

Mitbestimmung in der Schule

Von Paul Diwo

Der Gedanke der Mitbestimmung in der Schule, also die Teilhabe von Eltern und Schülern an der Gestaltung des Schullebens, hat schon eine mehr als zwanzigjährige Tradition, deren Begründung¹ 1952 in dem großen Zusammenhang der Demokratisierung unseres eben neugegründeten Staates gesehen werden muß.

Nun hat Juni 1973 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in den grundlegenden »Empfehlungen zur Reform . . . im Bildungswesen« in einem ersten Teil versucht, die »verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern« zu umreißen und die bisher getrennten Entwicklungszüge in einem großen Entwurf zusammenzufassen sowie auch die Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre auszuwerten. Der Grundbegriff des Textes ist die »Partizipation«, die – zusammengefaßt – wie folgt zu umschreiben ist: verstärkte Teilhabe der Lehrer, Eltern und Schüler an Rechten, die die Schulwirklichkeit mit der Unterrichtsorganisation, der Durchführung des Unterrichts selbst und den außerunterrichtlichen Veranstaltungen bestimmen. Diese Rechte sind nicht mit der Pflicht gekoppelt, sie auszuüben. Es handelt sich um »institutionelle Hohlformen« (A 46), die durch konkrete Rechtswahrnehmungen 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 dessen Vorwärtstreiben Lehrer, Eltern und Schüler beteiligt sind und der nicht von heute auf morgen zu bewältigen ist. Wie dieser Definitionsansatz zeigt, sind diese Mitbestimmungsempfehlungen ein großer Entwurf, dessen Ansprüche schon beim ersten Überfliegen in die Augen springen. Es handelt sich dabei um die weitgehend überzeugende Darstellung einer nicht mehr überzeugenden, brüchig gewordenen Bildungswelt von heute. Es handelt sich weiter um die geschlossene, von Optimismus getragene Darstellung einer Schulwirklichkeit von übermorgen, leider nicht ohne utopische Züge, die allerdings erst dann ihre eigentliche Aussagekraft erhält, wenn man sie vor den Hintergrund der Schulgegenwart stellt.

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, in dem Komplexität und Interdependenz des gesellschaftlichen Lebens wachsen und ihrerseits den Staat zu ständiger Erweiterung seiner Tätigkeit provozieren. Mancher Demokrat wird mit Nachdenklichkeit diese wenig liberalen, aber nichtsdestoweniger realistischen Gedankengänge in den Emp-

¹ Vgl. Gesetz und Verordnung zur Neuordnung des Schulwesens Nordrhein-Westfalens vom 8. 4. bzw. 31. 7. 1952.

fehlungen nachlesen, bezogen auf die Schule, die heute in dem polaren Spannungsverhältnis eines vom Grundgesetz verfügten staatlichen Weisungsrechts und einer als überfällig erkannten Delegation von Selbstbestimmungsbefugnissen an die Basis steht. Und nicht der Einzelne, sondern ein Kollektiv soll in den Genuß dieser Entwicklung kommen. Von den zu erwartenden Spannungen sind im Grunde alle beteiligten Gruppen betroffen, Lehrer, Eltern und Schüler, und zwar dann, wenn die partizipatorischen Entscheidungen an den staatlichen Rechtsnormen gemessen werden. Und da scheinen die vorliegenden Empfehlungen nicht selten den Kopf in den Sand zu stecken, solange nicht sichergestellt ist, daß die schuljuristischen Aspekte der neuen pädagogischen Basis den Empfehlungen angepaßt werden. Es dürfte zum Beispiel ein leichtes sein, allein durch Feststellungsklagen zur Frage der Aufsichtspflicht oder der Schadensersatzansprüche ganze Passagen der Empfehlungen gegenstandslos zu machen.

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 (u. a. z. B. A 124). So machen die Ausführungen nicht selten den Eindruck von Wunschvorstellungen, die Probleme werden nach den selbstgesetzten Normen nur angerissen; wo man sich konkrete Lösungen wünscht, bleibt der Text in vagen Andeutungen stecken. Es wird auch oft verschwiegen, daß manches von dem, was hier als Zukunftsmusik ertönt, in Vergangenheit und Gegenwart schon längst praktiziert wurde und 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 – so gesehen – wirken sie mehr als einmal selbstanmaßend und ungerecht.

Zunächst soll die Rolle der Eltern umschrieben werden, wie sie bisher im Erlaß über die Bildung der Klassen- und Schulpflegschaften geregelt war. Es würde zu weit führen, hier 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 auch nicht verschwiegen werden, daß die Behörde der Einwirkung der Eltern eine unüberwindliche Grenze setzte zum Beispiel mit der kategorischen Feststellung, daß die Pflegschaft keine Beschwerdeinstanz ist. Was soll aber, so könnte man fragen, eine Klassenelternversammlung, wenn sie nicht auch *in cumulo* dem Fachlehrer einer Klasse gezielte Sachfragen stellen und auch Beschwerden vortragen darf? Das Unbefriedigende an dieser Regelung ist doch der Zwang, solche Beschwerden allein beim Fachlehrer bzw. in dessen Beisein beim Schulleiter vorbringen zu müssen. Hierbei besteht aber eine 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 ist aber eben die Resignation der Eltern, manchmal auch das Mißtrauen, mit dem sie dem Gedanken einer Mitbeteiligung am Geschick der Schule gegenüberstehen. Die Teilnahme der Eltern an diesen Versammlungen läßt eigentlich immer zu wünschen übrig und ist nur dann zufriedenstellend, wenn über das individuelle Schicksal der Kinder, zum Beispiel bei der Entscheidung im wahlfreien Unterricht verhandelt wird.

Dem wollen nun die Empfehlungen abhelfen, indem sie die Rolle der Eltern ganz neu umschreiben und ihre Befugnisse wesentlich ausweiten.

Zuerst sei erwähnt die – allerdings bislang schon gegebene – Möglichkeit, den Unterricht in der Klasse ihrer Kinder zu besuchen. Auch die von den Empfehlungen vorgeschlagene Stufenversammlungen, das heißt gemeinsame Elternversammlungen mehrerer Parallel- bzw. Anschlußklassen sind zuletzt schon mehr und mehr gebräuchlich geworden. Neu ist dagegen die empfohlene Mitwirkung der Eltern bei einer Fülle echter Entscheidungen, zum Beispiel bei den Differenzierungsplänen einzelner Klassenstufen, bei der Entwicklung von Lehrplänen, ja sogar der Haushaltsplan einer Schule soll mit den Eltern bzw. ihren Vertretern abgestimmt werden (A 107 f.). Was die Eltern noch mehr interessieren dürfte, ist die Teilnahme an der Unterrichtsplanung innerhalb einer Klasse und die Möglichkeit der Kritik an stattgefundenen Unterrichtsveranstaltungen. Entscheidend dabei ist, daß eine derartige Mitbestimmung nicht mehr vom guten Willen der Schule abhängt, sondern von Staats wegen verfügt wird. Man spricht in diesem wie auch in anderen Zusammenhängen von einer Institutionalisierung, wie das 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 es aber wohl 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). Und schließlich muß noch erwähnt werden, daß auch das bisher geheiligte Reservat pädagogischer Omnipotenz, die Konferenz, nunmehr auch für die Teilnahme der Eltern geöffnet ist. Allerdings stellen die Empfehlungen einschränkend fest, daß sie den Forderungen nach der vieldiskutierten Drittelparität (d. h. Stimmgleichheit der Lehrer-, Eltern- und Schülervereiner) nicht folgen können, weil sich die Unhaltbarkeit dieses Schemas schon an einzelnen Schulen erwiesen habe (A 116 f.). Die Lehrer sollen die wesentlichen Träger der Entscheidungen sein und über eine gesicherte (absolute) Mehrheit verfügen.

Beim Gesamtüberblick über diese Ausweitung elterlicher Rechte müßte als erstes festgehalten werden, daß die Empfehlungen *eine* soziologische Gegebenheit zwar am Rande erwähnen, sie aber in ihrer Bedeutung für die Praxis der Mitbestimmung unterschätzen, eine Tatsache, die auch die bisherige Misere elterlicher Beteiligung mit erklärt: Was zur Zeit des Pflugschatz-Erlasses vor zwanzig Jahren noch nicht abzusehen war, heute aber einfach nicht mehr übersehen werden darf, das ist die weitgehende Berufstätigkeit beider Elternteile mit all ihren physischen und psychischen Beanspruchungen. Sie legt nahe, daß der ganze Umkreis der den Eltern eingeräumten Möglichkeiten zur Beteiligung nicht als Ausübung von Rechten, sondern als Aufhalsen unnötiger Belastungen nach Feierabend angesehen wird. Den Empfehlungen kann der Vorwurf nicht erspart werden, statt echte Zielvorstellungen abgesteckt eindeutigen Wunschvorstellungen nachgegeben zu haben. Diese heute schon unbestreitbar feststehende Unlust der Eltern an einer schulischen Mitarbeit

aber auch noch allein als schichtenspezifisches Problem zu sehen, ist der zweite fundamentale, nur durch ideologische Fixierungen zu erklärende Fehler (A 104 f.). Warum denn gerade an dieser Stelle die fast panisch zu nennende Angst vor einer »Überrepräsentanz höherer Schichten« in den Elterngremien, die an sich erst einmal statistisch überprüft werden müßte und dann auch nicht als *Gruppenphänomen*, sondern als Ausdrucksform *individueller* Motivation und Aktivität gesehen werden sollte? Es ist die große Frage, ob die fehlende schichtenproportionale Repräsentanz nur eine Folge mangelnder Information ist. Was hier nur als Vermutung ausgesprochen werden kann, wäre klarer zu begründen gewesen, wenn die Empfehlungen sich deutlicher über die zu ändernden »sozio-kulturellen Umstände« ausgelassen hätten (A 104).

Die eben erklärte – und zu beklagende – Distanz zwischen Elternhaus und Schule dürfte weiterhin gar nicht, wie noch vor dem Zweiten Weltkrieg, in der autoritären Struktur der Schule begründet sein, sondern einfach ein Reflex der wachsenden Entfremdung zwischen Elternhaus und *Kind* sein, wobei beide zunehmend in den Sog der oben erwähnten Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche geraten sind. Elterliche Verständnislosigkeit – und die ist hier nicht einmal böse gemeint! – und die in den Empfehlungen erwähnte jugendliche Subkultur ergänzen einander. Zudem geht dieser Zentrifugalprozeß rasant weiter.

Den Empfehlungen dürfte, was die Vorstellungen von elterlicher Mitbestimmung betrifft, ein missionarischer Übereifer vorzuhalten sein, dessen Zielvorstellungen jenseits des in freier elterlicher Selbstbestimmung Erreichbaren liegen. Dies zu betonen, erscheint mir wichtig, weil die Empfehlungen an mehr als einer Stelle den Eindruck erwecken, daß die Eltern gegängelt bzw. zu ihrem Glück gezwungen werden sollen. Dazu kommt der schon erwähnte Mangel, daß die Eltern immer wieder nur als Gruppe, aber nicht als Einzelne gesehen werden. Und der Text selbst bleibt leider, was seine ideologischen Grundlagen angeht, unklar und unreal, was das Erreichbare betrifft, so daß er zu Mißdeutungen geradezu herausfordert.

Die Stellung der zweiten Partizipationsgruppe, der Lehrer, wird von den Empfehlungen in zweifacher Weise formal berührt, wenn sie einerseits zugleich mit ihrer Schule eine größere Selbständigkeit erhalten und andererseits gegenüber Eltern und Schülern zu größerer Transparenz ihrer Unterrichtsplanung verpflichtet werden. Die Empfehlungen stellen lapidar fest, daß die von ihnen angepeilte Zukunft noch weitergehende Belastungen für den Lehrer mit sich bringen wird, als das bisher schon der Fall ist.

Doch zunächst muß das Berufsbild des Lehrers interessieren, das die Empfehlungen entwerfen. Sie rücken 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 derartige kollegiale Kontakte noch nicht gegeben hätte. Diese zwischen den Zeilen festgestellte Unterlassungssünde der Lehrer alten Typs wird aber dann massiv damit untermauert, daß die Empfehlungen seine Tätigkeit als eine »Situation des Scheiterns« kennzeichnen, in der diesem Lehrer in der heutigen »Komplexität der Schul-

wirklichkeit« (A 8) nur »herkömmliche handwerkliche Ratschläge« zur Verfügung stehen, mit denen die Situation nicht mehr zu bewältigen sei. Es sollte nicht verschwiegen werden, daß unsere Bildungspolitiker wesentlich mit zur pädagogischen Verunsicherung des Lehrers beigetragen haben. 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 überdeutlich, unter dem man den heutigen Lehrer verteuftelt. 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, nach der oft nicht sein kann, was nicht sein darf. Und so steuert man konsequent den zukünftigen Pädagogen an, der vor lauter Teilqualifikationen überhaupt nicht mehr in der Lage ist, die Schülerpersönlichkeit als Ganzes zu beurteilen. Selbstverständlich kann dann die Verantwortung für die Kinder nur noch vom Pädagogenkollektiv übernommen werden, wo der eine mit dem anderen, wenn die Zeit es erlaubt, Kommunikation treibt, oder sollen wir besser sagen: wo der eine den anderen kontrolliert? Die Redakteure dieser Empfehlungen sollten nicht vergessen, daß eine ganze Kriegsgeneration von Lehrern im Amte ist, die die Praktiken einer alles kontrollierenden Diktatur noch erlebt hat und auf diesem Ohr äußerst empfindlich ist.

Die Verlagerung von Mitbestimmungsbefugnissen nach unten berührt notwendig auch den Bereich der staatlichen Dienstaufsicht. Auf diese kann auch nach den Empfehlungen gemäß Grundgesetz nicht verzichtet werden, und das dürfte auch in Zukunft seine Richtigkeit haben. So bleibt zum Beispiel die Kontrolle der Behörde über die Einhaltung der noch zu erarbeitenden Rahmenrichtlinien wie bisher schon 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 ist falsch, in der Verpflichtung zur Begründung allein schon eine Gefährdung der Mitbestimmung bzw. Teilhabe zu sehen, weil eigentlich nur eine Selbstverständlichkeit festgestellt wird, die in allen Bereichen des öffentlichen Lebens gilt. Und die Zensuren haben heute, zum Beispiel allein schon wegen des *Numerus clausus*, mehr und mehr öffentlich-rechtlichen Charakter gewonnen. Man wird aber 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 bei Zeiten die Dienstpflicht des Lehrers in diesem Punkt beamtenrechtlich neu definiert werden.

Ein anderer, die Lehrer betreffender Punkt, ist nicht ganz leicht zu umschreiben. Sooft auch die Empfehlungen von Weisung, Aufsicht und Kontrolle sprechen, so wenig lassen sie einen Zweifel darüber, daß an deren Stelle im Verlauf der Schulreform mehr und mehr die *Beratung* der Lehrer durch die Behörde treten soll; sie wird ergänzt – und das ist wesentlich! – durch die Kommunikation der Kollegen-Fachgruppen an jeder einzelnen Schule. Bei der wahrscheinlich weitergehenden Ideologisierung auch der Lehrer ist es aber möglich, daß bei der inhaltlichen Konkreti-

sierung der Rahmenrichtlinien an der einzelnen Schule Festsetzungen erfolgen, die der eine oder andere Lehrer mit seinem Demokratieverständnis nicht mehr vereinbaren kann; er ist dann durch einen Mehrheitsbeschluss formal gebunden. Es mag sein, daß die Behörde das Problem als nicht existent betrachtet; die Anzeichen für derartige Gewissenskonflikte bei den Lehrern häufen sich aber, und die ganze bisherige Problematik des Radikalerlasses sollte genug Anlaß zum Überdenken sein. Daß hier die Empfehlungen mit keinem Wort den legalen Weg eines demokratischen Widerstands aufzeigen, muß als ein Mangel bezeichnet werden, der nur durch ein bewußtes Vorbeisehen an den Realitäten zu erklären ist.

In einem weiteren Abschnitt appellieren die Empfehlungen an die hier so genannte »außerunterrichtliche Aktivität« des Lehrers (A 70). Darunter werden verstanden freiwillige Förderkurse, Interessengruppen, Schüler-Arbeitszirkel, der ganze Bereich der schulischen Selbstverwaltung, der Bereich der durch die Schüler organisierten Veranstaltungen zu Politik, Kultur und Sport; ferner eine Fülle von Freizeit-Veranstaltungen, an denen auch nicht zur Schule gehörende Gruppen und Personen teilnehmen können. Und dafür – so wird wieder pauschalierend festgestellt – »lehnt die Schule die Verantwortung gerne ab« (A 70f.). Es berührt eigenartig, daß in einer Zeit des Job-Denkens, das jedem Staatsbürger konzidiert wird, gerade vom Lehrer Idealismus verlangt wird. Ebenso eigenartig berührt die neue Überstunden-Regelung für Lehrer in Nordrhein-Westfalen, nach der alle fachfremden Überstunden wegfallen, die doch gerade die eben erwähnten außerunterrichtlichen Neigungen der Schüler berücksichtigen wollten. So kann es dann geschehen, daß die Existenz einer Schülerbeatband, geleitet von einem Deutschlehrer, gefährdet ist, desgleichen die Volleyballgruppe eines Mathematiklehrers wie auch die pädagogische Arbeitsgemeinschaft eines Sportlehrers. Das Motiv der Behörde, primär auf die Deckung des eigentlichen Unterrichtsbedarfs hinzuwirken, ist annehmbar; nur wird die Irrealität der Empfehlungen hier um so deutlicher. Sollte es wirklich gelingen, die Eigeninitiative der Schüler ohne Mithilfe der Lehrer zu aktivieren, so hindert dann die *Aufsichtsfrage* immer noch entscheidend. Wer soll die Verantwortung für die Räume und Geräte der Schule übernehmen? Schule und Schulträger haben hier doch ein ganz gewichtiges Wort mitzureden, das bei dem beängstigenden Hang zu mangelnder Sorgfalt, wenn nicht gar Zerstörungswut nicht außer acht zu lassen ist. Und so schlagen auch die bisherigen Aufsichtspflicht-Erlasse der Behörde dem Optimismus der Empfehlungen glatt ins Gesicht. War es doch die Behörde selbst, die mit ihren rechtlichen und finanziellen Praktiken die außerunterrichtliche Aktivität der Lehrer oft genug gelähmt hat.

Aber in diesen Nöten haben die Empfehlungen wie so oft einen Ausschuss an der Hand, bestehend aus Lehrern, Eltern und Schülern, der »Gruppen, Verbände und Institutionen der Gesellschaft zu seinen Beratungen hinzuzieht . . . und schließlich auch die Frage der Raumgewährung großzügig klären soll« (A 72). Wie soll das wohl bei der schon erwähnten Belastung der Eltern funktionieren? Wie ist die Rolle des kommunalen Schulträgers zu sehen? Und wenn dieser Ausschuss schließlich noch »die Verantwortung für die Beaufsichtigung und Kontrolle koordinieren« soll, so muß ja wohl die Frage gestellt werden, wer überhaupt bei *freiwilliger* Mitarbeit (natürlich auch ohne Bezahlung) zu koordinieren sein soll. Es schält sich allmählich heraus, daß alle diese hochfliegenden Pläne, wenn überhaupt, nur mit weitgehender

Mitarbeit der Lehrer zu verwirklichen sind. Es sind aber dieselben Lehrer, die man als »verantwortungsscheu« und »handwerklich-überholt« bezeichnet.

Ein dritter Abschnitt der Empfehlungen gilt der Standortbestimmung des Schülers, die wohlthuend realistisch vorgenommen wird. Da ist zunächst die Rede von der immer schärferen Ausprägung der jugendlichen Subkulturen, 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 gegen Anforderungen und ein prinzipielles Infragestellen richtig gesehen. Insgesamt kann das Phänomen als fehlmotiviertes Verhalten einer aggressionsgeladenen Generations-Emanzipation gesehen werden. Die Lösung dieser Situation wird in einer neuen Funktion der Schule gesucht, wie sie zum Beispiel eben bei der außerunterrichtlichen Aktivität beschrieben wurde. Die Schule muß ganz einfach »in vielfältiger Weise Funktionen übernehmen, die bisher von der Familie wahrgenommen wurden« (A 70). Ein schwerer Mangel der Empfehlungen muß aber zum Beispiel darin gesehen werden, daß sie den Schüler unter Verzicht auf *jede* individual-psychologische Interpretation *nur als Gruppe* sehen und in sozialpsychologische Zusammenhänge stellen. Konsequenterweise ist dann nur noch von *den* Schülern und ihrer Vertretung, der Schülermitverwaltung, die Rede. Von dort aus wird die Entwicklung dieser sog. SMV in den sechziger Jahren durchaus richtig beurteilt. Während das Verhältnis zwischen Schule und Schülern damals noch unter den Leitbegriffen »Zusammenarbeit« und »Partnerschaft« zu sehen war, hat sich unter dem Einfluß der Studentenbewegung und der zunehmenden allseitigen Politisierung das Selbstverständnis der Schülervertretung wesentlich gewandelt. Neue, weiterreichende Ansprüche werden gestellt, das politische Mandat rückt in den Blickkreis. Da treten nun die Mängel der bisherigen SMV immer offener zutage, weil 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 Pausengetränke, die Hilfsaufsicht und die Organisation im Fahrradkeller zu sorgen hatte. Das »parlamentarische System im Kleinformat« wurde angesichts der Kompetenzlosigkeit als »Sandkastenspielerei« desavouiert, das von den Schülern selbst nicht mehr für voll genommen wurde. So geriet die SMV recht oft zum Tummelplatz politisch engagierter Ehrgeizlinge und erfuhr eine tiefgehende Polarisierung, die statt auf Partizipation, wie sie die Empfehlungen vor Augen haben, lediglich Agitation, Demagogie und die Frontstellung zur Schule im Auge hatte. Die »schweigende Mehrheit« der anderen Schüler dämert beileibe nicht, wie man meinen könnte, 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.

In diesem Zusammenhang soll die Teilnahme der Schüler an der Unterrichtsplanung erwähnt werden in der institutionalisierten Form des Unterrichtsforums (A 63f.), in dem Lehrer und Schüler Alternativen von Stoffplänen diskutieren, die allerdings von der Konferenz vorher festgelegt und zur Auswahl gestellt werden. Damit ist eine echte Stoff-Auswahl durch die Schüler noch nicht gegeben. Wie sollte es auch anders sein, da die Schüler als Lernende keine Entscheidungskompetenz über das zu Lehrende haben können. Daß die Intentionen der Schüler in die Richtung echter Entscheidung zielen, ist klar. Ebenso klar sollte es aber auch sein, daß eine

solche Entscheidung nur selten sachbezogen, stofflich orientiert, sondern allenfalls von Interesse oder Ideologie vorherbestimmt sein kann. Und die Kenntnis solcher ideologiebezogenen Voraussetzungen zum Beispiel bei einem aufzustellenden Lektürekanon muß man allerdings dem politisierten Teil der Schülerschaft zugestehen. Einschränkend legen die Empfehlungen den Schülern nahe, allein schon aus Gründen der Arbeitsüberlastung die Mitwirkungsbefugnisse »nicht in allen Angelegenheiten voll auszuschöpfen, sondern einige Sachbereiche auszuwählen« (A 93).

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 sehr oft zwischen den Zeilen Konfliktmöglichkeiten birgt, wird nicht so oft erwähnt, wie es nötig wäre. Die Ummauerung eines demokratischen Lehrers durch ideologisch fixierte Kollegen wurde schon erwähnt. Ebensogut möglich ist das Unterlaufen des ganzen Konferenzmodells der Empfehlungen durch Solidarisierung einer ideologisch gleichgeschalteten Schülergruppe mit einer entsprechenden Lehrergruppe. Es ist zwar modisch, aus einer vermeintlichen Sicherheit heraus sich eine solche Überakzentuierung des Konflikts zu leisten. Aber zu oft wird man bekanntlich die Geister, die man rief, nicht mehr los. Man sollte sich hüten, zu viele Konflikte mit einzuprogrammieren. Es muß die Frage gestellt werden, ob die Schule zur Demokratie und zur Toleranz zu erziehen hat bei gleichzeitiger Warnung vor der Verabsolutierung eines Mehrheitsprinzips außerhalb der Legalität, oder ob sie sich dazu hergeben soll, an sich selbst die Pervertierung eines formaldemokratischen Prinzips zum autoritären Machtstandpunkt praktizieren zu lassen, den wir gerade mit Mühe überwunden glaubten.

So zur klaren Aussage gezwungen, schränken die Empfehlungen sofort ein, indem sie die Übertragung sozial-ökonomischer Begriffe wie »Arbeitskampf«, »Interessenvertretung«, wenn nicht gar »Streik« (A 91 f.) auf das Verhältnis zwischen Schule und Schüler ablehnen und schließlich doch wieder auf den »Konsens anhand politischer Kategorien« zurücklenken (A 92). Ein solcher Konsens ist aber nicht auf der Basis einer permanenten Konfliktsituation, sondern nur auf der Basis parlamentarischer Spielregeln zu finden.

Wir haben aus den Empfehlungen der Bildungskommission zur Mitbestimmung an der Schule nur einige Punkte darstellen und analysieren können, die Eltern, Lehrer und Schüler besonders interessieren. Die Diskussion wird weiter fortgeführt werden müssen, die Meinungen sind heute schon geteilt. Man sollte aber dasjenige, über das sich ein schneller Konsens herbeiführen läßt, möglichst rasch in die Schulpraxis überführen.