

Mitbestimmung in der Schule

Der Gedanke der Mitbestimmung in der Schule, also die Teilhabe von Eltern und Schülern an der Gestaltung des Schullebens, hat nun schon eine gut 25jährige Tradition¹. Die Mitbestimmung der Eltern in der Schule wurde damals in Form der Klassen- und Schulpflegschaften geregelt, während die Belange der Schüler in den seither ergangenen Erlassen Berücksichtigung fanden. Im Juni 1973 versuchte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats in den grundlegenden „Empfehlungen zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungsbereich“ die „verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“² neu zu umreißen und die bisher getrennten Entwicklungszüge aufgrund der Erfahrungen der letzten 20 Jahre in einem großen Entwurf zusammenzufassen.

Der den gesamten Text prägende Begriff „Partizipation“ bedeutet verstärkte Teilhabe der Lehrer und Schüler an Rechten, die die Schulwirklichkeit mit der Unterrichtsorganisation, der Durchführung des Unterrichts und den außerunterrichtlichen Veranstaltungen bestimmen. Diese Rechte sind nicht mit der Pflicht gekoppelt, sie auszuüben. Es handelt sich um „institutionelle Hohlformen“ (A 46)³, die durch konkrete Rechtswahrnehmung bei einer „Fülle von Detailentscheidungen“ (A 47) noch zu füllen sind. Diese Partizipation ist nicht als ein einmaliger behördlicher Akt zu verstehen, sondern ordnet sich als Teilprozeß in den großen Zug einer Gesamtreform unseres Bildungswesens ein, an der Lehrer, Eltern und Schüler beteiligt sind und der nicht von heute auf morgen zu bewältigen ist.

Wie dieser Definitionsansatz zeigt, sind die Mitbestimmungsempfehlungen ein großer Entwurf, dessen Ansprüche schon beim ersten Überfliegen in die Augen springen. Es handelt sich um eine weitgehende Darstellung einer nicht mehr überzeugenden, brüchig gewordenen Bildungswelt von heute und gleichzeitig um eine geschlossene, von Optimismus getragene Darstellung einer Schulwirklichkeit von übermorgen, freilich nicht ohne utopische Züge.

Die Empfehlungen arbeiten das rechtliche und gesellschaftliche Problem einer Mitbestimmung in der Schule von heute in klarer Form von Grund auf heraus, indem sie der staatlichen Willensbildung in der repräsentativen Demokratie die „fortschreitende Ausdifferenzierung der Gesellschaft“ gegenüberstellen (A 19 ff.). Dabei darf nicht verkannt werden, daß das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Teilhabe nicht mehr als nur individuelle Aufgabe gilt, sondern in dem Maß eine gesamtgesellschaftliche Organisation verlangt, wie die Komplexität und Interdependenz des gesellschaftlichen Lebens wachsen und ihrerseits den Staat zu ständiger Erweiterung seiner Tätig-

keit provozieren. Mancher Demokrat wird mit Nachdenklichkeit, wenn nicht Trauer diese wenig liberalen, aber realistischen Gedankengänge in den Empfehlungen nachlesen. Bildung und Schule stehen in dem polaren Spannungsverhältnis eines vom Grundgesetz verfügtten staatlichen Weisungsrechts und einer als überfällig erkannten Delegation von Selbstbestimmungsbefugnissen nach unten. Nicht das Individuum, sondern ein Kollektiv soll in den Genuß dieser Entwicklung kommen. Von den zu erwartenden Spannungen sind im Grund alle beteiligten Gruppen betroffen, Lehrer, Eltern und Schüler, und zwar dann, wenn die partizipatorischen Entscheidungen an den staatlichen Rechtsnormen gemessen werden müssen. Die Empfehlungen scheinen da nicht selten utopisch zu sein, solange nicht die schuljuristischen Aspekte an die neue pädagogische Basis der Empfehlungen angepaßt werden. Es dürfte zum Beispiel ein leichtes sein, allein durch Feststellungsklagen zur Frage der Aufsichtspflicht oder der Regreßansprüche ganze Passagen der Empfehlungen aufgrund der heutigen Rechtslage aus den Angeln zu heben.

Die Mitbestimmungsempfehlungen entziehen sich natürlich dadurch manchem Einwand, daß sie sich nicht als Feststellung der Gegenwart, sondern als Prozeß in eine fernere Zukunft hinein begreifen (z. B. A 124). So machen die Ausführungen nicht selten den Eindruck von Wunschvorstellungen. Die Probleme werden nach den selbstgesetzten Maßstäben nur angerissen; wo man sich konkrete Lösungen gewünscht hätte, bleibt der Text in vagen Andeutungen stecken⁴. Es wird auch oft verschwiegen, daß manches von dem, was die Empfehlungen für die Zukunft in Aussicht stellen, schon längst praktiziert wird. Es fällt kein Wort der Anerkennung für die bisherige Leistung der Schule. Die Empfehlungen scheinen den Fortschritt für sich allein gepachtet zu haben, und das wirkt anmaßend und ungerecht.

Die Rolle der Eltern

Die Rolle der Eltern war bisher im Erlaß über die Bildung der Klassen- und Schulpflegschaften geregelt. Es würde zu weit führen, im einzelnen die Rechte und Möglichkeiten der Elternvertreter zu umreißen, mit denen sie bei einiger Geschicklichkeit Einfluß auf Unterrichtsgestaltung und Organisation des Schulbetriebs nehmen konnten. Es kann aber nicht verschwiegen werden, daß die Behörde der Einwirkung der Eltern letztlich eine unüberwindliche Grenze setzte, zum Beispiel mit der kategorischen Feststellung, daß die Pflugschaft keine Beschwerdeinstanz sei. Was soll aber eine Klassenelternversammlung, wenn sie nicht auch den Fachlehrern einer Klasse gezielte Sachfragen stellen und gegebenenfalls Beschwerden vortragen darf? Das Unbefriedigende an dieser Regelung ist der Zwang für die Eltern, solche Beschwerden allein beim Fachlehrer bzw. in dessen Beisein beim Schulleiter vorbringen zu müssen. Hier besteht aber eine evidente Chancenungleichheit hinsichtlich der Fachkenntnis, der Sachkompetenz und der sprachlichen Argumentationsfähigkeit. Dieser Ungleichheit könnte

nur die Beschwerde im Kreis der Klasseneltern abhelfen. So kam es, daß ein geschickter Schulleiter manche Beschwerde der Eltern schon im formalen Vorfeld der eigentlichen Sachauseinandersetzung abblocken konnte. Die Folge dieser Situation war aber die Resignation, manchmal auch das Mißtrauen, mit dem die Eltern dem Gedanken einer Mitbeteiligung am Geschick der Schule gegenüberstehen. So ließ bisher schon die Teilnahme der Eltern an diesen Versammlungen zu wünschen übrig. Sie war nur dann zufriedenstellend, wenn über das individuelle Schicksal der Kinder an entscheidenden Schaltstellen der Unterrichtsorganisation (zum Beispiel beim Wahlunterricht) verhandelt wurde. Dem wollen nun die Empfehlungen abhelfen, indem sie die Rolle der Eltern neu umschreiben und ihre Befugnisse wesentlich ausweiten.

Dazu gehört zunächst die – allerdings bislang schon gegebene – Möglichkeit, den Unterricht in der Klasse ihrer Kinder zu besuchen. Auch die von den Empfehlungen vorgeschlagenen Stufenversammlungen, d. h. gemeinsame Elternversammlungen mehrerer Parallel- bzw. Anschlußklassen, fanden mehr und mehr statt. Neu ist dagegen die empfohlene Mitwirkung der Eltern bei einer Fülle echter Entscheidungen, zum Beispiel bei den Differenzierungsplänen einzelner Klassenstufen oder bei der Entwicklung von Lehrplänen; sogar der Haushaltsplan einer Schule soll mit den Eltern bzw. ihren Vertretern abgestimmt werden (A 107 f.). Besonders wichtig für die Eltern ist die Teilnahme an der Unterrichtsplanung innerhalb einer Klasse und die Möglichkeit der Kritik an stattgefundenen Unterrichtsveranstaltungen. Diese Mitbestimmung hängt nicht mehr vom guten Willen der Schule ab, sondern wird von Staats wegen verfügt, also institutionalisiert, wie es zum Beispiel beim Elternsprechtag als einer festen Einrichtung schon lange der Fall ist.

Als weitere Anreize zur Teilnahme der Eltern am Leben der Schule werden empfohlen: Elternseminare über bestimmte pädagogische Themen, Tage der offenen Tür, Elternbriefe, die „ganz aktuelle Konflikte und Reformvorhaben und deren Auswirkung auf das Elternhaus“ darstellen sollen. Entgegen den Empfehlungen wäre nicht verfehlt, diese Elternbriefe auch zur Interpretation pädagogischer Forschungsergebnisse oder kultusministerieller Erlasse zu nutzen, zumal die Empfehlungen zusammenfassend selbst feststellen, daß „neue Formen der Kommunikation und der Information *phantasiereich* zu entwickeln und zu erproben sind“ (A 106). Schließlich muß erwähnt werden, daß auch das bisher geheiligte Reservat pädagogischer Omnipotenz, die Lehrerkonferenz, nunmehr für die Teilnahme der Eltern geöffnet wird. Allerdings stellen die Empfehlungen einschränkend fest, daß sie den Forderungen nach der vieldiskutierten Drittelparität (Stimmengleichheit der Lehrer-, Eltern- und Schülervertreter) nicht folgen können, weil sich die Unhaltbarkeit dieses Schemas schon an einzelnen Schulen erwiesen hat (A 116 f.). Die Lehrer sollen die wesentlichen Träger der Entscheidungen bleiben und über eine gesicherte (absolute) Mehrheit verfügen.

Beim Gesamtüberblick über diese Ausweitung elterlicher Rechte müßte als erstes festgehalten werden, daß die Empfehlungen eine wesentliche soziologische Gegebenheit zwar am Rand erwähnen, in ihrer Bedeutung für die Praxis der Mitbestimmung aber

unterschätzen, was auch die bisherige Misere elterlicher Beteiligung mit erklärt: Was zur Zeit des Pflugschatzserlasses vor 25 Jahren noch nicht abzusehen war, ist die durchgehende Berufstätigkeit beider Elternteile mit all ihren physischen und psychischen Beanspruchungen. Von hier aus besteht die Wahrscheinlichkeit, daß die den Eltern eingeräumten Beteiligungsmöglichkeiten nicht als Ausübung von Rechten, sondern als unnötige Belastung nach Feierabend angesehen werden. Den Empfehlungen kann der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie keine echte Zielvorstellungen abgesteckt, sondern Wunschvorstellungen nachgegeben haben.

Diese Unlust der Eltern an einer schulischen Mitarbeit wird als schichtenspezifisches Problem gesehen: das ist der zweite fundamentale, nur durch ideologische Fixierung zu erklärende Fehler (A 104 f.). Warum die fast panische Angst vor einer „Überrepräsentanz höherer Schichten“ in den Elterngremien? Man müßte das erst einmal statistisch überprüfen und sollte es dann nicht als Gruppenphänomen, sondern als Ausdrucksform individueller Motivation und Aktivität sehen. Es ist eine große Frage, ob die fehlende schichtenproportionale Repräsentanz nur eine Folge mangelnder Information bzw. einer sozialen Chancenungleichheit ist.

Die Distanz zwischen Elternhaus und Schule dürfte heute nicht mehr – wie noch vor dem Zweiten Weltkrieg – in der autoritären Struktur der Schule begründet sein. Hier spielt wohl die Entfremdung zwischen Elternhaus und *Kind* eine entscheidende Rolle, die im Rahmen des Gesamtphänomens der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche zu sehen ist. Elterliche Verständnislosigkeit – oder besser Verständnisunfähigkeit – und die überbordende jugendliche Subkultur bedingen einander, wobei über Ursache und Wirkung noch zu streiten ist. Zudem geht dieser Entfremdungsprozeß in rasantem Tempo weiter. Auch in dieser Hinsicht bleibt es fraglich, ob die Zielvorstellungen der Empfehlungen über elterliche Mitbestimmung im Rahmen des Erreichbaren liegen.

Die Stellung der Lehrer

Die Stellung der Lehrer wird von den Empfehlungen in zweifacher Weise formal berührt: sie erhalten zusammen mit ihrer Schule eine größere Selbständigkeit und werden gegenüber Eltern und Schülern zu größerer Transparenz ihrer Unterrichtsplanung verpflichtet. Die Empfehlungen stellen lapidar fest, daß die von ihnen angepeilte Zukunft für die Lehrer noch weitergehende Belastungen mit sich bringen wird, als das bisher schon der Fall ist – eine entwaffnende Offenheit in Zeiten allgemeiner Arbeitszeitverkürzungen. Dazu gehören etwa die vermehrten Konferenzen, die Debatten mit Eltern und Schülern über Unterrichtsplanungen, die selbstredend außerhalb der normalen Arbeitszeit liegen müssen, oder die „außerunterrichtlichen Veranstaltungen“, von denen die Empfehlungen sprechen.

Beim Berufsbild des Lehrers rücken die Empfehlungen offensichtlich ab von dem

Fachmann bisheriger Art und stellen den „Teilspezialisten“ in den Vordergrund, der sich auf den Gebieten der Tests, der Didaktik, der Medien usw. durch besondere Qualifikationen legitimiert. Ein solcher Spezialist ist im Rahmen der Schule zwangsläufig zu besonders intensiver Beratung mit den anderen Spezialisten genötigt. Allein an dieser Stelle (A 7) wird viermal von Kommunikation, Zusammenarbeit, Kooperation gesprochen, als ob es solche kollegiale Kontakte überhaupt noch nicht gegeben hätte. Die Empfehlungen kennzeichnen die bisherige Tätigkeit des Lehrers als eine „Situation des Scheiterns“, weil ihm in der heutigen „Komplexität der Schulwirklichkeit“ (A 8) nur „herkömmliche handwerkliche Ratschläge“ zur Verfügung stünden, mit denen die Situation nicht mehr zu bewältigen sei. Wenn dann noch die Lösung dieser „Situation der Überforderung und des Scheiterns“ (A 108) nur in Arbeitsteilung und Kommunikation gesucht wird, so wird der einseitige, verengte wissenschaftliche Ansatz deutlich, unter dem man den heutigen Lehrer abqualifiziert.

Man tut so, als ob die Lehrer nie in Psychologie und Pädagogik ausgebildet worden wären, und wertet die Erkenntnisse dieser Wissenschaften als „herkömmliche handwerkliche Ratschläge“ ab, ohne zu merken, wie überlegen handwerkliches Können mancher hochgestochenen Verblasenheit der gegenwärtigen soziologischen Diktion ist. So steuert man konsequent den zukünftigen Pädagogen an, der vor lauter Teilqualifikationen vielleicht nicht mehr in der Lage ist, die Schülerpersönlichkeit als Ganzes zu beurteilen. Selbstverständlich kann dann die Verantwortung für die Schüler nur noch vom Pädagogenkollektiv übernommen werden, wo der eine mit dem anderen, wenn die Zeit es erlaubt, Kommunikation treibt oder wo gar der eine den anderen kontrolliert. Die Redakteure solcher Empfehlungen sollten nicht vergessen, daß immer noch eine Generation von Lehrern im Amt ist, die die Praktiken eines alles kontrollierenden Staats erlebt hat. Sie ist mißtrauisch gegenüber allen Versuchen, die persönliche Verantwortung, das Kennzeichen des engagierten Lehrers, zu kollektivieren.

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Das Kind ist daher als Persönlichkeit mit den Facettenperspektiven noch so qualifizierter Teilbereichs-Pädagogen nie vollkommen zu erfassen. Es muß befürchtet werden, daß das Schicksal der Schüler von einem riesigen Papier- und Formularschematismus pädagogischer Ingenieure bestimmt werden wird, wie sich das bei der jetzigen Oberstufenreform schon abzeichnet. Es wundert da nicht mehr, daß die *fachliche* Qualifikation der Lehrer nicht einmal mehr als Leerformel auftaucht.

Die Verlagerung von Mitbestimmungsbefugnissen nach unten berührt notwendig auch den Bereich der staatlichen Dienstaufsicht. Auf diese kann gemäß Grundgesetz nicht verzichtet werden. So bleibt zum Beispiel die Kontrolle der Behörde über die Einhaltung der noch zu erarbeitenden Rahmenrichtlinien wie bisher erhalten. Neu ist die Verpflichtung der Lehrer, ihre Leistungsbewertung in den verschiedenen Konferenzen zu begründen. Allerdings dürfte es bisher schon immer so gewesen sein, daß die Lehrer in besonders gelagerten Fällen ihre Urteile vor der Konferenz begründet haben. Es wäre aber falsch, wenn die Lehrer in der Verpflichtung zur Begründung allein

schon eine Gefährdung der neuen Mitbestimmung sähen. Hier wird nur eine Selbstverständlichkeit festgestellt, die in allen Bereichen des öffentlichen Lebens gilt. Die Zensuren haben wegen des Numerus clausus mehr und mehr öffentlich-rechtlichen Charakter gewonnen. Man wird sorgfältig beobachten müssen, ob nicht doch die bisherige Entscheidungsfreiheit des Lehrers innerhalb des erlaubten Ermessensspielraums eingeengt wird und einem arithmetischen Schematismus weichen muß, der dem besonders gelagerten individuellen Fall nicht mehr gerecht wird. Nur müßte dann beizeiten die Dienstpflicht des Lehrers in diesem Punkt beamtenrechtlich neu definiert werden, etwa im Sinn einer wesentlichen Einengung des Ermessensspielraums. Allerdings wäre dann die vertrauensvolle Partizipation eines wesentlichen Merkmals beraubt.

Ein anderer die Lehrer betreffender Punkt ist nicht ganz leicht zu umschreiben. So oft auch die Empfehlungen von Weisung, Aufsicht und Kontrolle sprechen, so wenig lassen sie einen Zweifel, daß an deren Stelle im Verlauf der Schulreform mehr und mehr die *Beratung* der Lehrer durch die Behörde treten soll, die ergänzt wird durch die Kommunikation der Kollegen-Fachgruppen an jeder einzelnen Schule. Bei der wahrscheinlich weitergehenden Ideologisierung auch der Lehrer ist es möglich, daß bei der inhaltlichen Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an jeder einzelnen Schule Festsetzungen erfolgen, die der eine oder andere Lehrer mit seinem Demokratieverständnis nicht mehr vereinbaren kann, während er aber durch einen Mehrheitsbeschluß formal gebunden ist. Es mag sein, daß die Behörde das Problem als nicht existent betrachtet; die Anzeichen für solche Gewissenskonflikte bei den Lehrern häufen sich jedoch, und die Problematik des Radikalerlasses sollte genug Anlaß zum Überdenken sein. Daß hier die Empfehlungen mit keinem Wort den legalen Weg eines demokratischen Widerstands aufzeigen, läßt sich nur durch ein bewußtes Vorbeisehen an den Realitäten erklären.

Standortbestimmung des Schülers

Ein dritter Abschnitt der Empfehlungen gilt der Standortbestimmung des Schülers, die wohltuend realistisch vorgenommen wird. Da ist zunächst die Rede von der immer schärferen Ausprägung der jugendlichen Subkultur, die eine wachsende Distanz zwischen Elternhaus und Kinder legt. Was die Schule betrifft, so ist das Aufbegehren gegen bisherige Unterrichtsformen und -inhalte, das Fehlen beim Unterricht, die Gleichgültigkeit gegenüber Anforderungen und das prinzipielle Infragestellen des Leistungsbegriffs richtig gesehen. Insgesamt kann das Phänomen als fehlmotiviertes Verhalten einer aggressionsbetonten Generations-Emanzipation gesehen werden. Die Lösung dieser Situation wird in einer neuen Funktion der Schule gesucht. Die Schule müsse „in vielfältiger Weise Funktionen übernehmen, die bisher von der Familie wahrgenommen wurden“ (A 70). Ein Mangel der Empfehlungen muß aber darin gesehen werden, daß sie den Schüler unter Verzicht auf jede individual-psychologische Interpretation nur

als Gruppe sehen und in nur sozialpsychologische Zusammenhänge stellen. Konsequenterweise ist dann nur noch von den Schülern und ihrer Vertretung, der Schülermitverwaltung (SMV), die Rede.

Die Entwicklung der Schülermitverwaltung in den 60er Jahren wird jedoch richtig gesehen. Während das Verhältnis zwischen Schule und Schülern damals noch unter den Leitbegriffen „Zusammenarbeit“ und „Partnerschaft“ stand, hat sich das Selbstverständnis der Schülervertretung unter dem Einfluß der Studentenbewegung und der zunehmenden allseitigen Politisierung wesentlich gewandelt. Neue, weiterreichende Ansprüche werden gestellt, das politische Mandat rückt in den Blickkreis. Die Mängel der bisherigen SMV traten nun immer offener zutage, da die Schüler zwar zur Mitarbeit aufgerufen waren, aber keine entsprechende Möglichkeit echter Mitbestimmung hatten. Übrig blieb die Rolle des „Mädchens für alles“, das für die Verteilung der Pausengerträge, die Hilfsaufsicht und die Organisation im Fahrradkeller zu sorgen hatte. Das „parlamentarische System im Kleinform“ wurde angesichts der Kompetenzlosigkeit als „Sandkastenspielerlei“ desavouiert, die von Schülern selbst nicht mehr für voll genommen wurde. So geriet die SMV oft zum Tummelplatz politisch engagierter Ehrgeizlinge und erfuhr eine tiefgehende Polarisierung, die statt auf Partizipation, wie sie die Empfehlungen vor Augen haben, lediglich auf Agitation, Demagogie und die Frontstellung zur Schule gerichtet war. Die „schweigende Mehrheit“ der anderen Schüler dämmert nicht lethargisch dahin, sondern arbeitet in klarer Erkenntnis schulischer Sachzwänge auf Überwindung des Numerus clausus hin und ist nicht gewillt, Zeit und Arbeit in die SMV zu stecken. Demokratie um jeden Preis ist nicht gefragt. Dieses Bild wird zwar der bisher von Schülern und Vertrauenslehrern geleisteten Arbeit nicht ganz gerecht, aber es entspricht auf weite Strecken hin der Realität.

Die Empfehlungen legen es den Kultusministerien dringlich nahe, Muster-Schulverfassungen mit Alternativmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, unter denen die Schüler wählen können. Neben der außerunterrichtlichen Aktivität (Politik, Kultur, Sport) werden neue Bereiche eröffnet: die Teilnahme der Schüler an der Unterrichtsplanung, an der Unterrichtskritik und an den Konferenzen, wie es bei den Mitbestimmungsbefugnissen der Eltern bereits umrissen wurde. Die spezielle Aktivität in der Schülerpresse ist juristisch noch längst nicht befriedigend gelöst; auch die Empfehlungen konnten die Antinomie zwischen redaktioneller Freiheit und juristischer Unmündigkeit des Schülers nicht aufheben.

Für die Teilnahme der Schüler an der Unterrichtsplanung wird die institutionalisierte Form des Unterrichtsforums vorgeschlagen (A 63 f.), wo Lehrer und Schüler Alternativen von Stoffplänen diskutieren, die allerdings von der Konferenz vorher festgelegt und zur Auswahl gestellt werden. Eine echte Stoff-Auswahl durch die Schüler ist damit nicht gegeben; als Lernende können die Schüler keine Entscheidungskompetenz über das zu Lehrende haben. Die Intentionen der Schüler zielen natürlich in die Richtung echter Entscheidung. Solche Entscheidungen sind nur selten sachbezogen, d. h. stofflich orientiert, häufig eher ideologisch vorherbestimmt. Die Kenntnis solcher ideologiebe-

zogenen Voraussetzungen, zum Beispiel bei einem aufzustellenden Lektürekanon, muß man allerdings den politisierten Gruppen unserer Schülerschaft zugestehen. Einschränkend legen die Empfehlungen den Schülern nahe, allein schon aus Gründen der Arbeitsüberlastung die Mitwirkungsbefugnisse „nicht in allen Angelegenheiten voll auszuerschöpfen, sondern einige Sachbereiche auszuwählen“ (A 93). Entsprechende Vorbehalte sollten auch bei der institutionalisierten Unterrichtskritik angemeldet werden, die schon vorher erwähnt wurde.

Die Empfehlungen betonen die Notwendigkeit einer „verantwortungsvollen und anspruchsvollen“ Schülermitarbeit. Sie sehen auch die „konfliktreiche“ Aufgabe der Schülervertretung, wenn sich etwa eine Kluft zwischen Schülerschaft und Schülervertretung auftun sollte (A 93). Daß der Text der Empfehlungen selbst oft zwischen den Zeilen Konfliktmöglichkeiten birgt, wird nicht so oft erwähnt, wie es nötig wäre. Wie ein demokratischer Lehrer durch ideologisch fixierte Kollegen majorisiert werden kann, so ist es auch möglich, daß das Konferenzmodell der Empfehlungen durch Solidarisierung einer ideologisch gleichgeschalteten Schülergruppe mit einer entsprechenden Lehrergruppe unterlaufen wird. Viele meinen heute, in unserer freiheitlichen Ordnung könne man sich eine solche Überakzentuierung des Konflikts leisten. Aber zu oft wird man die Geister, die man rief, nicht mehr los. Man sollte sich hüten, zu viele Konflikte einzuprogrammieren. Die Schule hat zur Demokratie und zur Toleranz zu erziehen bei gleichzeitiger Warnung vor der Verabsolutierung eines Mehrheitsprinzips außerhalb der Legalität. Sie darf sich aber nicht dazu hergeben, die Pervertierung eines formaldemokratischen Prinzips zum autoritären Machtstandpunkt an sich selbst praktizieren zu lassen, den wir gerade mit Mühe überwunden glaubten.

Die Empfehlungen lehnen es ab, sozial-ökonomische Begriffe wie „Arbeitskampf“, „Interessenvertretung“ oder gar „Streik“ (A 91 f.) auf das Verhältnis Schule-Schüler zu übertragen. Sie fordern „Konsens anhand politischer Kategorien“ (A 92). Ein solcher Konsens ist aber nicht in einer permanenten Konfliktsituation zu finden, sondern nur auf der Basis parlamentarischer Spielregeln.

Mitbestimmung in den Schulgesetzen der Länder

In den Ländergesetzen, die seit dem Erscheinen der Empfehlungen verabschiedet wurden, lassen sich drei Standpunkte feststellen: bewußte Anlehnung an die Empfehlungen, bewußte Ablehnung und eine vermittelnde Position.

Für die bewußte Anlehnung an die Empfehlungen soll das Hamburger Schulverfassungsgesetz von 1973 stellvertretend sein. Es bezieht sich schon im Vorwort auf die Partizipationsprinzipien des Bildungsrats. Der auffallendste Punkt ist die Drittelparität von Lehrern, Eltern und Schülern in der sogenannten Schulkonferenz (unter dem Vorsitz des Schulleiters), die über die Schulinterna (z. B. Hausordnung), die Organisation (etwa Einbeziehung in Schulversuche) und auch über gravierende Disziplinarmaß-

nahmen (Verweisung von der Schule) entscheidet. „Rechtzeitig zu hören“ ist diese Konferenz zur Unterrichtsorganisation (z. B. Zusammenlegung von Klassen) und bei der Verwendung der Etatmittel der Schule. Außerdem können Eltern und Schüler, wenn auch mittelbar, formal aber eindeutig, Einfluß auf die Wahl des Schulleiters ausüben.

Einen konträren Standpunkt vertritt das Landesschulgesetz von Rheinland-Pfalz (1974). Gewissermaßen als Einleitung ist der Auszug einer Rede des damaligen Kultusministers Bernhard Vogel vorangestellt. Jede „Frontunklarheit“ beseitigend, stellt Vogel für die Schulen seines Landes fest, daß „undisziplinierter, übereifriger Reformhuberei“ mit diesem Gesetz „Einhalt geboten wird“. Konsequentermaßen verzichten die einleitenden Paragraphen auf jede Erwähnung des Bildungsrats und des Begriffs „Mitbestimmung“; ebenso konsequent erscheint dann das Recht der Regierung zum „Führen“ und „Erziehen“ bei der „Erfüllung des Auftrags“, das Kind zur „Verantwortung vor Gott“, zu „ethischen Normen“ und zur „Selbstbestimmung“ zu bringen – insgesamt eine Absage an alle materialistischen, von Kollektivvorstellungen gefärbten Erziehungstendenzen. Entsprechend gestalten die Lehrer ihren Unterricht „frei“ und in „eigener pädagogischer Verantwortung“ im Rahmen der staatlichen Vorschriften. Die Eltern bzw. ihre Vertreter können allenfalls die Zusammenarbeit mit der Schule „fördern“ und „unterstützen“; sie entscheiden nichts, sondern „beraten“. Von einer Institutionalisierung der Partizipations-Empfehlungen ist hier keine Rede mehr. Ein versteckter Ansatz läßt sich allenfalls im § 38 sehen, nach dem im sogenannten Schulausschuß eine Drittelparität von Lehrern, Eltern und Schülern besteht; dieser Ausschuß hat jedoch nichts zu entscheiden, sondern kann nur „anregen“ und soll „gehört werden“ bei Schulerweiterungsplänen, Namensgebung der Schule, Einbeziehung in Schulversuche, bei schwerwiegenden Disziplinarmaßnahmen. Eine echte Entscheidungsbefugnis hat dieser Ausschuß nur bei der Erstellung einer Hausordnung.

Wenn man sich vor Augen hält, was dem Deutschen Bildungsrat mit der Theorie der Partizipation vor Augen schwebte, dann formuliert das rheinland-pfälzische Schulgesetz die entgegengesetzte Position – ein pädagogischer Neuansatz, zu dem heute eine ganze Portion Mut gehört. Darauf bezieht sich wohl auch Bernhard Vogel, wenn er in der erwähnten Rede von „eifertigen Reformern“ spricht, „denen heute die Luft ausgeht“, von der „Verwirrung, ja Erbitterung“, die jene hinterlassen haben; wenn er „Anwälte“ fordert, die „das Recht des Kindes . . . auf Wissen und personale Entfaltung in den Mittelpunkt“, wieder auf die „Positionen“ rücken, „um die wir kämpfen . . . und nicht faulen Kompromissen zu opfern bereit sind“.

Auch Schleswig-Holstein setzt sich von den Empfehlungen des Bildungsrats ab. Nach einer brieflichen Mitteilung des Kultusministeriums vom 15. Juni 1977 haben diese Empfehlungen keinen Einfluß auf die Erlasse in Schleswig-Holstein gehabt, da „bei Übernahme ihrer wesentlichen Inhalte eine staatliche Verantwortung für das Schulwesen (Art. 7, Abs. 1 Grundgesetz) nicht mehr zu gewährleisten wäre“.

Einen vermittelnden Standpunkt nimmt das niedersächsische Schulgesetz von 1975 ein. Der Begriff „Mitbestimmung“ wird nicht ausdrücklich erwähnt. Das Übergewicht

der Lehrer in den Konferenzen bleibt gewahrt, und zwar z. B. in der Gesamtkonferenz dadurch, daß nur je zwei Eltern- und Schülervertreter teilnehmen und Stimmrecht haben. In den Teilkonferenzen kann die Zahl der Eltern- und Schülervertreter erhöht werden, so daß bei der kleineren Zahl der Lehrervertreter die Möglichkeit einer Überstimmung bestände. Dies wird aber durch den einfachen „Kunstgriff“ verhindert, daß die Eltern- und Schülervertreter nur eine beratende Funktion haben. Hier zeichnet sich das neue Prinzip einer Zurückdrängung des elterlichen Einflusses in der Schule ab. Daran ändert auch nichts die Möglichkeit, daß die Lehrerkonferenz beim Kultusministerium eine besondere Schulordnung beantragen kann mit dem Ziel, darin ein größeres Mitbestimmungsrecht der Eltern zu verankern. Zur Genehmigung einer solchen Ordnung ist eine Dreiviertelmehrheit der Gesamtkonferenz erforderlich, und diese dürfte im Augenblick kaum zu erreichen sein. Demgegenüber könnte es für die Praxis interessant werden, daß die Lehrer verpflichtet sind, ihre Unterrichtsplanung mit den Eltern zu besprechen.

Zusammengefaßt ergeben die Beispiele von Landesschulgesetzen ein recht widersprüchliches Bild: Ausdruck unseres Kulturföderalismus oder Spiegelbild einer politisch-ideologischen Polarisierung, die auch vor der Schule nicht haltmacht? Jedenfalls ein Zeichen für die wachsenden Schwierigkeiten, in den einzelnen Bereichen unseres gesellschaftlichen Lebens zu gemeinsam anerkannten Lösungen zu kommen.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. z. B. Gesetz und Verordnung zur Neuordnung des Schulwesens NRW vom 8. 4. bzw. 31. 7. 52.

² Deutscher Bildungsrat, „Empfehlungen der Bildungskommission“: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungsbereich; Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (Bonn 1973).

³ Die Seitenangaben bei A beziehen sich auf den 2. Teil (Erläuterungen) des angegebenen Textes.

⁴ Man vergleiche zu dem ganzen Komplex nur die Häufigkeit der Konjunktive, des Futurs und andere sprachliche Eventualzeichen; ferner zur Zukunft z. B. A 124, zur Frage Schüler und Schülerpresse A 100 bzw. A 93.