

UMSCHAU

Privatschulfreiheit contra staatliche Schulhoheit?

Es ist schon verwunderlich: Mit Milliardenbeträgen ist im vergangenen Jahrzehnt im öffentlichen Schulwesen eine „Bildungs“-Reform gewaltigen Ausmaßes begonnen worden: Gesamtschulen sollten das gegliederte Schulwesen ablösen, die Curriculumtheorie die Unterrichtsmethoden rationalisieren, neue Lehrpläne und Rahmenrichtlinien die Inhalte des Unterrichts den Erfordernissen einer demokratischen Massengesellschaft im industriellen Zeitalter anpassen. Alles dies geschah, um das „Bürgerrecht auf Bildung“ für alle zu verwirklichen und um den jungen Menschen zu mehr Emanzipation und Selbstbestimmung zu verhelfen. Und doch ist gleichzeitig das Interesse an *Privatschulen* sprunghaft angestiegen. Offenbar war man nicht überall von den Vorteilen der Reform überzeugt.

Mit dieser Entwicklung sind nun auch Ansehen und Selbstbewußtsein der Schulen in freier, das heißt nichtstaatlicher Trägerschaft gewachsen, ihre rechtliche Stellung wurde zunehmend präzisiert. Das Recht zur eigenverantwortlichen Prägung und Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethoden und die Lehrinhalte ist schon 1969 vom Bundesverfassungsgericht ausdrücklich festgelegt worden; die Frage, wie weit Privatschulen sich der Struktur des öffentlichen Schulwesens anzupassen hätten oder nicht, ist ausgiebig diskutiert und jüngst in Hessen durch das Förderstufenabschlußgesetz im Sinn der Freiheit entschieden worden.

Davon abgesehen ist durch die privatschulgesetzlichen Regelungen auf Länderebene der Tatsache Rechnung getragen, daß es gemäß Grundgesetz (Art. 7 Abs. 4 und 5) und Länderverfassungen kein staatliches Schulmonopol gibt: Die Länder in der Bundesrepublik bekennen sich zu einem freiheitlichen und pluralen Bildungswesen. Somit scheint im Privatschulwesen alles bestens geordnet zu sein.

Dennoch ist die tatsächliche Lage der freien

Schulen nicht überall so günstig, wie es den Anschein hat. Das Kernproblem besteht in der Auslegung des zentralen schulrechtlichen Begriffs der *staatlichen Schulaufsicht* (Art. 7 Abs. 1 GG). Aufsicht bedeutet im Schulrecht anderes und mehr, als es seinem Wortsinn nach beinhaltet, und mehr „als sonst im deutschen Verwaltungsrecht“ (Maunz): Nicht nur Kontrolle, sondern auch das Recht, die organisatorische Gliederung der Schule zu bestimmen und die inhaltliche Festlegung von Ausbildungsgängen und Unterrichtszielen zu treffen.

Die im Grundgesetz verankerte staatliche Schulaufsicht ist freilich durch eine Reihe anderer Grundrechte *begrenzt*: So durch das natürliche Recht der Eltern und ihre Pflicht zur Pflege und Erziehung der Kinder (Art. 6 Abs. 2 GG), durch das Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG), durch das Recht auf Gründung und Unterhaltung von Privatschulen (Art. 7 Abs. 4 und 5 GG), durch das Recht auf Freiheit des Glaubens und des Gewissens sowie auf Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses (Art. 4 Abs. 1 GG). Das Bundesverfassungsgericht hat 1972 einer schrankenlosen Ausdehnung der Schulaufsicht einen Riegel vorgeschoben: Das Grundgesetz habe die Schule nicht zur ausschließlichen Staatsangelegenheit erklärt; der staatliche Erziehungsauftrag sei dem elterlichen gleichgeordnet, nicht nachgeordnet. Damit ist freilich auch der prinzipielle Vorrang des elterlichen Erziehungsrechts vor dem des Staates begrenzt worden.

Das Spannungsverhältnis zwischen der staatlichen Schulaufsicht einerseits und mehreren anderen Grundrechten andererseits bleibt freilich aufgelöst weiter bestehen. Die Formel der „Gleichrangigkeit“ zeigt nur die Schwierigkeiten auf, bietet aber für den Konfliktfall keine Lösungsmöglichkeit. Dann hilft nur eine „Interessenabwägung“ weiter. Da diese bei „wesentlichen“ Angelegenheiten im Parlament vorgenom-

men wird, wird sie zu einer Machtfrage. Immer häufiger muß sie von der Rechtsprechung entschieden werden.

Tritt der Konfliktfall einmal ein, dann mag die Versuchung seitens des Staates naheliegen, den Begriff der „Aufsicht“ extensiv auszulegen. Er mag sich dabei auf sein „Wächteramt“ (Art. 6 Abs. 2 GG) berufen, das das Recht der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, begrenzt, und darauf verweisen, daß er im Interesse eines gedeihlichen Fortbestehens der staatlichen Gemeinschaft dafür verantwortlich sei, daß seine heranwachsenden Bürger ein gewisses Maß an Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen erwerben.

An dieser Stelle taucht nun ein neues Problem auf. Die These vom „Wächteramt“ des Staates setzt nämlich voraus, daß der Staat auch über die entsprechende Sachkompetenz verfüge und in der Lage sei, „ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“ (Bundesverfassungsgericht 1972), daß er also sachkundig und zutreffend entscheiden kann, welche Kenntnisse und Einstellungen heute für das Fortbestehen der staatlichen Gemeinschaft notwendig sind.

Nun ist aber die staatliche Autorität (und nicht nur diese) im vergangenen Jahrzehnt in eine schwere Legitimationskrise geraten. Eine emanzipatorische Grundhaltung hat jede Autorität „kritisch hinterfragt“. Die Umweltproblematik und die Friedensfrage haben diese Krise in den letzten Jahren noch weiter zugespitzt. Daher wird die Frage verständlich, ob vor dem Hintergrund eines geschärften Problembewußtseins für grundlegende politische bzw. gesellschaftspolitische Fragestellungen, für ökologische und Abrüstungsfragen einerseits und angesichts einer immer wieder zum Teil prinzipiell in Frage gestellten staatlichen Autorität sowie eines in den siebziger Jahren grundgelegten basis- bzw. radikaldemokratischen Denkens andererseits noch länger unbesehen davon ausgegangen werden kann, daß das staatliche Bildungswesen den jungen Menschen wirklich mit denjenigen Fähigkeiten ausstattet, die das heutige gesellschaftliche Leben erfordert.

Ist die extensive Auslegung des Begriffs „staatliche Schulaufsicht“ noch zu rechtfertigen? Wie weit darf das „Wächteramt“ des Staates reichen? Nach welchen Kriterien muß heute bei einem Konflikt zwischen Elternrecht, Gewissensfreiheit, Privatschulfreiheit einerseits und staatlichem Erziehungsrecht andererseits entschieden werden? Wer setzt sie fest? Ferner: Welche Möglichkeiten der Verwirklichung haben neue pädagogische Ideen? Fällt es wirklich nur in die Kompetenz der staatlichen Schulaufsicht, solche Ideen zuzulassen oder abzulehnen? Konkret: In welche Schule sollen Eltern, die aus Gewissensgründen glauben, ihre Kinder nach anderen als an den öffentlichen Schulen geltenden Kriterien erziehen zu müssen, diese anmelden?

Da unsere Verfassung kein staatliches Schulmonopol, sondern nur ein freiheitliches und plurales Schulwesen kennt, bietet sich die Gründung einer eigenen Privatschule an. Diesen Weg sind denn auch Anfang 1974 Eltern aus Frankfurt gegangen. Sie mußten aber ihre Absicht durch mehrere Instanzen durchfechten, bis schließlich am 29. November 1982 der Hessische Verwaltungsgerichtshof in Kassel das „besondere pädagogische Interesse“ an einer privaten Grundschule bejaht und damit für die Gründung einer solchen Schule grünes Licht gegeben hat. Die Entscheidung des Gerichtshofs stützte sich im wesentlichen auf ein Gutachten, das der bekannte Bielefelder Pädagoge Hartmut von Hentig erstattet hat und das 1985 mit dem Titel „Wie frei sind freie Schulen?“ erschienen ist¹.

Dem Verfahren lag folgender Sachverhalt zugrunde: Kinder, die in Frankfurt seit 1967 den ersten antiautoritären Kinderladen in der Bundesrepublik besucht hatten, sollten mit anderen Schülern zusammen aus Gründen einer kontinuierlichen Weiterführung der auf Selbstbestimmung zielenden Erziehung in eine Versuchsklasse an einer öffentlichen Schule aufgenommen werden. Da das Experiment nicht gelang und die Gründung einer „offenen Grundschule“ als staatliche Schule nicht möglich war, wurde Anfang 1974 die Genehmigung zur Gründung einer Ersatzschule beantragt. Die Schule wurde im Oktober 1974 eröffnet, ohne daß zuvor die Genehmigung hierzu erteilt worden wäre, wie sie das Hessische Privatschulgesetz vorschreibt. Ein An-

trag auf staatliche Anerkennung wurde vom Regierungspräsidenten in Darmstadt abgelehnt, desgleichen der Widerspruch gegen diese Entscheidung. Eine daraufhin beim Verwaltungsgericht in Frankfurt eingebrachte Klage wurde 1976 wegen mangelnder Zuverlässigkeit des Klägers abgewiesen. Erst die Revision beim Hessischen Verwaltungsgerichtshof in Kassel brachte den gewünschten Erfolg – wenigstens vorläufig, denn gegen dieses Urteil ist Revision beim Bundesverwaltungsgericht eingelegt worden.

Dies offenbart tiefgreifende bildungspolitische und pädagogische Gegensätze in unserer Gesellschaft: Wohlbegründete schul- bzw. bildungspolitische Aspekte stehen auf der einen, ebenso begründbare pädagogische auf der anderen Seite. Politik und Wissenschaft, staatliche Schulhoheit und Elternrecht bzw. Privatschulfreiheit stehen einander gegenüber. „Erziehung zur Selbstbestimmung“ wird einer „Erziehung zur Anpassung“, „Entfremdung“ der „Emanzipation“ gegenübergestellt.

Die Wurzeln der „Freien Schule Frankfurt“ (FSF) reichen zurück in die späten sechziger und in die siebziger Jahre. Systemveränderung und radikale Verwirklichung des Grundgesetzes, Mündigkeit, Selbstbestimmung und Demokratie galten als das Gebot der Stunde. Bei der politischen Diskussion über diese Forderungen übersah man aber allzuoft die sich dahinter verbergenden, tieferen Anliegen: die Würde eines freien Menschen vor den Zwängen der verwalteten Welt und der Industriegesellschaft zu retten; heute kommt noch die von der Zerstörung der Umwelt ausgehende Bedrohung hinzu. Diese die Zukunft des Menschen in Frage stellende Welt hat auch Schule und Erziehung ergriffen.

An diesem Punkt hakt die FSF ein: Sie hält konsequent an radikaldemokratischen und radikalpädagogischen Zielen fest. Sie strebt Emanzipation im weitesten Sinne an „von der Denk- und Lebensweise, wie sie ‚geschlossenen Gesellschaften‘ (Popper) eigentümlich ist und sich mit der Mentalität des wirtschaftlichen Wiederaufbaus zu kritikloser Unterwerfung unter sog. Systemzwänge verbunden hat“ (49). Sie wendet sich gegen Entfremdung und gegen „erfahrungstötende Verschlingung in der voll durchgeregelten Institution“. Folglich fordert sie „selbstorientiertes

Lernen“ und radikale Individualisierung des Unterrichts, einen Verzicht auf systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung sowie ein ganzheitliches Lernen, das die Erfahrung des Schülers unmittelbar in den Unterricht einbezieht. Die Schule will eine angstfreie Erziehung, will den Kindern Schulangst, Lernunlust, Leistungsverweigerung ersparen, will ein „therapeutisches Milieu“ sein, heute „vermehrt nicht gegenüber der öffentlichen Schule, sondern für die Schwierigkeiten einer Existenz in der hochtechnisierten städtischen Zivilisation“ (49).

Vieles davon mag utopisch anmuten. Hartmut von Hentig aber gibt die Überzeugung der die Schule tragenden Eltern wieder, wonach die Erziehungsziele der Hessischen Verfassung (Art. 56 Abs. 4) und des Hessischen Schulverwaltungsgesetzes „durch die an den öffentlichen Schulen verwendeten Verfahren bei ihren bisher anders erzogenen Kindern nicht nur nicht erreicht, sondern verstellt“ werden (74). Deshalb hatten sie „von ihrem verfassungsmäßigen Recht (nach Art. 6 Abs. 2 GG und Landesverfassung Art. 56) Gebrauch gemacht und ihre Kinder bis dahin in einer Weise auf jenes Ziel hin erzogen, die mit den Mitteln und Wegen der öffentlichen Schulen in Konflikt steht“ (60). Den Vorwurf gegen die FSF, sie strebe Systemveränderung und Kulturrevolution an, weist von Hentig mit der Bemerkung zurück, dieses gesellschaftspolitische Motiv habe sich eingekapselt oder sei erloschen.

Wenn die FSF also politisch ungefährlich ist, so kann man sich ganz auf pädagogische Argumente beschränken. Dies um so mehr, als das Grundgesetz für die Genehmigung einer privaten „Volkschule“ die Anerkennung eines „besonderen pädagogischen Interesses“ fordert. In der privatschulrechtlichen Literatur wird davon gesprochen, daß die Anerkennung eines „besonderen pädagogischen Interesses“ im Ermessen der Schulbehörde – also des Staates – liege (Heckel, v. Mangold-Klein); allerdings enge sich der Beurteilungsspielraum ein, „wenn an der Schule neue, wissenschaftlich erarbeitete Unterrichtsmethoden erprobt“ werden sollen (Maunz-Dürig-Herzog). Von Hentig widmet daher das eigentlich pädagogische Kapitel seines Gutachtens dem Nachweis, daß der FSF eine solche Methode zugrunde liege, nämlich die „Mathetik“.

Das Wort „Mathetik“ ist in der pädagogischen Theorie ungeläufig. In ihr gehe es, schreibt von Hentig im Vorwort zu seinem Gutachten, „um die Möglichkeit..., durch eigene Erfahrung statt durch fremde Belehrung zu lernen“. Mathetik wird dadurch zu einer notwendigen Korrektur „des gedankenlos verabsolutierten Prinzips der Didaktik: daß Lernen durch Belehrung geschehe“. Mathetische Elemente finden sich mehr oder weniger stark ausgeprägt in der Montessori-Pädagogik, bei John Dewey, in der Waldorf- und Freinet-Pädagogik. Konsequenter und radikaler geht jedoch die „FSF-Pädagogik“ vom Lernbedürfnis der Schüler aus. Von Hentig nennt die Elemente der Mathetik der FSF „pädagogisch überzeugend“: Die Gliederung des Stoffes in Lernbereiche statt Unterrichtsfächer, Integration der Vermittlung der Kulturtechniken in den Sachunterricht, Wahrung der Ganzheitlichkeit der Erfahrungen, Mischung der Kinder von verschiedenem Alter und verschiedener Herkunft, verschiedener geistiger, psychischer und physischer Veranlagung, unterschiedliche Lernformen, Verzicht auf Noten, Bereitschaft von Lehrern, Erziehern und Eltern für Hilfe, „wenn ein Kind mit seinem selbstregulierten Lernen in Not gerät“ – dies sind nur einige Elemente der Mathetik. Zu ihr gehört aber auch, und das verdient hervorgehoben zu werden, „eine realistische Einschätzung der Grenzen dieses Prinzips in einer reglementierten Welt“: Die FSF erkennt, daß ohne Abschlußprüfungen und damit ohne Leistungsnachweise kein Übergang zu Beruf und Studium möglich ist.

Das „besondere pädagogische Interesse“, dessen Anerkennung nach dem Grundsatz eine Voraussetzung für die Zulassung einer privaten Grundschule ist, ist nach von Hentig einmal das „Interesse der direkt betroffenen Kinder“, sodann das der Erziehungswissenschaft und über sie das „der allgemeinen Öffentlichkeit“, die sich an deren Erkenntnissen orientierten: Durch die an der FSF gemachten Erfahrungen könnten „alle Schulen besser werden“. Dann aber hat die Erziehungswissenschaft selbst „ein großes Interesse an der sorgfältig beobachteten Verwirklichung eines solchen noch offenen Experimentes“. Die Erziehungswissenschaft könne aus diesem Experiment lernen, wie sich die verschiedenen Momente der Mathetik in der Praxis auswirkten. Sie sei um so

mehr daran interessiert, weil das öffentliche Schulwesen in zunehmendem Maß bei der Erfüllung seiner Erziehungsfunktionen versage und als Folge davon Überdruß, Haß der Kinder und Eltern, Disziplinschwierigkeiten, Schulflucht und Neurosen hervorrufe. Heute gehe es darum, das Individuum gegen die Institutionen und Organisationen zu stärken, nicht, weil sie schlecht seien, sondern weil sie zur Erstarrung, Verabsolutierung, Einheitlichkeit neigten und so die Moral der Bürger schwächten. Das „besondere pädagogische Interesse“ ist also nicht das Interesse des Staates an einer solchen Schule – die Zulassung liegt folglich auch nicht in seinem Ermessen –, sondern in diesem Fall das Interesse der Erziehungswissenschaft (*eines* Erziehungswissenschaftlers?) am Ausgang eines Experiments, das auf den Prinzipien der Mathetik beruht.

Von Hentig kommt im ganzen zu dem Schluß, daß die Lernprozesse dieser Schule „als nicht nur gleichwertig, sondern in vieler Hinsicht überlegen“ anzusehen seien. Wenn auch an einigen Stellen bei den Kindern mit Wissenslücken zu rechnen sei, so würden sich nach anderen Erfahrungen „die Kenntnislücken schnell schließen, weil die Schüler dieser freien Schulen Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen gelernt“ hätten. Folglich sei die FSF den öffentlichen Schulen „gleichwertig“.

Der Verwaltungsgerichtshof hat sich der Auffassung des Gutachters angeschlossen: Die Anwendung des unbestimmten Rechtsbegriffs „besonderes pädagogisches Interesse“ setze „ein Interesse der Allgemeinheit an der Zulassung der privaten Grundschule“ voraus; der Schulverwaltung stehe kein Beurteilungsspielraum zu. Ein besonders pädagogisches Interesse könne daran bestehen, daß an einer privaten Grundschule neue Unterrichtsziele aufgestellt, neue Unterrichtsmethoden erprobt würden, wenn eine entsprechende Schule noch nicht bestehe und wenn die vorgesehenen Unterrichtsmethoden wissenschaftlich erarbeitet seien. Der Verwaltungsgerichtshof hat daher den Regierungspräsidenten in Darmstadt „verpflichtet, dem Kläger die Genehmigung zum Betrieb einer privaten Grundschule als Ersatzschule zu erteilen“. Die Freiheit der freien Schule ist damit vor staatlicher Reglementierung gesichert worden. War es ein Pyrrhussieg?

Das Gutachten und mit ihm das gesamte Verfahren werfen eine Reihe von Fragen auf. Nur einige wenige können hier angedeutet werden. Ist es zulässig, wie es im Gutachten geschieht, das Interesse „der“ Erziehungswissenschaft mit dem der allgemeinen Öffentlichkeit gleichzusetzen? Wer repräsentiert „die“ Erziehungswissenschaft? Auch berührt es eigenartig zu lesen, die Erziehungswissenschaft habe „ein großes Interesse an der... Verwirklichung eines noch offenen Experimentes“. Reicht die Freiheit der freien Schule so weit, daß sie „offene Experimente“ mit Kindern machen darf? Oder gibt es hier Grenzen? Wenn ja, wo liegen sie und wer setzt sie fest, wenn der Schulverwaltung kein Beurteilungsspielraum mehr zusteht?

Das Konzept der FSF und der ihr zugrunde liegenden Mathetik – Emanzipation im weitesten Sinn, radikale Individualisierung u. a. – läßt weitere Fragen aufkommen. Von Hentig sagt, die Mathetik könnte „ganz anders aussehen, wenn sie sich in einer Pädagogischen Provinz entwickelte“ und sich „nicht gegen das meritokratische Gesamtsystem“ zu schützen hätte. Was ist aber von einem Konzept zu halten, das nur in einer Welt zu realisieren ist, die von der Umwelt sorgfältig abgeschirmt ist, oder das nur dann funktioniert, wenn diese Umwelt selbst völlig verändert worden ist? Besteht ferner nicht die Gefahr, daß ein Konzept völliger Emanzipation und radikaler Individualisierung dazu führt, „daß die Notwendigkeiten der kontinuierlichen Arbeit an sich selbst, daß die Tugenden der Selbstüberwindung, der Treue zu sich und anderen aus den Augen verloren werden“, wie Helmut Fend jüngst geschrieben hat?

Damit stellt sich zugleich die Frage nach der diesem Konzept zugrunde liegenden Anthropologie. Kann der Mensch wirklich das werden, wozu er bestimmt ist, wenn man nur seine Entwicklung als Individuum im Auge hat? Oder kann er nicht vielmehr erst dadurch er selber werden, daß er auf den Anruf des anderen antwortet, daß er sich also einem anderen verdankt? Daß „statt Selbstherstellung ‚die Annahme seiner selbst‘

(Guardini) das Gesetz bildet, nach dem er antritt“ (Splett)? Zwei „Menschenbilder“ also, die hier einander gegenüberstehen: Eines, wonach der Mensch durch Selbstbestimmung Mensch wird, das andere, nach dem er erst durch Bindung an einen anderen – letztlich an einen absoluten Bezugspunkt – den Sinn seines Daseins findet.

Schließlich fällt das völlige Fehlen einer religiösen Komponente auf. Eine Überprüfung des Konzepts der FSF, ob sie den Schüler dazu befähige, „nach ethischen Grundsätzen auf der Grundlage der christlichen und humanistischen Tradition zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu achten“ (Hessisches Schulverwaltungsgesetz), wurde nicht für erforderlich erachtet.

Der Prozeß und seine Vorgeschichte machen den Zusammenstoß fundamental entgegengesetzter Prinzipien in unserer Gesellschaft deutlich. Bildungspolitisch wird das Recht auf Gründung einer freien Schule gegenüber einem Staat durchgesetzt, der das Instrument der Schulaufsicht extensiv auslegt. Bildungspolitisch wird das Ermessen des Staates bei der Zulassung einer neuen privaten Grundschule eingeschränkt und durch das „besondere pädagogische Interesse der Allgemeinheit“ begrenzt, wobei allerdings dieser Begriff unklar bleibt. Pädagogisch steht eine radikal-emanzipatorische Erziehung, die sich als einzige Verwirklichung der Grundrechte des Grundgesetzes versteht, einer Erziehung gegenüber, die angeblich nur zur Anpassung führen kann. Staatliche Schulaufsicht und staatliche Verantwortung für Erziehung werden abgelehnt, weil der Staat vor den Aufgaben der Gegenwart versagt habe. Nach dem Gutachten tritt an dessen Stelle „die“ Erziehungswissenschaft. Christliche Elemente in der Erziehung sind offensichtlich nicht mehr gefragt. In welche Richtung wird die Entwicklung weitergehen?

Helmut Kasper

¹ Hartmut von Hentig: Wie frei sind Freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart: Klett-Cotta 1985. 203 S., Kart. 22,-.