

Rückzug der Lehrer in vollem Gange . . .

Es war schon gut die Mitte der Tagung „Schule und Recht“, als der Initiator der „Bitburger Gespräche“ und Präsident der sie tragenden Gesellschaft für Rechtspolitik, der rheinland-pfälzische Justizminister Otto Theisen, Halt gebot. Für ein klärendes Wort, das ihm bei diesen neunten Bitburger Gesprächen genau an der Stelle wichtig geworden war, an der die Journalisten argwöhnten, jetzt werde einer der zehn Referenten oder jemand von den Diskutanten innerhalb der stattlichen Runde von achtzig ausgewählten oder „nur“ interessierten Juristen, Historikern, Pädagogen und Politikern das Tabu dieser jährlichen Gesprächsrunde sprengen und statt Rechtspolitik schlichtweg Politik, wenn nicht gar Parteipolitik betreiben.

Nicht daß die schon abgestrichenen acht „Bits“, die im Sporthotel Südeifel am Stausee jeweils mehr ausgeschöpft als ausgekostet wurden, dem Getränk mit gleichem Kürzel nicht ebenfalls Konkurrenz gemacht hätten, soweit bitter vor erfrischend steht. Aber zu dem „neunten“ hatte Theisen – eine herausragende Erst-, wiewohl keine Einmaligkeit, wie er betonte – prominente Vertreter aller in Regierungsverantwortung wie in Opposition stehenden Parteien und nicht, wie bisher, nur die eingeladen, die das Feld der Konservativen ohnehin dominieren.

Ob der Präsident mit seinem Einstieg in die Diskussion die Landespolitiker der SPD und FDP mehr überrascht hat als die Journalisten, blieb bis zum Ende der Tagung ungeklärt. So fein hätten jene in der Runde höchster und höherer Richter, Minister der Justiz und des Kultus, Universitäts-Professoren der Rechte, der Geschichte und der Pädagogik, anderer Wissenschaftsvertreter sowie höchster und höherer Vertreter aus Verwaltung (Land/Stadt) und Verbänden, der Politik und Wirtschaft sich nicht zu geben brauchen, denn auch diese schonten untereinander nicht; jene Noch-Fremden aber sagten kein einziges Wort.

Dabei hatte Theisen nicht mal beschwichtigend, eher rügend – und damit geradezu animierend – klargestellt, daß es doch wohl nicht richtig sein könne, generell über den „verlorenen Grundkonsens“ zu klagen. Wie denn sonst seien überhaupt noch Lösungen zu erwarten! „Ich gehe davon aus, daß wir einen erheblichen Konsensschwund haben, aber es gibt noch genügend gemeinsame Werte.“ War diese Korrektur nicht bewußte Einladung an die „anderen“? Der Politiker Theisen verband sich hier mit dem Präsidenten der rechtspolitischen Gesellschaft. Denn er machte in diesem Zusammenhang deutlich, daß die Bitburger Gespräche nicht Abschluß, sondern Einstieg in ein Globalthema des Rechts und der Gesellschaftsprobleme sind. Also soll etwas bewegt und nicht geborgen und betrauert werden.

Als Beobachter darf man sich füglich fragen, ob die Referenten, die bis dahin in Rede und Widerrede nicht nur Skepsis verbreitet, sondern teils auch Ausweglosigkeit beschworen hatten, wohl verhaltener, wenn auch nicht gerade optimistisch argumentiert hätten, wäre Theisens „Einstieg“ zeitlich früher erfolgt. Bis dahin jedenfalls waren sie unangefochten zunächst mal „Prediger“, ob Jurist, Pädagoge, Historiker

– als sei der Buß- und Bettag in die Rede-Manuskripte eingeflossen. Dieser Eindruck verstärkte sich um so nachdrücklicher, als die Referenten recht wissenschaftlich formulierten. Bis dann – nach Staatsminister a. D. Professor Theodor Maunz, Gräfelfing/München (Schule und Recht); Professor Marian Heitger, Wien (Pädagogische Freiheit); Professor Christian Meier, Basel (Freiheitlicher Rechtsstaat im Unterricht unter dem Aspekt der Geschichte) – der robuste Kultusminister aus Stuttgart und ehemalige rheinland-pfälzische Bevollmächtigte beim Bund, Professor Roman Herzog – offenbar selbst von so viel Wissenschaftlichkeit überstrapaziert –, „anspruchlos“ in die vollen ging. Dies trotz des abstrakt erscheinenden Themas „Freiheitlicher Rechtsstaat im Unterricht unter dem Aspekt der Rechts- und Verfassungsordnung“.

Herzog redete als Praktiker, nicht als Theoretiker. Und da scheint erstes Erstaunen im neuen Amt die Willigkeit zur Offenheit zu verstärken. So haben für ihn Lehrpläne zunächst die Bedeutung von Symptomen derer, die sie verfassen, und derer, für die sie gemacht werden. Präziser: sie sagen aus, wie der Lehrplanmacher zu Geschichte, zu Deutsch und so weiter steht, wie er und wofür er die erziehen will, für die er den Lehrplan macht. Aber nicht nur diese lesbaren und damit auch der Kritik zugänglichen Instrumente erschweren die Situation der Schule. Herzog: Wenn kraft der Hochschulautonomie schon die Lehrerausbildung nicht beeinflussbar ist, so muß wenigstens die Lehrerfortbildung in Griff genommen werden. „Nur über meine Leiche, wenn auch hier Autonomie“, droht der Minister. Für ihn ist wichtig, ob das Volk noch ein Bewußtsein hat, das ja in die Schule überschwappt – und er fordert es heraus. Die Lehrersituation sieht er ähnlich der in anderen Berufen: ein Teil habe sich in die Ecke gestellt („der das Bildungs-Chinesisch nicht mitmacht“); ein anderer Teil betreibe einen Job oder sei einfach nur Beamter. Hier reißt es ihn zur „administrativen Maßnahme mit Schrapnellwirkung – einen schnappen, damit die anderen wissen, wo es langgeht“.

Zweifel meldete Herzog an, ob der Staat die Staatsbürger aus dem Grad der Erfüllung der Aufgabe erzieht, die ihm aus der Verfassung aufgegeben ist. Der Staat habe sich zu beteiligen an der Integration und der Motivation der Bürger, die auf Vorbilder angelegt sei. Man müsse wieder Mut haben zur Stärkung der Gemeinschaftstugenden. Wie Herzog überhaupt Hinwendung zum Staat als Teil der Erziehung schlechthin begreift. „Nur ehrlich muß es dabei zugehen!“ Er forderte Abkehr von der durchweg idealisierten Darstellung beispielsweise der Gewaltenteilung, der Grundrechte – „hier wird zuviel von Freiheit geredet!“ Die Wirklichkeit verdecke die Ideale, hier „besteht Gefahr durch Verführung der Rattenfänger“. Wo werde den jungen Menschen gesagt, daß die Grundrechte auch Gesetzesvorbehalte aussprechen – wie beim Eigentum die Sozialgebundenheit und mögliche Enteignung mit Entschädigung. Und daß an diese Sozialgebundenheit des Grundgesetz-Artikels 14 Absatz 2 die Raumordnung, die Bebauung, der Umweltschutz und dergleichen Aufgaben und Inhalte mehr angebunden seien.

Obwohl auch Herzog streckenweise doziert hatte und zuweilen schwarzmalte, gelang seine „Predigt“ – meist mit Blick aus den großen Fenstern, als wolle er die auch erreichen, die er eigentlich meinte – zu dem großen „Aufreißer“ der Tagung. Plötzlich war Leben drin – und das zu später Stunde –, so daß die Diskussion noch einmal die Vorweg-Referate voll anging.

Das Maunz-Referat gewann dabei die Beachtung, die es verdiente. War es vorher die Ursache für die zunehmende Verrechtlichung der Schule, um die kontrovers disku-

tiert worden war – nämlich: seit Kriegsende sei das Einverständnis über Erziehung und Bildungsfragen in einer freien Gesellschaft immer geringer geworden, so daß bei den wachsenden Neuerungen im Schulbereich auch immer mehr der Staat habe eingreifen müssen, um Brücken zwischen gesellschaftlichen Gruppen und weltanschaulichen Richtungen zu finden und Minderheiten nach Möglichkeit zu schützen –, so war es jetzt das „Wie denn?“ zur Maunzschen Empfehlung, sich darauf einzurichten, auch in Zukunft mit einer wenigstens sachgemäßen Verrechtlichung der Schule zu leben. Die Kontroverse berührte mehr die Sprachverwirrung bei den Bildungsinhalten in den Verfassungen – vor allem hinsichtlich ihrer rechtlichen Bindungen. Maunz: Zu welchen Einsichten 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? Konfliktlösung als Unterricht kann verfassungswidrig sein, lautet die Übereinstimmung; Konfliktlösung muß auf Toleranz abstellen.

Wo sollen die Werte eingebracht werden, die sonst diffamiert werden (Mut, Tapferkeit, Treue, Dankbarkeit, Fleiß, Sparsamkeit, Verlässlichkeit)? Schlimm, so der Wiener Professor Heitger weiter, daß die operationalisierte Denkweise zur rechtlichen Überprüfung geführt hat. So daß beispielsweise Tugend, Anstand der Pädagogik dadurch entzogen sind, weil sie nicht meßbar sind. Wie Heitger zuvor in seinem Referat den meßbaren Erfolg äußerst kritisch bewertet hatte: Bildung ist reduziert auf Ausstattung des Menschen mit Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen; Erziehung wird zur Steigerung von Lernprozessen.

Die damit verbundenen Folgen des bewußten Verzichts auf pädagogische Freiheit: Aus dem Lernen des Schülers wird das Speichern von Informationen, die bei Gebrauch und möglicher Verwertung abgerufen werden. Die immer wieder berufene Urteilsfähigkeit bleibt bloßer Schein.

Hier bestätige sich doch, daß der Grundkonsens bröckele. Der Hebel dagegen sei bei der Reglementierung anzusetzen, nicht bei den Verwaltungsgerichten, die leider um so mehr in Anspruch genommen würden, als der Bürger bei Inanspruchnahme seines Rechts aufgrund der Reglementierung nicht zu seinem Recht gekommen ist, wehrte der Präsident des Obergerichtes und Vorsitzende des Verfassungsgerichtshofes Rheinland-Pfalz, Dr. Heribert Bickel.

Noch düsterer als Heitger hatte Professor Meier, Basel, die Situation dargestellt. Anhand der Frage, was Geschichte leisten könne, um den Rechtsstaat zu sichern. Bei den älteren Lehrern möchte eine solche Wissensvermittlung noch angehen, bei den jüngeren aber sei sie aussichtslos. Sie hätten kaum oder gerade noch Oberprima-Wissen. Schon der Student schwimme und schwimme bis zum Staatsexamen, das folgerichtig Freischwimmerzeugnis heißen müsse. Der Rechtsstaat sei ein Zustand geworden, nicht mehr das Ziel. Bis 2040 werde die Generation bestehen, die jetzt ausgebildet wird. Dabei seien wir uns nicht im klaren über unsere Situation der Unsicherheit. Das Beängstigendste an diesem Zustand sei, daß sich darüber niemand mehr aufrege. „Die Lehre ist kaum auf dem neuesten Stand, und der neueste Stand ist weit zurück.“ Die Professoren richteten sich ein wie ehemals Obergefreite der Wehrmacht: Irgendwer wird das machen, irgendwie wird das gehen. Auch die Forschung bewege sich auf den Stand eines Entwicklungslandes zurück. Die Schwäche der Staatlichkeit sei die Schwäche der geistigen Gesellschaft. Da keine konserva-

tive geistige Kraft existiere, „springen alle auf den Zug der Mitte, der hoffnungslos überbesetzt ist“. Die Gefahr bestehe, daß 1968 sich wiederhole – mit dann wieder mal großer Unsicherheit der Staatlichkeit.

Dieser skeptischen Sicht mochte nur der Staatsrechtler Professor Klaus Stern, Universität Köln, insoweit zustimmen, als der gleiche Zustand für das Rechtsstudium an deutschen Universitäten konstatiert werden müsse. „Leider“, bestätigten andere Professoren der Rechte diese Düsternis für einen Fachbereich, der Staat und Gesellschaft eine spezifische Qualität der Ausbildung zu erbringen hätte.

Aussicht auf eine Wende vermochten auch die Bemühungen der Referenten zum Thema „Staatliche Schulhoheit, Elternrecht, Pädagogische Freiheit“ – aus rechtlicher Sicht: Professor Christian Starck, Göttingen; aus pädagogischer Sicht: Professor Erich E. Geißler, Bonn; aus der Sicht der Eltern: Professor Thomas Oppermann, Tübingen – nicht ersichtlich zu machen. Ihr unstreitiges Verdienst aber, Rechtswissenschaft und Pädagogik nicht gegeneinander in Front zu bringen, sondern das Feld aufzubereiten, auf dem beide Positionen füreinander nutzbar gemacht werden können.

So gefiel bei Starck die Verdeutlichung der Schule als prägende Kraft, womit sich für ihn gleich auch die Grenze des Gesetzesvorbehalts einstellt, der im Schulrecht wie im allgemeinen Bürger-Staat-Verhältnis Eingang gefunden hat – als Nebenprodukt der vielen streitigen Reformen und der Konsenseinbuße in Sachen Erziehung. Den Umfang des Gesetzesvorbehalts will Starck genau bestimmt haben. Bei den geltenden Schulgesetzen habe sich viel Ballast angesammelt, der abgeworfen und in Schulverordnungen aufgenommen werden sollte; andererseits fehlten in den Schulgesetzen Regelungen, die der Gesetzesvorbehalt gebiete. „Ein Schulgesetz könnte mit zirka 30 Paragraphen auskommen.“

Daß der Lehrer in der Verrechtlichung der Schule einen Angriff auf die pädagogische Freiheit sehe, er sich dagegen wehre, Erziehung als Gesetzesvollzug zu betreiben, verstehe sich eher aus der Konsequenz der „ministeriellen Erlasse, die auf die Schule niederregnen“, als aus dem begrenzten Gesetzesvorbehalt. Nicht dem Gesetzgeber, sondern der Ministerialbürokratie sei die vielbeklagte „Verrechtlichung“ der Schule anzulasten. Starck: „Die Regelungssucht ist übrigens mit Aufsichtsschwäche verbunden!“ Und mit Hieb auf die Reformeifrigen der sechziger Jahre: „Die Phantasten von damals sind wehleidig geworden!“ Im übrigen sei die pädagogische Freiheit dem Lehrer nicht seiner selbst willen, sondern der Jugend willen gegeben, deren Erziehung ihm anvertraut ist. Ebenso grenzte Starck das Elternrecht ein: Elterngrundrecht ist kein eigenennütziges Grundrecht zur Selbstentfaltung der Eltern, sondern ein in hohem Maße verpflichtendes fremdnütziges Grundrecht zugunsten der Kinder.

Daß der Familie die Bildungs- und Erziehungskompetenz abgesprochen wird, weil sie zunehmend von ihrem Defizit her gesehen werde, ließ Professor Geißler nur als eine der Konzeptionen gelten, nicht aber so stehen. Er begreift Bildung und Erziehung als anthropologische Kategorien ersten Ranges. Von ihnen hänge die „Menschwerdung des Menschen“ ab. So haben denn Eltern in der Erziehung und Bildung „wichtige, ja unersetzliche Funktionen“. Ob die tatsächlich bestehenden Defizite zu einem mehr und mehr Ersetzen der Familie durch gesellschaftliche Institutionen berechtigen, will Geißler erst von der Frage abhängig machen, 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.

Im Gegensatz zu dem hier deutlich gezeichneten und geforderten personenorientierten Bildungs- und Erziehungsverständnis sei die Bildungspolitik der letzten 20 Jahre

in ihren großen Intentionen deutlich anders orientiert gewesen. Schulische Bildung könne nicht vornehmlich auf gesellschaftliche Bedürfnisse bezogen verstanden werden.

Im Sinne eines Elternanspruchs vertrat Professor Oppermann die Forderung, den Erziehungsgedanken als solchen in die allgemeine Grundwertdebatte einzubeziehen. Als wichtigste Aufgabe sieht er die allmähliche Gewinnung eines neuartigen Gleichgewichtes zwischen dem Stellenwert des staatlichen Erziehungsanspruches und den gesellschaftlichen Erziehungskräften. Neben Eltern und Familie soll hier auch kirchlicher Bildungswille, vor allem auf katholischer Seite, Berücksichtigung finden. Die Aufwertung der elterlichen Mitsprache in schulischen Angelegenheiten „nach Hesen-Modell“ könne verfassungsrechtlich neue Aspekte bieten. Die staatlicherseits gesetzten Bildungsinhalte sollen sich einer jederzeitigen verfassungsrechtlichen Nachkontrolle zu stellen haben, ob sie hinreichend mit den vom Elternhaus vermittelten Erziehungsvorstellungen in Einklang gebracht werden können; dies vor allem „im Bereich der wertevermittelnden, meinetwegen moralischen Erziehung“. Oppermanns Bildungssystem ist das Spiegelbild der geistigen Situation. Die heutige Sozialisierungstendenz bedeute Verarmung.

Nach all diesen interdisziplinären Vorgaben, die in den jeweiligen Einzeldiskussionen jedenfalls auf Juristenseite ein Übergewicht zugunsten gesetzlicher Regelungen im Schulbereich deutlich machten, trat der bayerische Kultusminister Professor Hans Maier an. „Schule und Recht – Bericht aus der Sicht der Verwaltung“ schien ihm als Thema zu abstrakt. Zumindest machte er die „Sicht“ ganz schnell frei für gewonnene Erfahrung und was er danach für richtig hält. Das Hauptproblem: Schule habe in immer kürzerer Zeit mehr Stoff zu bewältigen (Angleichung an 5-Tage-Arbeitswoche). Die Verkürzung des Stoffes führe zum Zweckdenken. Dann: Geburtenrückgang; nur Ausländerkinder nehmen zu – Gefahr der Überfremdung in der Schule. Das Elternhaus biete den Kindern keine Vorweggabe mehr, da Eltern meist beide berufstätig sind. Die Neben„lehrer“ als Buch, Fernsehen, Kassette, Kino usw. erzögen mit. Der Lehrer komme anders als früher in die Schule: Schulordnung, VerwaltungsgerichtsUrteile, Protokolle, Schriftarbeit bänden an anderes als nur ans Gewissen. Auch der Auswahlprozeß sei verändert: statt Elternhaus ist die Schule einziger Auswahlherd für den Schüler.

Und dann nahm der Politologe die Kurve zur Nutzenanwendung. Der Rückzug der Lehrer sei in vollem Gange. Sie setzten sich nicht einer Klage aus, wollten nicht ins Gerede kommen. Folglich gestalteten sie nicht mehr, sondern führten aus als Unterrichtsbeamte. Natürlich sei Schule kein rechtsfreier Raum, aber Schulprobleme seien keine Rechtsprobleme. Auch auf der Kultusministerebene die Klage: „Wir riskieren ja nicht mehr zu koordinieren, weil die Parlamente die Ausfüllung des Gesetzesvorbehalts in Anspruch nehmen; ebenso der Deutsche Juristentag. Statt der föderativen Struktur wird der Zentrismus gestärkt!“

Und dann in hochgespannter Atmosphäre noch die Auskunft: „Ein hoher Richter sagte mir, noch mehr Verrechtlichung, 30 Jahre lang, dann sind wir durch!“ Seiner Aufforderung an die Richter zu mehr Selbstbeschränkung setzte er kalt nach: „Warten Sie, bis die APO in den Revisionsinstanzen der Gerichte sitzt!“ Womit er sich das Alibi verschafft hatte, den Vorzug der Erlasse vor Gesetzen neu zu begründen. „Die kann ich mit meiner Unterschrift aus der Welt schaffen, aber Gesetze . . .“ Soviel Amtsmacht ließen zumindest die Juristen in der Runde nicht zu. Wenn schon „Verrechtlichung“, dann durch Gesetz – und damit auch Kontrolle.

Der Klärung bedarf noch vieles: die Spannung zwischen Gesetzesvorbehalt und pädagogischer Freiheit, die Kollektivierung des Elternrechts und auch die in weiteren Referaten ventilierte Frage nach dem Rechtskundeunterricht an Schulen. Eine Forschungsreihe dazu wird auf den Weg gebracht.

KARL HEINZ WITHOFS, Allgemeine Zeitung, Mainz

30. November 1978