder utopisch – eine oft mühsame Aufgabe für Gesetzgeber und für Schulverwaltungen. In den Auseinandersetzungen um die bessere Gestalt der Schule und um die Erwartungen mancher Kreise an die Schule werden nicht selten harte Töne angeschlagen. Anscheinend wird geglaubt, auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit eher entfachen zu können als durch stilleres Arbeiten. Viele haben sich aber an diese Töne bereits gewöhnt und sind gegen sie wohl schon allzu abgehärtet, etwa gegenüber Formulierungen wie: Elend der Schule, Schulkrise, Schulchaos, Schulbankrott, Schulkatastrophe, Schulstreß, Schulmisere, auch gegenüber Forderungen wie: Menschlichkeit gegen Schülernot, Förderung statt Leistungsdruck, weg vom Bürokratendenken in der Schule, mehr Freiheit für eine bessere Schule, alle Macht den Kindern, die Schule macht die Kinder krank. Es darf keineswegs der Beruhigung dienen, sondern muß im Gegenteil zu denken geben, daß Kämpfe um eine andere Schule schon im 19. Jahrhundert heftig waren und der Schulstreß, der damals „Überforderung der Schüler durch die Schule" genannt

wurde, den Ruf nach zweckmäßigerem Schulunterricht hervorrief. Für den Anfang unseres Jahrhunderts hat der Historiker Hermann Heimpel sogar von einer – ich zitiere wörtlich – „schon damals schulfeindlichen Tendenzliteratur" gesprochen, wobei „schulfeindlich" als feindlich gegen die Schule in ihrer damaligen Gestalt zu verstehen ist. Die unüberbrückbaren Gegensätze über Schule und Unterricht haben sodann in den zwanziger Jahren zum Scheitern aller Regierungsentwürfe für ein Reichsschulgesetz geführt.

Das alles wird man nicht mit einer geringschätzigen Handbewegung abtun können. Jedenfalls kann der Gesetzgeber nicht achtlos daran vorbeigehen, daß solche Gegensätze bestanden, bestehen und wohl weiterhin bestehen werden. Die Bewegungen zeigen an, daß die Unzufriedenheit bestimmter Kreise mit schulischen Einrichtungen und Vorgängen nicht eine Erscheinung der sechziger und siebziger Jahre unseres Jahrhunderts ist, sondern weit in die Vergangenheit zurückreicht. Eine überzeugende Mehrheit für Lösungen hat sich aber weder damals noch in neuester Zeit ergeben. Eine Aufzwingung von Forderungen durch eine Minderheit auf die Mehrheit hat sich schon in früheren Jahrzehnten als glücklos erwiesen. Sie würde sicher auch in der Gegenwart zu einem ähnlichen Scheitern führen wie früher, in gleicher Weise aber auch ein weltanschaulicher Zwang der Mehrheit auf eine Minderheit, und zwar um so mehr, als sich inzwischen das Kampffeld beträchtlich erweitert hat und die Gegensätze schroffer geworden sind. Das neue Kampffeld kann etwa durch Formulierungen gekennzeichnet werden wie folgende: die Schule als Herrschaftsinstrument, die Schule als Insel des Absolutismus, Bildungslandschaft im Winterschlaf, sollen unsere Enkel Analphabeten sein?, die Schule als Selektionsapparat, die Schule als Zuteilung von Lebenschancen, die Schule als soziale Siebtrommel, die Schule als Anklage gegen die moderne Industriegesellschaft, Gesellschaftsreform setzt Schulreform voraus, kompensatorische Erziehung muß Unterprivilegierte befreien, die verschulte Gesellschaft muß entschult werden, die Welt ist nur noch durch Erziehung zu bessern. Diese Vollmündigkeit bei der Formulierung mancher solcher Forderungen, Schlagzeilen und Überschriften der letzten Jahre zeigt bereits die Begeisterung und Entschlossenheit mancher Schulpolitiker an. Zwar hat sich die Euphorie in jüngster Zeit abgeschwächt und es scheint sich eine gewisse Konsolidierung anzubahnen. Aber die Forderungen selbst sind im Grunde geblieben. Mit alledem müssen Gesetzgebung, Rechtsprechung und Rechtslehre anhand der Grundsätze des Rechtsstaates fertig werden.

Manche für den Schulbereich maßgeblichen Rechtssätze und Rechtsbegriffe haben eine mitunter beklagte, aber in der Sache selbst begründete Unbestimmtheit, Spannweite und Elastizität. Das erschwert die Arbeit der Schulbehörden, eröffnet aber andererseits verwaltungsmäßige und pädagogische Ermessensräume. Obenan stehen dabei die Sätze der Verfassungen von Bund und Ländern. Verfassunggeber wagen sich mitunter daran, bildungspolitische Ziele aufzuzeigen, die nach ihrer Meinung zu wenig beachtet würden, wenn sie nicht in den Verfassungen ständen. Die deutsche Verfassung von 1919 hat dies mit folgenden Sätzen versucht: „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden. Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen." Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland enthält keinen vergleichbaren Rechtssatz, möglicherweise deshalb nicht, weil seine

Schöpfer davon ausgingen, daß Schulrecht in den Bereich der Landesgesetzgeber fällt, möglicherweise aber auch, weil der Parlamentarische Rat in der Geburtsstunde der Bundesrepublik keine schulpolitischen Auseinandersetzungen hochkommen lassen wollte. In einigen Landesverfassungen sind aber Bildungsziele verbindlich festgelegt worden. In der Verfassung von Rheinland-Pfalz heißt es hierzu: „Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen." Bei diesen Formulierungen sind Anklänge an die Weimarer Verfassung unverkennbar; aber manches ist nun konkreter zum Ausdruck gekommen. Die „sittliche Bildung", wie sie seinerzeit grundsätzlich gefordert worden war, hat greifbarere Unterrichtsthemen erhalten, und zwar nicht nur für einen speziellen Ethikunterricht als Erziehungsfach, sondern für die Schule ganz allgemein, also in allen Fächern, die dafür in Betracht kommen können, und für die menschliche Grundhaltung der Schüler überhaupt. In der bayerischen Verfassung ist die Anlehnung an die Weimarer Formulierung wohl noch etwas stärker ausgeprägt; aber auch hier ist eine Konkretisierung ersichtlich. Es heißt da: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen." Das Ausmaß der rechtlichen Bindung an diese Ziele ist nicht leicht zu bestimmen. Die Charakterformung durch Gesinnungsunterricht ist als Ziel wohl am ehesten noch zu verstehen, zumal sie auf reiches fachwissenschaftliches Schrifttum gestützt werden kann. Bei der Forderung nach „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne" stößt aber die Verfassung in Bereiche vor, denen ein rechtliches Zerfließen wesenseigen sein muß und die denen, die über Bildungsinhalte zu bestimmen haben oder sie zu erfüllen suchen, selbständige Entscheidungen eröffnen. In der Verfassung von Bremen wird mit einer gewissen Verlagerung der Nuancen u. a. die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung gefordert, die auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit beruht, ferner die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun, und schließlich die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker.

Solche und ähnliche Bildungsziele der Verfassungen sind von unterschiedlichem Gewicht. Keines dieser Ziele kann ein Übergewicht vor einem anderen in Anspruch nehmen. Bei einer Konkurrenz mehrerer Ziele muß eine Güterabwägung stattfinden. Dabei muß beachtet werden, daß zwischen Rechtsgütern, die sich zu widersprechen scheinen oder im Einzelfall zu unterschiedlichen Auswirkungen führen können, etwa zwischen dem Wahren, dem Guten und dem Schönen eine Wechselbeziehung in dem Sinne stattfinden kann und gegebenenfalls eintreten muß, daß aus der Erkenntnis eines wertsetzenden Verfassungssatzes Rückwirkungen auch auf den anderen eintreten. Spannungslagen können nicht durch Verdrängung des einen Wertes, sondern nur durch Rücksichtnahme auf beide gelöst werden.

Noch ein weiteres rechtliches Problem wirft die Verkündung von Bildungszielen in den Verfassungen auf. Das Verfassungsrecht unterscheidet bekanntlich zwischen Programmen und Direktiven einerseits, die nur den Gesetzgeber ansprechen und binden wollen, und den unmittelbar jeden Bürger verpflichtenden Rechtssätzen andererseits. Aus Wortlaut, Inhalt und Sinnzusammenhang eines Verfassungssatzes muß abgeleitet werden, welcher der beiden Arten er zuzuordnen ist. Bei den Grundrechten hat das Grundgesetz die bloß programmatische Bedeutung grundsätzlich abgelehnt und die aktuelle Bindung allgemein vorgeschrieben, freilich ohne daß die Verwirklichung dieses Vorhabens durchwegs geglückt wäre. Ein Satz wie der: „Den nichtehelichen Kindern sind die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen", läßt sich eben nur programmatisch und direktiv verstehen, was er in seinem Text auch selbst zum Ausdruck bringt. Wen aber sprechen die Bildungsziele der Verfassungen an? Verständlicherweise in erster Linie den Gesetzgeber. Da aber Bildungsziele jedermann angehen, der mit einschlägigen Fragen zu tun hat, vor allem die Schulverwaltungen, die Bildungsplangestalter und nicht zuletzt die Lehrer, wird man auch ihre unmittelbare Verbindlichkeit bejahen müssen, soweit sich aus ihnen etwas unmittelbar Verbindliches entnehmen läßt. Es braucht also nicht auf den Gesetzgeber gewartet werden. Auch zu Fragen, die der Gesetzgeber nicht geregelt hat, insbesondere zur Ausfüllung von Gesetzeslücken und zur Ausrichtung bei der Gesetzesanwendung, sind sie für alle Beteiligten richtunggebend.

Stärke und Ausmaß der rechtlichen Bindung sind damit nicht eindeutig bestimmt, sondern müssen erst bestimmt werden. Faßt man beispielsweise die in der nordrhein-westfälischen Verfassung geforderte Erziehung „im Geiste der Menschlichkeit und der Freiheit" ins Auge, so führt eine Realisierung dieses Bildungszieles entweder zu einem unübersehbaren Auseinanderstreben der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden – denn wo gäbe es Bildungspolitiker und Pädagogen, die nicht Menschlichkeit und Freiheit für ihre Erziehungsziele in Anspruch nähmen – oder sie macht es für den Gesetzgeber unausweichlich, im einzelnen anzugeben, welche Wertorientierungen darin enthalten sein sollen; sie dürfen nicht Leerformeln im Sinne von leeren Formeln bleiben. In Schulgesetzen, die sich mit der Ausführung verfassungsrechtlicher Bildungsziele beschäftigen, findet man nicht selten Wiederholungen von Verfassungsinhalten vor, oft sogar mit dem gleichen Wortlaut wie in den Verfassungen. Ein Warten auf den Gesetzgeber ist daher manchmal nicht recht gewinnbringend. Doch zeigt ein solches Verhalten des Gesetzgebers, wie schwierig Konkretisierungen von Bildungszielen für das Schulgeschehen sein können. Der Gesetzgeber erleichtert sich seine Aufgabe damit, daß er die Worte der Verfassung in Schulgesetze einbaut. Im Volksschulgesetz eines Landes, das sich die Konkretisierung dankenswerterweise sehr angelegen sein läßt, heißt es, daß die Schüler in der Hauptschule zu eigenem Denken, Werten und Handeln befähigt werden (gemeint ist sicher, daß sie befähigt werden sollen), ferner, daß sie zu Einsichten geführt werden bzw. geführt werden sollen, die für die Aufgaben in Gesellschaft und Familie notwendig sind. Das klingt schon erheblich bestimmter als der Wortlaut der Verfassung. Genügt aber selbst diese Regelung bereits oder tritt bei Schulverwaltungen und Lehrern doch wieder eine gewisse Ratlosigkeit ein? Zu welchen Einsichten – so wird man fragen – soll befähigt werden und welches sind des näheren die Aufgaben, die in Gesellschaft und Familie notwendig sind? Soll der Schüler zu einem Einfügen in die bestehende Gesellschaft als sinnvoll tätiges Glied geführt werden, das zur Solidarität führt, aber

mitunter abschätzig als „Anpassung" bezeichnet wird? Oder soll er zu einem kämpferischen Einsatz für eine neue Gesellschaft erzogen werden? Vielleicht fällt die Antwort unterschiedlich aus, je nach Einstellung der Schulverwaltung oder gar des einzelnen Lehrers.

Mitunter geben Schulordnungen weitere Auskunft. In einer der Schulordnungen heißt es, daß alle Schulen die Aufgabe haben, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu befähigen und die Bereitschaft zu politischem Handeln zu wecken. Die Formulierung geht einen weiteren Schritt in der Richtung auf Konkretisierung verfassungsrechtlicher Bildungsziele zu. Die Erziehungswissenschaft gibt zusätzliche Anregungen. Schwieriger ist es aber, wenn als Aufgabe sogar schon für die Grundschule angegeben ist, die Sensibilität und Kreativität des Kindes zu fördern. An Konkretheit läßt dieser Auftrag an die Lehrer kaum etwas zu wünschen übrig, eher vielleicht an Realisierbarkeit. Weniger bestimmt scheint die Formulierung in einer Lehrerdienstordnung von 1978 zu sein, wonach die Lehrertätigkeit in Erziehung und Unterricht im Sinne der Verfassung zu gestalten und auf die Verwirklichung der durch Bildungsziele gesetzten Ziele auszurichten sei. Eine Verweisung auf das, was anderswo steht, hat häufig etwas Unbefriedigendes in sich. Die Bindung an etwas Unbestimmtes wird überdies im Rechtsleben allgemein mit Skepsis betrachtet, und es erhebt sich die Frage, ob es etwa bestimmbar ist und durch wen.

Mit ähnlichen Überlegungen wird man an drei Grundbegriffe herantreten müssen, die in den schulpolitischen Kämpfen der Gegenwart viel verwendet werden. Auch sie sind verständlicherweise unterschiedlichen Auslegungen unterworfen, in denen sich politische Fronten widerspiegeln. Es sind die Begriffe „Bildungsanspruch", „Chancengleichheit" und „Toleranz in der Schule".

Versteht man unter Bildungsanspruch das subjektive Recht des einzelnen gegen den Staat, in einer seiner Person entsprechenden Weise ausgebildet zu werden, so werden die Gedanken zunächst auf das Grundgesetz gelenkt, in dem durch Art. 12 allen Deutschen das Recht, die Ausbildungsstätte frei zu wählen, als Grundrecht gewährleistet ist. Die Kraft dieser Gewährleistung ist freilich beschränkt. Aus ihr kann nämlich nach verbreiteter Auslegung nicht geschlossen werden, daß ein Anspruch auf Errichtung bestimmter Ausbildungsstätten gegen den Staat besteht. Zwar ist die Errichtung eine Aufgabe des Staates, der aber keine subjektiven Rechte einzelner Personen gegenüberstehen. Die Gewährleistung erfolgt ferner unter der Voraussetzung, daß die angestrebte Ausbildungsstätte nicht schon von anderen Personen voll besetzt ist. Ein Anspruch darauf, daß andere die Ausbildungsstätte nach angemessener Zeit verlassen, um Platz zu machen, besteht nicht. Grenze der Realisierung der freien Ausbildungswahl ist die Kapazitätsgrenze der Ausbildungsstätte. Ist sie erreicht, so wandelt sich das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte in einen Anspruch auf Beteiligung an einem sachgemäßen Auswahlverfahren um. Jedes Grundrecht enthält die immanente Schranke in sich, daß es nicht in Anspruch genommen werden darf, wenn dadurch wichtige Gemeinschaftsgüter gefährdet würden. Ein solches Gemeinschaftsgut ist die Wahrung der Funktionsfähigkeit der Ausbildungsstätte. Dazu kommt, daß der Bewerber um Aufnahme in die von ihm gewählte oder erstrebte Ausbildungsstätte den Anforderungen genügen muß, die allgemein für den Zugang zu ihr bestehen. Er muß das Vorliegen dieser Anforderungen durch Urkunden, Prüfungen oder Tests nachweisen. Auch daraus ergibt sich, daß der Bildungsanspruch, soweit er auf das Grundgesetz gestützt wird, für den einzelnen nicht zu umstürzenden Ergebnissen führt.

Deutlicher zum Bildungsanspruch äußern sich einige Landesverfassungen. So heißt es in der Verfassung von Baden-Württemberg: „Jeder junge Mensch hat, ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung." In der Verfassung Bayerns ist der gleiche Gedanke so gefaßt: „Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erfahren. Begabten ist der Besuch von Schulen und Hochschulen, nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln, zu ermöglichen." Bedeutsam ist hier vor allem der Begriff der Begabung. Auch Bremen beschränkt das Recht im Hinblick auf die Begabung, wenn es in seiner Verfassung heißt: „Jeder (also nicht nur jeder junge Mensch wie in Baden-Württemberg und nicht nur jeder Bewohner des Landes wie in Bayern) hat nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung." In Nordrhein-Westfalen hat jedes Kind einen verfassungsrechtlich gewährleisteten Anspruch auf Erziehung und Bildung, während in der Verfassung von Hessen die Erziehung der Jugend und in der Verfassung des Saarlandes die Bildung und Erziehung der Kinder Recht der Eltern ist. In der Verfassung von Rheinland-Pfalz ist sowohl das Recht der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, anerkannt als auch die Pflicht des Staates festgelegt, jedem jungen Menschen zu einer seiner Begabung entsprechenden Ausbildung zu verhelfen und Begabten den Besuch von höheren und Hochschulen, nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln, zu ermöglichen.

Kernproblem ist in jenen Verfassungen, die ihn ansprechen, der Begriff der Begabung. Was fängt der Gesetzgeber wohl damit an? Der Streit darüber, ob Neugeborene in ihren Begabungen zunächst gleich sind und erst im Laufe der Jahre begabt gemacht werden können oder müssen oder ob eine unterschiedliche Begabung bereits als Erbanlage vorhanden ist, hat unter Genetikern, Sozialwissenschaftlern und Pädagogen keine harmonische Lösung gefunden. Angesichts dessen, daß man sich nicht einig ist, was Begabung, was Befähigung oder gar was Intelligenz ist, tut sich der Gesetzgeber schwer; denn er soll an das, was die Tests erbringen oder angeblich gebracht haben, mit seinen schulrechtlichen Regelungsversuchen anknüpfen. Sofern man Begabungen in wissenschaftlich vergleichbaren Größen erkennen und darstellen kann, besteht aber anscheinend eine gewisse Übereinstimmung wenigstens darüber, daß Kinder im Zeitpunkt ihres ersten Eintritts in die Schule bereits unterschiedliche Intelligenzgrade aufweisen, sei es seit dem Zeitpunkt ihrer Geburt oder noch vorher, sei es durch Einwirkung von außen in den ersten sechs Lebensjahren. Ob es dem Staat möglich ist, durch die Rechtsordnung oder durch die geschaffenen Schulformen eine gleichheitliche Förderung zu bewirken, scheint offen zu sein. Jedenfalls gibt es leidenschaftliche Anhänger der einen wie der anderen Meinung und demgemäß überzeugte Befürworter und nicht weniger überzeugte Gegner der einschlägigen Schulformen. Wegen des weitgehend fehlenden Konsenses ist der Gesetzgeber auch hier in einer wenig beneidenswerten Lage. Er wird möglicherweise in den Strudel von Glaubenssätzen gezogen und darf dabei nicht die eine Front gegen die andere bevorzugen. Aber um einen gesetzlichen Ausgleich wird er oft nicht herumkommen.

Nicht weniger schwierig für den Gesetzgeber als die rechtliche Erfassung des Bildungsanspruchs ist die Bestimmung von Sinn und Wirkung der Chancengleichheit. Zunächst muß unterschieden werden zwischen Chancengleichheit in der Schule und Chancengleichheit im Berufsleben, wenn auch nicht übersehen werden kann, daß in einer Herstellung der ersteren – falls sie möglich sein sollte – von manchen auch Folgerungen für die zweite gezogen werden. Hierzu wird die freilich sehr umstrittene

Meinung vertreten, daß, wer durch die Schulart und den Schulunterricht zu guten Schulergebnissen gelangt, auch im späteren Leben gut vorankommt – und umgekehrt. Wendet man sich zunächst der Chancengleichheit im Lernabschnitt zu, so wird darunter ein Abbau aller rechtlichen Einschränkungen des Zugangs zu den Ausbildungsstätten gesehen, jedenfalls solchen Einschränkungen, die nach Geschlecht, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, Religion und politischer Einstellung differenzieren würden. In diesem Sinn wird Chancengleichheit heute allgemein anerkannt. Was freilich der einzelne aus dieser Ausgangsmöglichkeit macht, bleibt dabei offen. Daher bezeichnen manche eine so verstandene Chancengleichheit als bloß formale Erfüllung einer Forderung und treten für diejenigen ein, die an der Wahrnehmung der Chancen faktisch und indirekt behindert sind. Dies kann aber die verschiedenartigsten Vorgänge und Situationen als Ursachen haben, etwa die Organisation des Schulwesens, die regionalen Gegebenheiten, die Lehrplan- und Laufbahnentwicklung, die Lernpsychagogik. All dies soll daher darauf abgestellt werden, daß die gleichen Chancen erhalten bleiben, daß mit anderen Worten die formalen Rechtsgarantien ausgeschöpft werden können und ausgeschöpft werden. Nicht auf das geltende, sondern auf das erfüllte Gesetz komme es an. Folgerichtig sehen manche es als Wertmaßstab für ein Schulsystem an, wie viele Schüler den Übertritt in Gymnasien wirklich wahrnehmen, nicht nur vornehmen könnten. Erscheint die Zahl als ungünstig, so wird das nicht als freier Entschluß von Lernenden oder ihrer Eltern angesehen, sondern als schulrechtlicher Strukturfehler der Gesellschaft angelastet. Dabei wird nicht mehr bildungspolitisch argumentiert, sondern gesellschaftspolitisch. Privilegierende Auslesen sollen unterbunden werden. Die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung soll sich nach dieser Meinung in der Schichtung der Schüler mindestens widerspiegeln oder sogar durch die Schule verändert werden.

Weitere Schwierigkeiten für den Gesetzgeber folgen aus dem Begriff der Gleichheit im Sinne des Verfassungsrechts. Jeder Rechtsstaat hat an sich schon eine egalisierende Funktion. Er müßte daher grundsätzlich bereits deshalb begrüßt werden, gerade wenn Bildung sozialstaatlich und damit egalisierend verstanden wird. Mitunter genügt das allein aber nicht. Man muß sich dann mit Sinn und Ziel des Gleichheitsgebotes näher befassen. Kern des Gleichheitsgebotes ist die Bindung von Gesetzgebung, Rechtsprechung und Verwaltung dahin, daß Gleiches gleich, Ungleiches aber, seiner Eigenart entsprechend, ungleich zu behandeln ist. Wenn ein vernünftiger, sachlich einleuchtender Grund für Differenzierungen vorliegt, kann differenziert werden. Der Schulgesetzgeber findet unterschiedliche Forschungsergebnisse von Erziehungswissenschaftlern, Milieuforschern und Genetikern vor, aus denen er entnehmen soll, ob er in sechsjährigen oder auch in älteren Kindern Gleiches oder Ungleiches vor sich hat. Nimmt er Ungleichheit der Kinder im Begabungsbereich an und beruft er sich darauf, daß keine sachlichen Gründe bestehen, auf ungleiche Gegebenheiten gleichmachende Rechtssätze zu erlassen, so handelt er sicher rechtlich einwandfrei; aber es wird ihm das Argument entgegengehalten, die Überwindung gesellschaftlicher Nachteile sei ein Ziel, das Vorrang vor der Berücksichtigung ungleicher Begabungen haben müsse, sofern nicht überhaupt von vornherein die Ungleichheit von Begabungen bestritten wird. Differenziert er aber nicht, so wird ihm vorgeworfen, daß er Begabungen brachliegen lasse. Unbeantwortet bleibt überdies, wieweit elterliche Entscheidungen zugunsten der Gleichheit oder zugunsten der Differenzierung der Schullaufbahnen in die Waagschale geworfen werden können und vom Gesetzgeber berücksichtigt werden müssen. Jedenfalls muß der Gesetzgeber beachten, daß Gege-

benheiten – hier Begabungen und die vieldiskutierten, aber statistisch nur schwer feststellbaren Begabungsreserven – nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, wenn sie so bedeutsam sind, daß sie bei einer am Gerechtigkeitsdenken orientierten Betrachtung nicht beiseite geschoben werden dürfen. Der Gesetzgeber darf nicht übersehen, daß auch noch andere verfassungsrechtlich gewährleistete Werte wie die Würde des Menschen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit, nicht zuletzt auch das Anliegen des Staates eine Rolle spielen müssen, um hohe Leistungen des einzelnen und der Gemeinschaft zu erreichen.

An die Schulreformbewegung wird, wie die eingangs erwähnten Forderungen und Schlagworte erkennen lassen, die Erwartung gestellt, daß Chancengleichheit in den Schulen zur Chancengleichheit im Leben führen soll. Eine zunehmende Gleichheit im Schulbereich soll zum Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen. Das erregendste Buch zu diesem Fragenkreis kam im Jahre 1972 aus den USA vom Erziehungspolitiker Jencks. Für Anhänger und Gegner der im Gang befindlichen Schulreform auch in der Bundesrepublik kann das in der deutschen Ausgabe zusammengefaßte Ergebnis seiner Untersuchung nicht ganz überhört werden. Es ist von Hans Maier als „Blitz aus dem Himmel der Bildungspolitik" bezeichnet worden. Die Zusammenfassung lautet: „Chancengleichheit durch Bildung ist eine Illusion. Selbst wenn das Schulwesen so grundlegend reformiert werden könnte, daß alle Kinder die qualitativ gleiche Bildung erhalten, wären ihre Chancen im späteren Leben genau so ungleich verteilt wie heute . . . Die kompensatorische Erziehung von heute kann die Handicaps der Unterprivilegierten nicht kompensieren. Der ursprünglich vorausgesetzte Zusammenhang zwischen Schulbesuch und meßbarem Lebenszeiteinkommen besteht nicht; das Leben mischt die Lose anders." Diese Erkenntnisse sprechen nicht gegen Schulreformen. Sie entziehen ihnen nur eine ganz bestimmte Begründung. Nach wie vor wird sich der Gesetzgeber vom Gleichheitsgebot der Verfassung leiten lassen müssen. Es gestattet ihm, Ungleichheiten bei Schülern, die auch in der Begabung liegen können, ungleich zu behandeln. Es läßt aber auch ungeachtet solcher Ungleichheiten gesetzliche Gleichbehandlung zu, wo sachgemäße Gründe dafür sprechen.

Wenig ergiebig dürfte es jedoch sein, darum zu kämpfen, ob das Ziel der Schulgesetze die Herstellung der „Chancengleichheit" oder die der „Chancengerechtigkeit" sein müsse. In der Sicht des Grundgesetzes ist Gleichheit nichts anderes als eine am Gerechtigkeitsdenken orientierte Sachgemäßheit. Sie ist daher identisch mit Chancengerechtigkeit. Das Ringen um die sprachlich treffendere Formulierung mag weitergehen. In der Sache handelt es sich aber um das gleiche.

Als dritter für eine rechtliche Betrachtung maßgeblicher Gesichtspunkt ist das Gebot der Toleranz in der Schule und für die Schule anzusehen. Die Verfassung von Hessen beispielsweise, die ebenso wie die Verfassung von Rheinland-Pfalz statt des Begriffs „Toleranz" den der „Duldsamkeit" verwendet, aber ersichtlich das gleiche darunter versteht, verlangt, daß Grundsatz eines jeden Unterrichts die Duldsamkeit sein müsse, und fügt bei: „Der Lehrer hat in *jedem* Fach auf die religiösen *und* weltanschaulichen Empfindungen *aller* Schüler Rücksicht zu nehmen." Im weiteren Verlauf heißt es in der Verfassung: „Ziel der Erziehung ist es, den jungen Menschen . . . vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und an der Menschheit durch . . . Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit."

Auch in Ländern der Bundesrepublik, in denen Toleranz oder Duldsamkeit nicht ausdrücklich als Verfassungssatz gilt, muß das gleiche Gebot aus der Gesamtrechts-

ordnung entnommen werden. Es folgt auch aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes, wonach der Staat – und übereinstimmend daher auch die Schule des Staates – die Heimstätte aller Staatsbürger ohne Ansehen ihrer weltanschaulichen Einstellung ist und sein muß. Daß damit nicht nur die religiöse Einstellung gemeint ist, sondern jede weltanschaulich geprägte Überzeugung, bestätigt zum Beispiel das Gesetz über die Kindererziehung, in dem es nach Regelung der religiösen Erziehung heißt: „Die vorstehenden Bestimmungen" – also auch das Recht zum Austritt aus einem bestimmten Unterrichtsfach – „finden auf die Erziehung der Kinder in einer nicht bekenntnismäßigen Weltanschauung entsprechende Anwendung." Versteht man unter Weltanschauung die Überzeugung von der Gültigkeit und Verbindlichkeit einer Wertordnung, die nicht allein durch Erfahrung und Beweisführung begründet wird, sondern mindestens zusätzlich durch Glauben, so wird man auch hinter manchen Zielvorstellungen der gegenwärtigen Bildungsreformen die weltanschauliche Grundeinstellung und Gläubigkeit ihrer Anhänger erkennen. Das eröffnet für die Aufgabe des Staates, für Ausgeglichenheit zu sorgen, wichtige Aspekte seines Verhaltens gegenüber Minderheitsgruppen. Die Schule ist nicht ideologisch „neutral", wohl aber weltanschaulich „tolerant". Der Unterricht hat einen an den Grundwerten der Verfassungen zu bestimmenden Standort. Durch die Einrichtung oder Zulassung von Schulen mit unterschiedlichem Gepräge drücken sich sowohl die Standortbezogenheit wie auch die Rücksicht auf abweichende Auffassungen aus.
Erziehung zur Toleranz ist Pflicht des Lehrers. Er muß auf unterschiedliche Auffassungen in weltanschaulichen Fragen bei Schülern und deren Eltern achten und darf nicht zu einer anderen Grundeinstellung bekehren wollen. Toleranz ist auch Verhaltensregel für die Schüler untereinander und zum Lehrer. Demolierung von Unterrichtsräumen ist das Gegenteil von Toleranz. Das Gebot zur Toleranz wendet sich vor allem auch an den Schulgesetzgeber und an alle, die Unterrichtshilfen einschließlich der Lehrbücher ausarbeiten und einführen. Die Einübung einer konfliktorientierten Haltung gegenüber verfassungsrechtlich gewährleisteten Einrichtungen und Gewährleistungen, z. B. Ehe und Familie, durch rechtliche Maßnahmen kann verfassungswidrig sein, sofern die Bewußtseinsweckungen nicht mit der Einübung von Toleranz verbunden werden. Der Gesetzgeber wird in manchen Fällen mehrere Schularten nebeneinander anbieten oder sogar anbieten müssen, um dem Gebot der Toleranz nachzukommen. Werden gegen Entscheidungen des Gesetzgebers die Gerichte angerufen, so sind diese keineswegs, wie mitunter gesagt wird, überfordert. Wer sich auf die Verfassung berufen kann, der fällt nicht der Politik, dem Gesetzgeber, der Regierung oder der Schulverwaltung in den Arm. Er trägt vielmehr dazu bei, daß alle Tätigkeiten an höchstrangigem Recht ausgerichtet werden.
Damit kehren die Überlegungen zum Ausgangspunkt zurück: Die Schwierigkeiten im Verhältnis von Schule und Recht sind nicht durch ein unberechtigtes Übergreifen von Gesetzen oder Gerichten in den Schulbereich begründet. Sie liegen vielmehr in den oft weltanschaulich geprägten unterschiedlichen Überzeugungen über die richtige Schule und im Fehlen eines schulpolitischen Grundkonsenses. Sie können nur gelöst oder wenigstens gemildert werden, wenn alle Beteiligten um Ausgleich im Rahmen der Verfassungen bemüht sind, ohne daß weltanschauliche Grundauffassungen und Grundsätze aufgegeben zu werden brauchen und ohne daß versucht wird, lediglich die eigene Position durchzusetzen und gegenteilige Positionen zu unterdrücken. Aufgabe des Rechts im Schulbereich ist es und wird es auch in Zukunft sein, diesem Ziel dienstbar zu sein.