

ANDREAS GMELCH und HANNS STEINHORST

Mitbestimmung im Ausbildungssektor

1 Begriffsexplikation

1.1 Mitwirkung und Mitbestimmung

Mitbestimmung als Norm und Praxis ist an ein prozessuales Demokratieverständnis gebunden. Sie impliziert die Demokratisierung von Entscheidungsprozessen in den für die jeweils Betroffenen relevanten Lebensbereichen. Mitwirkung und Mitbestimmung werden daher auch von einem meist nicht explizit formulierten Vorverständnis von Demokratie aus jeweils anders interpretiert: als gesellschaftspolitische Reizworte, die sich auf die Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital beschränken und dort als „ideologische“ Kürzel für den Machtkampf unterschiedlicher Interessen angesiedelt werden, oder als historisch gewachsene, durch die Verfassung legitimierte Zielvorstellungen für alle Lebensbereiche einer demokratischen Gesellschaft. Dabei kann die Funktion von Mitwirkung und Mitbestimmung entsprechend der Struktur und den Zielen sozialer Systeme unterschiedlich gelagert sein.

Wenn nun das Bildungssystem auf den Produktionsbereich vorbereiten soll, dann hat Mitwirkung die Produktionsoptimierung zu sichern. Eine soziale Zielsetzung dagegen verlangt die Kompensation soziokultureller Unterschiede und die Herstellung sozialer Chancengleichheit. Unter dieser Zielsetzung der Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft erhält Mitwirkung eine Kontrollfunktion und darüber hinaus „die Aufgabe, demokratische Verhaltensweisen durch praktizierte Partizipation zu verankern“ (Goldschmidt 1973, S. 93). Bei einem solchen Verständnis stellt Mitwirkung die reine Produktionsoptimierung, d.h. die Priorität wirtschaftlicher Reproduktion sowie die Stabilisierung des Wirtschaftssystems, kritisch in Frage (vgl. Nyssen 1971; Oppolzer 1975). Grad und Intensität der Mitwirkungsformen können als Indikator für das Verständnis und die Verwirklichung von Demokratie in einer Gesellschaft gelten. Der *Deutsche Bildungsrat* (1970, S. 39) empfiehlt, den beteiligten Personen Mitwirkung „nach dem Grad der Verantwortlichkeit zu gewährleisten“. Da Mitwirkung es den verschiedenen Gruppen möglich machen soll, an Entscheidungsprozessen teilzunehmen und sie zu beeinflus-

sen, bedarf es gesetzlicher Regelungen. Eine solche rechtlich fixierte, kodifizierte Form, die Mitwirkungskompetenzen regelt und einklagbar macht, wird als *Mitbestimmung* verstanden. Mitbestimmung auf dem Bildungsbereich meint also ganz allgemein „verschiedene Verfahren der Beteiligung an Entscheidungsprozessen sowie der Kontrolle und Kritik an Entscheidungen durch Mitglieder der Institution Schule“ (Auernheimer 1971, S. 112). *Mitwirkung* schließt als Oberbegriff verschiedene Formen der Teilnahme und Einflußnahme am Entscheidungsprozeß ein. Sie umfaßt die unterschiedlichen Grade formeller Mitbestimmung mit Stimmrecht sowie Mitarbeit und Beteiligung am Meinungsbildungs- und Beschlußprozeß ohne Stimmrecht (z.B. Antrags-, Anhörungs-, und Informationsrecht).

1.2 Ausbildungssektor

Der Ausbildungssektor umfaßt das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen sowie die institutionalisierte Fort- und Weiterbildung. Das Spektrum reicht vom Elementar- (Vorschul-) Bereich über die Grundschule und die unterschiedlichen weiterführenden Schulen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium (bzw. Gesamtschule) bis zur Hochschule. Hinzu kommen z.B. die Teilzeit- und Vollzeitschulen im beruflichen Schulwesen, die betriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, institutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung und Sonderschulen. Wenn hier die Mitwirkungsproblematik am Beispiel der Schule erörtert wird, so bedeutet das keine Abwertung anderer Bereiche, sondern nur die exemplarische Hervorhebung einer Institution, die alle Mitglieder der Gesellschaft durchlaufen. Der Problemkreis Mitbestimmung ist relevant für alle am Schulverhältnis beteiligten Personengruppen. Die hier getroffene Reduzierung auf den Schwerpunkt *Schülermitbestimmung* geschieht unter dem pädagogischen und politischen Erkenntnisinteresse an der Mündigkeit der Betroffenen im Erziehungsprozeß.

2 „Schülermitbestimmung“ in der neueren Schulgeschichte

Bei der Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens werden die Aufgaben, Funktionen und Prozesse der Schule durch Rechtsvorschriften und -verordnungen festgelegt (vgl. Schulenberg 1970; Kell 1973; Heckel; Seipp 1969). Gesetzliche Regelungen beruhen auf politischen Grundentscheidungen und gesellschaftspolitischen Grundvorstellungen, wie ein Blick auf die Schulentwicklung in Deutschland zeigt.

Mit dem Übergang der Schule aus der Botmäßigkeit der Kirche in die des Staates im 16./17. Jhd. durch Rechtsakte absolutistischer Herrscher gerät

die Schule als Staatsanstalt in den Dienst merkantilistischer Erfordernisse. Zudem sollen die Herrschaftsinteressen des Absolutismus mit schulrechtlichen Vorschriften abgesichert werden. Die in den entsprechenden Bestimmungen des Allgemeinen Preußischen Landrechts von 1794 verankerten Prinzipien prägten und verfestigten das Schulwesen in seiner Struktur bis 1919. Einige Elemente, wie z.B. die durch Dienstleid besiegelte, im Beamtenstatus festgelegte Abhängigkeit und Verpflichtung des Lehrers dem Staat und seiner Verfassung gegenüber sowie die verwaltungsbürokratische Organisation der Institution Schule, haben auch heute noch Geltung (vgl. Heck; Tschampa 1976, S. 45–55). Mit der Weimarer Republik kam eine neue Schulgesetz-Entwicklung in Gang. Warum es zuvor keinen Raum für eine im Schulrecht verankerte Mitbestimmung gab, liegt auf der Hand. Der Status als Untertanen machte Eltern und Schüler zu bloßen Objekten staatlicher Erziehungsmaßnahmen und hielt die Lehrer in vollkommener Abhängigkeit von den Herrschenden. In der Weimarer Reichsverfassung von 1919 entstand die Reichskompetenz für das Schulwesen, wenngleich kein Reichsschulgesetz verabschiedet wurde. Die Grundzüge dieser reichsrechtlichen Regelung, die staatliche Schulaufsicht, der Staat als Hauptträger des Schulwesens, die allgemeine Schulpflicht, wurden 1949 vom Grundgesetz der BRD übernommen.

2.1 Modelle der Schülermitbestimmung in der Weimarer Republik

Die veränderten politischen Verhältnisse, die Verbesserung der Lehrerbildung, die Sensibilisierung der Lehrerschaft durch reformpädagogische Ideen und der sich trotz der rechtlichen Abhängigkeit des Lehrers von der Schulverwaltung herausbildende pädagogische Freiraum schufen eine Basis, auf der verschiedene Formen der Schülerselbstverwaltung und -mitbestimmung diskutierbar und partiell praktikierbar wurden.

So sprachen sich *F. W. Foerster* und *G. Kerschensteiner* für eine Übernahme von Ordnungsfunktionen durch Schüler aus, um die Beteiligung am Unterricht zu intensivieren und um Schulkonflikte zu bewältigen, letzten Endes aber, um die Schüler in staatsbürgerliches Verhalten einzuüben. Für *Kerschensteiner* insbesondere war die „Schulgemeinschaft“ eine sittliche Ordnungsgemeinschaft, in der sich Interessengegensätze ohne rechtliche Normen nur mit dem guten Willen der Beteiligten und mit der Einsicht in „Sachnotwendigkeiten“ lösen ließen. Im Gegensatz zu dieser konservativ-pragmatischen Konzeption standen sozialistische Vorstellungen (*S. Bernfeld*, *O. Rühle*, zeitweilig auch *G. Wyneken*). Sie sahen in plebiszitär-demokratischen Schulgemeinden mit überschulischer Zentralorganisation ein Instrument des Klassenkampfes mit dem Ziel, die Verbindung zur proletarischen Bewegung herzustellen (vgl. Auernheimer

1971, S. 30–37). Das Modell *Kerschensteiners* hat sich bis in die gegenwärtige Mitbestimmungstheorie und -praxis ausgewirkt, das sozialistische scheiterte an den Bedingungen der „bürgerlichen“ Umwelt.

2.2 Stellung von Eltern und Lehrern in der Weimarer Republik

Das „pädagogische Elternrecht“ wurde durch die Wahl von Elternbeiräten verankert. Seit 1918 waren Elternbeiräte in den Schulgesetzen fast aller deutschen Staaten vorgesehen. Die Selbstverwaltung der Lehrerschaft galt als Ziel, das durch ein neues Konferenzrecht an den Schulen erreicht werden sollte. Die Weisungsgebundenheit des Lehrers blieb jedoch unangetastet.

2.3 Schülermitbestimmung in der BRD

Die schulrechtliche Entwicklung von 1945 bis zur Gründung der BRD knüpfte an den Vorstellungen der Weimarer Republik an und betonte das föderalistische Prinzip. Der Grundrechtskatalog mit den Optionen Rechtsstaatlichkeit, Sozialstaatlichkeit und Demokratiegebot (Art. 20 und 28 GG) sollte das Bildungswesen prägen und gleichzeitig seine staatliche Einheitlichkeit garantieren. Die Selbstbeschränkung des Staates auf dem Gebiet der Schulverwaltung und Schulaufsicht schuf Raum für Mitbestimmung. Dabei galt es, durch die Kodifizierung einer Schulverfassung auf Landesebene die Rechtssphären von Lehrern, Schülern und Eltern gegeneinander abzugrenzen. Daß sich seit 1945 ein „lebendiges und fruchtbares Wirken der Schülermitverantwortung“ (Scheibe 1968, S. 103), gestützt auf ministerielle Verordnungen, entwickelt habe, läßt sich bezweifeln. Bis zum Ende der 60er Jahre bestimmten die Denkmuster eines konfliktlosen Sozialmodells und eines idealisierten Gesellschaftsbildes im Sinne *Kerschensteiners* die schulische Szene (vgl. Holtmann; Reinhardt 1971). Erst im Gefolge der Studentenbewegung wurde von verschiedenen Interessengruppen (u.a. vom Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler — AUSS) die SMV wegen ihrer Funktionslosigkeit in Frage gestellt und als Feigenblatt der Demokratie apostrophiert. Man forderte unter Hinweis auf den Demokratisierungsprozeß in der Gesellschaft die gesetzlich verankerte Interessenvertretung der Schüler, das gleichberechtigte Mitspracherecht gegenüber der Schulverwaltung in allen sie betreffenden Fragen. Teils auf Drängen der SMV-Reformer, teils auf das Echo kritischer Stimmen zur Praxis der SMV (Furck 1965), teils durch das Aufbegehren engagierter Schülergruppen veranlaßt, haben KMK (1968) und Länderkultusminister z.T. auf dem Erlaßweg den Schülern Rechte eingeräumt und in unterschiedlicher Form und Wirkungsbreite Interessenvertretungen zugestanden. Jedoch ist Mitbestimmung „im

größten Teil des Bundesgebietes nach wie vor ein unfrommer Wunsch der Schüler“ (Auernheimer 1971, S. 112).

3 Explikation einer Norm

3.1 Funktionszusammenhang zwischen Erziehungsziel und Erziehungsprozeß

Der Wunsch nach Freiheit von Zwang, Angst und Unterdrückung führte seit der Aufklärung zu Forderungen nach Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation in allen Lebensbereichen. Politisch wirken sie bis in die Gegenwart nach (vgl. GG Art. 1-5). Damit normieren sie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, unter ihnen den der Erziehung (vgl. Mollenhauer 1973, S. 10). Alle mit Erziehung betrauten Institutionen haben somit die Aufgabe, die ihnen anvertrauten Individuen nicht nur zu gesellschaftlicher Anpassung zu erziehen, sondern sie zu befähigen, kritisch und mit der Bereitschaft zum Widerstand bestehende Zustände zu analysieren und vermeidbare Zwänge abzubauen. Unter der Obhut „vorgeschossener Mündigkeit“ (vgl. Habermas 1961) ist demnach rechtlich und institutionell ein Prozeß der Erziehung zu sichern, der es den Heranwachsenden ermöglicht, Abhängigkeiten zu erkennen und sich an der Entstehung, Kontrolle und Kritik von Entscheidungen mit rationalen Argumenten zu beteiligen. Wer Mündigkeit zum Erziehungsziel wählt, muß „Selbstbestimmung“ zum Ziel und zur Bedingung der Erziehung machen, sonst „... entsteht ein geschlossener Induktionskreis von Unfreiheit und Unmündigkeit...“ (Auernheimer 1971, S. 113). Die Konsequenz hieraus ist die institutionalisierte, rechtlich kodifizierte und demokratisch legitimierte Mitbestimmung der Schüler an den sie betreffenden Entscheidungsprozessen.

3.2 Bereiche der Mitbestimmung

Allen am Schulverhältnis beteiligten Personen ist demnach ein Mitsprache- und Entscheidungsrecht einzuräumen a) bei der Gestaltung der das Zusammenleben regelnden Arbeits- und Schulordnung; b) bei der Organisation des Lehrbetriebes (z.B. Studentafel); c) bei Fragen der Curriculum- und Unterrichtsplanung sowie der Unterrichtskritik (das schließt die Mitentscheidung im Hinblick auf Themen, Lernziele und Methoden ein); d) in Fragen der Konfliktregelung. Voraussetzung dafür ist die Umwandlung der Organisation Schule, da ihre immer noch am klassischen Bürokratiemodell orientierte hierarchische Entscheidungsstruktur Mitentscheidungen „von unten“ nicht zuläßt (vgl. Frister 1972; Fürstenau 1969). Erst wenn die Einzelschule autonomer wird, ist eine Verlagerung der Entscheidungskompetenzen nach unten möglich. Das Recht spielt

dabei eine bedeutsame Rolle. Die heutige Praxis, an einem „besonderen Gewaltverhältnis“ in der Schule festzuhalten, ist daraufhin zu überprüfen, ob die gesetzliche Ausstattung der Schule dem Grundgesetz entspricht (vgl. Heck; Tschampa 1976, S. 48). Die im Grundgesetz verankerte Rechtsstaatlichkeit erfordert eine Ausgestaltung der Schule auf der Basis von Gesetzen. Die herrschende Erlaßpraxis ist abzulösen. An die Stelle des „besonderen Gewaltverhältnisses“ müssen Rechtsregelungen treten, die die unantastbaren Grundrechtspositionen von Schülern, Eltern und Lehrern respektieren (vgl. Heckel 1967, S. 155). Ein erster Schritt zur Selbstbestimmung ist getan, wenn nicht mehr die Exekutive, sondern die Legislative bestimmt, wieviel Freiheit an Schulen zuzulassen ist (vgl. Perschel 1971, S. 103–121).

3.3 Analyse und Kritik der Vorschläge zur Mitbestimmung durch den Deutschen Bildungsrat

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats hat 1973 Empfehlungen „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ formuliert. Sie wollen darstellen „... wie allgemeine, gesellschaftlich vorgegebene Ziele mit den konkreten Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lehrenden und Lernenden vermittelt werden können“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 15). Die politische Begründung basiert auf der Absicht, die im deutschen Schulwesen zementierte Vorherrschaft staatlicher Instanzen zurückzunehmen und sie für alle am Schulverhältnis beteiligten Personengruppen durch demokratisch legitimierte Handlungsformen abzulösen (vgl. Siekamp 1975, S. 130–134; Richter 1973, S. 53–56). Um sie zu erreichen, soll ein Organisationsmodell geschaffen werden, in dem das wachsende Bedürfnis nach Mitbestimmung durch selbstständige und partizipatorische Schulen realisiert werden kann. Durch Dezentralisierung von Entscheidungen soll der Einfluß der Kultusverwaltungen rigoros beschnitten und den einzelnen Schulen mit ihren Selbstverwaltungsorganen mehr Entscheidungsfreiheit eingeräumt werden. Zu diesem Zweck ist ein strukturell differenziertes Steuerungssystem innerhalb jeder Einzelschule vorgesehen, das es allen Mitgliedern erlaubt, als Planungssubjekte aktiv den Freiheitsraum auszufüllen, den die staatlichen Rahmenrichtlinien als Ausdruck eines allgemeinen Minimalkonsens gewähren. Im einzelnen wird vorgeschlagen, wie Lehrer, Schüler und Eltern bei der Entscheidung über Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden können und wie die Schülervertretung in arbeits- und handlungsfähigen Repräsentationsorganen zu organisieren ist. Dabei spielt die Garantie des Rechts auf unzensurierte Meinungsäußerung in den Schülerzeitungen eine ebenso große Rolle wie die materielle Ausstattung der Schülervertretung mit geeigneten Räumen und finanziellen Mitteln. Die

Bildungskommission geht detailliert auf die Zusammensetzung und die Kompetenzen der gewählten schulischen Gremien ein und versucht, plebiszitäre und repräsentative Elemente eines Kontrollmodells der Willensbildung miteinander zu verschränken (vgl. Girschner 1974, S. 850). Zwischen Schule und Schulaufsicht soll es zu einem Kooperationsverhältnis kommen, in dem zuerst die Beratung und erst dann die Kontrolle eine Rolle spielt.

Insgesamt gesehen bietet sich das Bild „... einer weitgehend aus bürokratischen Fesseln befreiten, in diesem Sinne ‚autonomen Schule‘“ (Bessoth 1974, S. 865), deren Mitglieder aufgefordert sind, „... ihre eigenen Ziele am besten zu erreichen, indem sie ihre eigenen Anstrengungen auf die schulischen Zielsetzungen richten“ (Bessoth 1974, S. 867). Abgesehen von jenen, die in mehr Partizipation den Zweck des Ausbildungswesens gefährdet sehen (vgl. Westphalen 1973), kommt Kritik auch aus den Reihen jener, die ein solches Vorhaben prinzipiell unterstützen. Sie monieren u.a., daß offen bleibt, welche Realisierungschance die Empfehlungen haben, daß Informationen zur tatsächlichen Struktur und Leistung der Schulaufsicht fehlen, daß das Partizipationsmodell favorisiert wurde, ohne die Stellungnahme der Betroffenen eingeholt zu haben (vgl. Bessoth 1974, S. 865–886) und daß das Konzept einem überzogenen Individualdenken huldigt und einer schulpolitischen Kleinstaaterei das Wort redet, ohne die Folgen in Form von verschlechterter Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu bedenken (Siekamp 1975, S. 130–134). Bessoth weist auf das Fehlen eines tragfähigen Verwaltungskonzepts und den „ungelichteten semantischen Dschungel“ der Begriffe „Schulaufsicht“ und „Schulverwaltung“ hin. Die Kritik zeigt zwar keine unüberwindlichen Barrieren auf, aber es fehlt noch weitgehend am Willen, die vom Grundgesetz geforderte Demokratisierung auch in die Schulen zu tragen.

4 Konzepte und Realität — ein kritischer Vergleich

Die seit 1970 veröffentlichten Kultusminister-Erlasse zur „Schülermitverantwortung“ stecken den rechtlich-verbindlichen Rahmen ab (vgl. Kell 1973; Tschampa 1976). Sie sehen in den einzelnen Bundesländern voneinander abweichende Möglichkeiten vor. Als exemplarisch aufgrund ihrer unterschiedlichen Genese und inhaltlichen Ausprägung sind die Konzepte von Bayern und Hamburg anzusehen.

4.1 Schulverfassungsgesetz Hamburg

Das durch die Bürgerschaft von Hamburg am 4.4.1973 verabschiedete Schulverfassungsgesetz ist wegen der dort vorgesehenen Mitwirkungs-

rechte von Eltern, Lehrern und Schülern für die BRD bedeutsam. Es sieht vor, daß Schulleiter nach öffentlicher Ausschreibung (§ 5), Anhörung von Eltern- und Schülerrat (§ 6) durch die Lehrerkonferenz (§ 7) auf den befristeten Zeitraum von zehn Jahren gewählt werden. Wie hier, so wird auch in anderen Bereichen die Zusammenarbeit aller am Schulverhältnis Beteiligten im Organ der Schulkonferenz (§ 15, § 16) durch rechtlich fixierte Mitwirkungs- und Entscheidungskompetenzen garantiert. Die Schüler erhalten durch einen Schülerrat als Interessenvertretung das Recht zur Stellungnahme vor Beschlüssen der Schulkonferenz, vor der Ahndung von Verstößen gegen die Schulordnung sowie zu allgemeinen Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbeurteilung (§ 39, Abs. 3). Er hat unbeschadet des Rechts zu weiteren Versammlungen außerhalb der Unterrichtszeit den Anspruch, jährlich zehn Unterrichtsstunden für Beratungen mit den Schülern der Schule von der 5. Klasse an zu verwenden (§ 40, Abs. 4). In § 46 wird das Recht zur Bildung von Landesausschüssen gewählter Vertreter der Schülerräte zugestanden. Sie können Fragen erörtern, die alle Schulen ihrer Schulart betreffen. Als Organ, das die einzelnen Schularten umfaßt, ist die Schülerkammer (§ 50) vorgesehen.

4.2 Allgemeine Schulordnung Bayern

Die auf dem Verordnungsweg erlassene Allgemeine Schulordnung (ASchO) des Freistaates Bayern vom 2.10.1973 definiert in § 3 die Aufgaben der Schulen. Zu ihnen gehören u.a.:

- Befähigung zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln,
- Bereitschaft zu wecken zu demokratischer Verantwortung und politischem Handeln,
- Befähigung zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft.

Diese Aussagen sind „so formal gehalten, daß sie auch vom Ansatz des Partnerschaftsmodells her zu interpretieren wären“ (Oppolzer 1975, S. 24). Deshalb ist danach zu fragen, wie die Bestimmungen zur Schülermitverantwortung diese allgemeinen Aufgaben auslegen.

Die Schüler können weder über Bildungsziele, Lernziele der Fächer und Unterrichtsmittel, die allein das Staatsministerium festlegt (vgl. § 12, § 15), oder über Leistungsmessung mitentscheiden. Damit besteht eine Diskrepanz zwischen angegebener Norm und praktischer Realisierung. Die genannte Festlegung reduziert bzw. verhindert eine verantwortliche Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Unter diesem Gesichtspunkt ist ihre in § 37 Abs. 2 gewährte Mitwirkung am Unterricht zu bewerten, die im Rahmen der Schulordnung und der Lehrpläne zu erfolgen hat. Die Verordnung über Ergänzende Bestimmungen zur Allgemeinen

Schulordnung für die Gymnasien (EBASchOG) vom 30.7.1974 bestätigt den Geltungsbereich der Rechte und Pflichten (§ 36–§ 38) für Volljährige wie für alle übrigen Schüler. Jedoch erklärt sie unter Bezugnahme auf § 3 ASchO, daß zur Erfüllung der Aufgabe der Schule Schüler in steigendem Maße in die Verantwortung für sich selbst hineinwachsen müßten. Die Konkretisierung sieht ein Vorschlagsrecht für außerunterrichtliche Tätigkeiten und die Übernahme von Gemeinschafts- und Ordnungsaufgaben durch die SMV (§ 58) vor. Was das Informations-, Beteiligungs- und Beschwerderecht angeht, so engt die ASchO die Vorschläge und Leitsätze der KMK vom 25.5.1973 ein. Die Arbeit der SMV unterliegt der Aufsicht durch die eigene Schule. Damit wird ein Zusammenschluß von Schülervertretungen mehrerer Schulen unzulässig (§ 58.10.1 EBASchOG). Die Würdigung des außerschulischen Verhaltens der Schüler (§ 38 Abs. 1) weitet die Kontrolle so weit aus, daß hierin ein Verstoß gegen Art. 2 und 5 GG gesehen werden kann. Im Gegensatz zum Hamburger Schulverfassungsgesetz existiert kein rechtlich abgesicherter Spielraum für Schülerberatungen und keine gesetzlich verankerte wirksame Beeinflussung von Entscheidungs- und Kontrollprozessen.

Die überkommene Hierarchie in der Organisation des Schulwesens bleibt erhalten. „Institutionalisierte Formen der Konfliktaustragung fehlen ebenso wie die Formen einer gemeinsamen Verantwortung. Die Verpflichtung der Schüler auf vorgegebene Aufgabenfelder läßt keinen Raum für Interessenweckung oder -vertretung. Dem Recht auf Vorschläge, Wünsche und Anregungen fehlt, um sie ernstnehmen zu können, die entsprechende Verpflichtung oder Verbindlichkeit auf seiten der übrigen am Schulverhältnis Beteiligten. Die Aufgaben beinhalten keinen Ansatz zur Mitbestimmung in für Schüler relevanten Fragen“ (Oppolzer 1975, S. 27).

Die Art des Zustandekommens der ASchO als Verordnung, die inhaltliche Fixierung der meisten Schulgesetze sowie die organisatorische Struktur des Schulwesens in der BRD lassen den Schluß zu, daß die Schule als Institution der Gesellschaft noch weit entfernt ist von den Optionen des Grundgesetzes.

— *Curriculum, Politische Bildung, Reformpädagogik, Theorie der Schule*

Literatur

Auernheimer, G. und M. Doehlemann: Mitbestimmung in der Schule. München: Juventa 1971.

- Auernheimer, G.: Mündigkeit durch Mitbestimmung. In: Ders.; M. Doehlemann a.a.O., S. 96–153.
- Bessoth, R.: Schulaufsicht und Partizipation. In: Zeitschrift für Pädagogik. 20, 1974/6, S. 865–886.
- Betzen, K. und K.E. Nipkow (Hrsg.): Lehrer in Schule und Gesellschaft. München: Piper 1971 = Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 12.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970, S. 38–39.
- : Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart: Klett 1973.
- : Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Stuttgart: Klett 1974.
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abt. Berufliche Bildung und Bildung (Hrsg.): Mitwirkung in der Berufsausbildung. Bochum: Berg 1975.
- Doehlemann, M.: Mitbestimmung in der Lerngesellschaft. In: G. Auernheimer und M. Doehlemann, a.a.O., S. 163–191.
- Foerster, F.W.: Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen. Langensalza: Beltz 1915.
- Franke, M.: Grundrechte des Schülers und Schulverhältnis. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1974.
- Friedl, A.: Demokratisierung der Schule — eine Utopie? Frankfurt/M.: dipa 1971.
- Frister, E.: Zur Rolle des Lehrers in einer demokratischen Schule. In: V. Lenhart, a.a.O.
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: C.L. Furck (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin: Beltz 1969 = Pädagogisches Zentrum Reihe B: Diskussionsbeiträge, Bd. 10.
- Girschner, W.: Selbst- und Mitbestimmung als Steuerungsprobleme im Schulwesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 20, 1974/6, S. 839–864.
- Goldschmidt, D.: Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule. Kommissionsbericht Bd. 1. Braunschweig: Westermann 1973.
- Habermas, J.: Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In: Neue Sammlung 1, 1961/4, S. 251–278.
- Heck, G. und H. Tschampa: Konfliktregelung in der Schule. Eine kritische Analyse von Zielsetzungen und Funktionen der Schulordnungen in den Ländern der BRD. Weinheim, Basel: Beltz 1976.
- Heckel, H.: Schulrecht und Schulpolitik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1967.
- : Ideenskizze für eine Grundordnung der deutschen Schule. In: A. Kell, a.a.O., S. 84–95.
- ; Seipp, P.: Schulrechtskunde. Neuwied, Berlin: Luchterhand 4. Aufl. 1969.
- Holtmann, A. und S. Reinhardt: Schülermitverantwortung 1900–1970. Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim: Beltz 1971 = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen Reihe B. 5.
- Kell, A. (Hrsg.): Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München: Kösel 1973.

- Kerschensteiner, G.: Selbstregierung der Schüler. In: Die Quelle 1925/1.
- Kuhlmann, C.: Lernen und Verwalten. Stuttgart: Klett 1973 = Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 23.
- Lenhart, V.: Demokratisierung der Schule. Erziehungswissenschaftliche Reihe Bd. 10. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1972.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa 6. Aufl. 1973.
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Untersuchung zum Demokratisierungspotential in komplexen Organisationen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1969.
- Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum 1974 = Sozialwissenschaftliche Paperbacks.
- Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1971 = Paedagogica Bd. 9.
- Oppolzer, S.: Schule und Schülermitverantwortung in unserer Gesellschaft. In: Evg. Akademie Tutzing (Hrsg.): Tutzinger Studien. München: Selbstverlag 1/1975, S. 5–32.
- Perschel, W.: Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule. In: V. Lenhart, a.a.O.
- Reuter, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung. Analyse und Kritik der Gesetzentwürfe und Gesetzgebungen zur „Demokratisierung der Schule“. In: Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B. 2/75 vom 11.1.1975, S. 3–39.
- Richter, I.: Selbständigkeit und Partizipation. Die Empfehlungen der Bildungskommission zur organisatorischen Verfassung der Schule. In: betrifft: erziehung 6, 1973/12, S. 53–56.
- Scheibe, W. u.a.: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Berlin, Neuwied: Luchterhand 3. Aufl. 1966.
- : Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. In: H. Röhrs (Hrsg.): Theorie der Schule, Versuch einer Grundlegung. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1968, S. 103–115.
- Schulenberg, W.: Schule als Institution der Gesellschaft. In: J. Speck und G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel 1970, Bd. II. S. 391–422.
- Schulverfassungsgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg. Wiederabdruck: In: Bildung und Erziehung. 26, 1973/4, S. 316–331.
- Siekamp, W.: Autonomie und Partizipation der Schule — Kritische Bemerkungen aus der Sicht der Schulpraxis. In: Die Deutsche Schule 67, 1975/2, S. 130–134.
- Süssmuth, R.: Partizipation in westeuropäischen Schulsystemen. In: Bildung und Erziehung 26, 1973/4, S. 245–259.
- Tschampa, H.: Demokratisierung im Schulwesen — Tendenzen in Hessen. Weinheim: Beltz 1972.
- Vilmar, F.: Strategien der Demokratisierung. Band I: Theorie der Praxis. Band II: Modelle und Kämpfe der Praxis. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1973 = Sammlung Luchterhand 53 (Bd. I) und 115 (Bd. II).
- Westphalen, K.: Autonomisierung und Partizipation? Skeptische Überlegungen zu einem neuen Projekt der Bildungsplanung. In: Die Höhere Schule 26, 1973.