

Meta-Reflexivität in der Lehrer:innenprofessionalisierung aus rechtlicher Perspektive

Julia Hugo

Abstract

Entgegen seiner faktischen Relevanz für den Lehrer:innenberuf und seiner formalen Verortung im bildungswissenschaftlichen Studium ist Recht ein blinder Fleck der Lehrer:innenbildung. Der Beitrag adressiert dieses Desiderat und arbeitet ausgehend von einer konzeptuellen Klärung von Meta-Reflexivität und Recht die Bedeutung von Recht für Lehrer:innenhandeln und -professionalisierung im Verhältnis zum Stellenwert von Recht in zentralen Professionstheorien heraus. Konsequenzen für eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung werden gezogen. So wird Recht als (meta-)reflexiver Bezugspunkt für die Professionalisierung von Lehrer:innen anschlussfähig gemacht.

1. Einleitung: Recht als meta-reflexiver Bezugspunkt

Recht im Allgemeinen sowie speziell Bildungs- und Schulrecht (zur Begriffsbestimmung vgl. 2.) sind entgegen ihrer faktischen Relevanz für den Lehrer:innenberuf (Avenarius, 2019a, 2019b) Randthemen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, der empirischen Bildungsforschung (Cramer, 2016; Reuter, 2018; Hugo, i.V.) und ein „blinder Fleck“ (Füssel, 2020, S. 114) in der Lehrer:innenbildung. Als mögliche Ursache hierfür werden primär wechselseitige disziplinäre Vorurteile und Divergenzen diskutiert (Tenorth, 2015; Hugo & Heinrich, 2021).

So findet sich aufseiten der Erziehungswissenschaft immer wieder der Vorwurf der *Verrechtlichung* (siehe schon Staupe, 1982), ohne differenziert zwischen der im Rechtsstaat nötigen *Vergesetzlichung* (auch: *Parlamentarisierung*), der *Bürokratisierung* von Verwaltung und der Zunahme von Rechtsprechung (*Justizialisierung*) zu unterscheiden (zur Differenzierung siehe schon Reuter, 1980). Neben dieser Skepsis gegenüber einer Zunahme rechtlicher Setzungen herrscht auf der anderen Seite *Rechtsunsicherheit*, die i. d. R. mit dem – gemessen am Verrechtlichungsdiktum paradoxen – Wunsch nach mehr und präziseren rechtlichen Regelungen einhergeht (vgl. kritisch hierzu schon Pieske,

1979). Weiter werden *rechtliche und moralische Prinzipien* miteinander gleichgesetzt, wenn sich etwa pauschal-normative Forderungen nach der ‚gleichen‘ Behandlung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule auf das in Art. 3 Abs. 1 GG verankerte Gleichbehandlungsgebot stützen (Tenorth, 2015; Hugo et al., 2021). Allgemein finden rechtliche Termini zu *undifferenziert Verwendung* – so der pauschale Verweis auf ‚das‘ Recht oder ‚die‘ rechtlichen Rahmenbedingungen als „Störfaktor[en]“ professionellen pädagogischen Handelns (Hugo, i.V., o.S.), insbesondere in professionstheoretischen Abhandlungen (siehe z.B. das schulpflichtbedingte Professionalisierungsdefizit bei Oevermann, 2002). Zudem kursieren *fehlerhafte rechtliche Konzepte*, etwa die Vorstellung, Lehrer:innen hätten ein Recht – im Sinne eines subjektiven, vor Gericht einklagbaren Rechts – auf pädagogische Freiheit (differenziert bei Beaucamp, 2015). Dabei nehmen Bildungs- und Schulrecht wegen der fehlenden vollständigen rechtlichen Regulierbarkeit von Bildung und Schule nicht nur in der Erziehungs-, sondern auch in der Rechtswissenschaft eine Randposition ein und werden als „esoterische Materie“ (Rux, 2018, S. 5) oder als „Dunkelziffer [...] des Verwaltungsrechts“ (Ipsen, zitiert nach Oppermann, 1969, S. 151) bezeichnet. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass auch das Verhältnis zwischen Rechts- und Erziehungswissenschaft nicht von einem auf Integrativität gerichteten Austausch gekennzeichnet ist. Die Rede ist bisweilen von „feindlichen Lagern“ (Tenorth, 2015, S. 9) oder von „Eigenlogiken“ (Hugo & Heinrich, 2021, S. 11). Zugespitzt ließe sich von einem „Austauschdefizit“ (Hugo, i.V., o.S.), einem ‚a-reflexiven‘ Verhältnis sprechen.

Dabei teilen Erziehungs- und Rechtswissenschaft mit Bildung und Schule einen gemeinsamen Gegenstand, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven: Zwar ist zwischen Schule/Bildung als (auch rechtlich geregelter) Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Schule als rechtlich zu regelndem Gegenstand der Rechtswissenschaft zu unterscheiden; doch gerade wegen des gemeinsamen Gegenstandsbezugs reicht es weder aus, dass beide Disziplinen je isoliert über Bildung und Schule reflektieren, wie es bisher vorwiegend der Fall ist (*Reflexion*). Noch genügt es, die einzelnen Themen multiperspektivisch (aus Sicht von Rechts- und Erziehungswissenschaft) zu betrachten (*Multiperspektivität*), was primär Limitationen der jeweiligen Perspektive zu Tage fördert (Cramer et al., 2023) und damit zu den bisherigen theoriebezogenen Inkommensurabilitäten beider Disziplinen beiträgt.

Mit *Meta-Reflexivität* als Ansatz, der der „Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien, Wissensformen, Paradigmen und (Teil-)Disziplinen [als] [...] Spezifikum“ (Cramer et al., 2019, S. 401) der Lehrer:innenbildung Rechnung trägt, bietet sich die Möglichkeit, besagte disziplinäre Eigenlogiken und Perspektiven im Hinblick auf den Gegenstand Schule/Bildung sowie spezifisch für die Lehrer:innenprofessionalisierung produktiv zu nutzen (vgl. Abb. 1). So lassen sich die aus der multiperspektivischen Betrachtung emergierenden Divergenzen

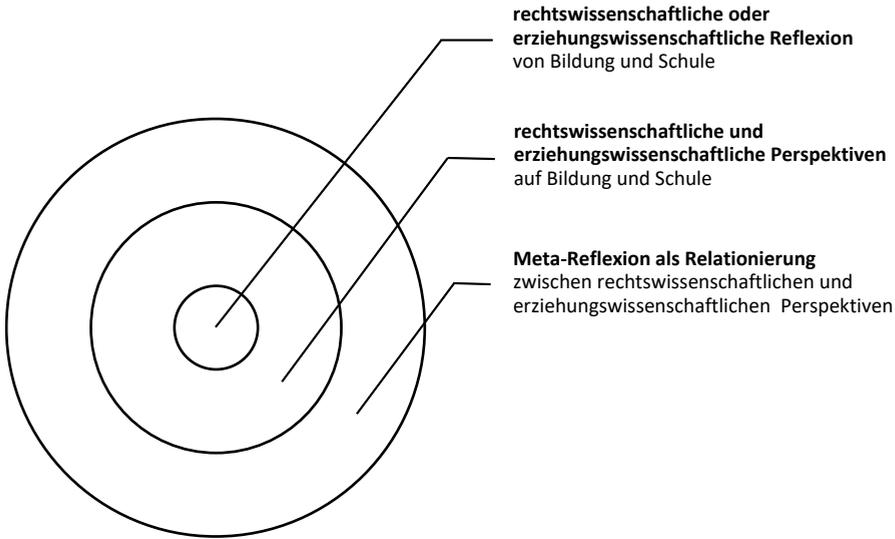


Abbildung 1: Rechts- und Erziehungswissenschaft im System von Reflexion, Multiperspektivität und Meta-Reflexivität, Darstellung in Anlehnung an Cramer et al. (2023)

nutzen, um (1) pauschalisierender Kritik und wechselseitigen Vorurteilen vorzubeugen, (2) pädagogisch professionelle Lösungen als Antwort auf das rechtliche Regulierungsdefizit der interpersonalen Erziehungs- und Bildungssituation (Rux, 2018) zu entwickeln, (3) erziehungs- und rechtswissenschaftliche Divergenzen integrativ im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen schulischen Handelns von Lehrer:innen zu reflektieren, und (4) so idealiter auf Seite der zukünftigen Lehrer:innen exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen (Cramer et al., 2019) zu vollziehen, die nicht nur rechtliche Grenzen, sondern auch Freiheitsräume involvieren (Hugo, i.V.).

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, die Rolle von (Bildungs-)Recht als (meta-)reflexiven Bezugspunkt für die Lehrer:innenprofessionalisierung anschlussfähig zu machen. Ausgehend von den zentralen Konzepten *Meta-Reflexivität* und *Recht* (vgl. 2.) wird hierzu zunächst die Relevanz von Recht für das Handeln von Lehrer:innen bzw. deren Professionalisierung aufgezeigt (vgl. 3.) und mit der Rolle von Recht in Professionstheorien kontrastiert (vgl. 4). Darauf aufbauend wird das meta-reflexive Potenzial von Recht für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung thematisiert (vgl. 5.).

2. Meta-Reflexivität – und Recht

Mit dem Ansatz der Meta-Reflexivität wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die Lehrer:innenbildung von einer (erkenntnis-)theoretischen, paradigmatischen, disziplinären und wissensbezogenen Pluralität gekennzeichnet ist (Cramer et al., 2019), die es bei der Anbahnung von Lehrer:innenprofessionalität zu berücksichtigen gilt. Entsprechend wird *Meta-Reflexivität* definiert als „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen“ (Cramer et al., 2019, S. 410).

Ein wesentlicher, bis dato marginalisierter Zugriff auf die Tätigkeit von Lehrer:innen ist die rechtliche Perspektive (Avenarius, 2019a, 2019b; Füssel, 2020). Bezüglich der Bestimmung von *Bildungsrecht*, *Schulrecht* und *Recht* allgemein zeigt sich, dass Recht ebenfalls von divergenten Zugängen und Gegenstandsbereichen gekennzeichnet ist, die eine integrative Betrachtungsweise erfordern. Dies lässt sich exemplarisch anhand von *Rechtsgebieten*, *rechtswissenschaftlichen Subdisziplinen* und *Rechtsquellen* aufzeigen.

2.1 Rechtsgebiete

Hinsichtlich der Rechtsgebiete sind zunächst *öffentliches Recht* und *Privatrecht* zu unterscheiden, die eigenen Logiken folgen. Es gibt verschiedene rechtswissenschaftliche Theorien zum Verhältnis dieser beiden Rechtsgebiete zueinander (zum Überblick Neuner, 2023). Kurz gesagt regelt das öffentliche Recht die Rechtsbeziehungen zwischen Staat und Individuum in einem hierarchischen Über- und Unterordnungsverhältnis (*Subordinationstheorie*). Das Privatrecht hingegen regelt die Rechtsbeziehungen zwischen autonomen Individuen in einem Gleichordnungsverhältnis. Strafrechtliche Fälle stehen paradigmatisch für öffentliches Recht: Von staatlicher Seite werden Tatbestände (z. B. Diebstahl) sowie die Rechtsfolgen bei Tatbestandserfüllung (z. B. Geld- oder Freiheitsstrafen) festgesetzt und mit staatlicher Gewalt durchgesetzt. Klassisches privatrechtliches Beispiel ist der Vertragsschluss: Zwei autonome Vertragsparteien beschließen, dass das Eigentum an einer Sache (z. B. Haus) gegen eine Gegenleistung (z. B. Geld) wechselt.

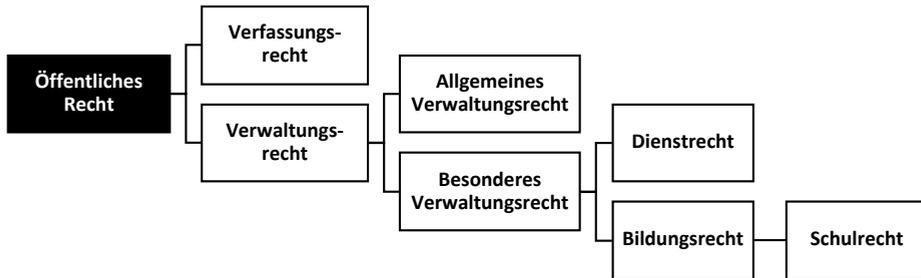


Abbildung 2: Bildungs- und Schulrecht als Teilgebiete des öffentlichen Rechts (vereinfachte Darstellung)

Die Verortung des für die Lehrer:innenprofession besonders relevanten Bildungs- und Schulrechts im System dieser Rechtsgebiete verdeutlicht, dass auch öffentliches Recht nicht gleich öffentliches Recht ist (vgl. Abb. 2).

Konkret ist *Schulrecht*, formal definiert als die Gesamtheit der Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen (Avenarius, 2019c, S. 7), ein Teilbereich des *Bildungsrechts*, d. h. der Gesamtheit der das Bildungssystem regelnden Rechtsnormen (Füssel, 2012, S. 108). Damit umfasst Bildungsrecht alle Ebenen des deutschen Bildungswesens vom Elementar- bis zum Tertiärbereich, Schulrecht hingegen lediglich das Schulwesen (zum Überblick Hugo & Heinrich, 2021). Beide zählen wiederum innerhalb des öffentlichen Rechts zum *Verwaltungsrecht* bzw. konkret zum *besonderen Verwaltungsrecht*.

2.2 Rechtswissenschaftliche Subdisziplinen

So, wie es nicht *das* eine (öffentliche) Recht gibt, gibt es nicht *die* eine Rechtswissenschaft. Vielmehr haben sich im historischen Verlauf (insbesondere) die Subdisziplinen *Rechtsphilosophie*, *Rechtssoziologie*, *Rechtstheorie*, *Rechtsgeschichte* und *Rechtsdogmatik* herausgebildet (Asmus-Nebel & Füssel, 2012, S. 94f.): *Rechtsphilosophie* befasst sich u. a. mit dem bereits angesprochenen Verhältnis von Recht und Moral (Seelmann & Demko, 2019). Die *Rechtssoziologie* untersucht die gesellschaftlichen Auswirkungen von Recht (Baer, 2022). In der *Rechtstheorie* werden insbesondere rechtspositivistische und naturrechtliche Positionen diskutiert (Rüthers et al., 2022). Die *Rechtsgeschichte* beschäftigt sich mit der historischen Entwicklung von Recht (Eisenhardt, 2019).

Wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf Rechtswissenschaft allgemein rekuriert, so ist damit regelmäßig die *Rechtsdogmatik* gemeint. Im Unterschied zu den anderen Subdisziplinen handelt es sich um ein ‚praktisches‘ Teilgebiet (Asmus-Nebel & Füssel, 2012, S. 94). Insofern geht sie von a-priori-„Voraussetzungen aus, die sie selbst nicht überprüft“, und zielt auf „das syste-

matische Nachdenken über das Recht zur Erkenntnis der Rechtslage im Allgemeinen wie im Einzelfall“ (S. 95).

2.3 Rechtsquellen

Zentraler Bezugspunkt rechtswissenschaftlicher Überlegungen sind die je Rechtsgebiet unterschiedlichen Rechtsquellen, die sich in einer auf Hans Kelsen (1976) zurückgehenden Normenhierarchie systematisieren lassen. Relevante Rechtsquellen des Schulrechts sind insbesondere auf folgenden Ebenen angesiedelt:

(a) *Verfassungsebene*: Das Verfassungsrecht des Bundes (Grundgesetz) sowie der Länder (z.B. BayVerf; Verf-BW); grundgesetzlich sind v. a. die staatliche Schulhoheit und Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG), landesverfassungsrechtlich die obersten Bildungs- und Erziehungsziele (z.B. Art. 131 BayVerf) normiert;

(b) *Gesetzesebene*: Gesetze sind von Landesparlamenten im Rahmen des Gesetzgebungsprozesses verabschiedete formelle Gesetze, die im Gesetzesblatt verkündet wurden (Weber, 2022). Hierzu zählen insbesondere die Landesschulgesetze (z.B. BayEUG; SchG-BW);

(c) *Rechtsverordnungsebene*: Rechtsverordnungen sind von den Kultusministerien der Länder auf Grundlage eines Gesetzes erlassene Verordnungen, die ebenfalls im Gesetzesblatt zu verkünden sind (Weber, 2022). Zentrale Beispiele sind die Schulordnung (SchO) und die Dienstordnung (LDO).

Die Anordnung in der Hierarchie verweist darauf, dass die abstrakten Regelungen auf den höheren Ebenen durch die unteren Ebenen konkretisiert werden bzw. umgekehrt die unteren Ebenen mit allen höheren Ebenen vereinbar sein müssen. Die Rechtsdogmatik ist die Lehre davon, diese Rechtsquellen auf den jeweiligen Fall mit dem Ziel anzuwenden, rechtsverbindliche Entscheidungen von Konfliktfällen durch Abstraktion und Distanz zu treffen (Asmus-Nebel & Füssel, 2012).

2.4 Meta-Reflexivitätsmatrix des Rechts

Hinsichtlich der aus soziologischer Perspektive zentralen Aufgabe von Recht, nämlich der Regulierung gesellschaftlicher Realität insbesondere in Konfliktsituationen (Zippelius, 2012, § 6), lässt sich so eine Art *Meta-Reflexivitätsmatrix des Rechts* entwerfen, und zwar mit den Subdisziplinen als erster, den Rechtsgebieten als zweiter und den jeweiligen rechtlichen Konfliktfällen/Sachverhalten als dritter Achse. Die rechtswissenschaftlichen Subdisziplinen liegen dabei gleichsam ‚quer‘ zu den Rechtsgebieten: In jedem Bereich lassen sich rechtsphilosophische, -soziologische, -historische und -dogmatische Perspektiven einnehmen. Innerhalb der Rechtsgebiete sind verschiedene für den jeweiligen Sachverhalt relevante Rechtsquellen grundzulegen, wobei die schulrechtlichen

Regelungen auf Verfassungs-, Gesetzes- und Rechtsverordnungsebene von einer relativ großen Offenheit, von Ermessens- und Beurteilungsspielräumen und damit durch Auslegungsbedürftigkeit gekennzeichnet sind (Rux, 2018).

Im Unterschied zur Erziehungswissenschaft, in der Divergenz und Ungewissheit zwar als konstitutiv angesehen, jedoch immer wieder als ‚Störfaktor‘ diskutiert werden (Tenorth, 2006), ist das Aushandeln von Divergenz in der Rechtswissenschaft nicht nur zwischen den Gebieten und den hierauf gerichteten subdisziplinären Blickwinkeln, sondern auch je nach Kombination von Gebiet, Perspektive und Sachverhalt konstitutiv für die rechtliche Argumentation. So kann eine Person den Tatbestand des Diebstahls im strafrechtlichen Sinne erfüllen und wegen Schuldunfähigkeit oder fehlender objektiver Zurechenbarkeit freigesprochen werden. Auch können auf verfassungsrechtlicher Ebene Grundrechte wie die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 GG) vorbehaltlos gewährt sein und Einschränkungen aufgrund anderer Verfassungsgüter (z.B. staatlicher Erziehungsauftrag) am Ende einer juristischen Prüfung (praktische Konkordanz) dennoch als zulässig und begründet eingestuft werden.

Die Vielzahl der Rechtsgebiete, möglicher rechtswissenschaftlicher Perspektiven hierauf sowie der je einschlägigen Rechtsquellen zeigt exemplarisch die Herausforderung juristischer Argumentationen, die darauf zielen, widerstreitende, teilweise gleichrangige Rechtspositionen miteinander zu vermitteln – eine Herausforderung, die im Schulverhältnis als öffentlich-rechtlichem Rechtsverhältnis in gesteigertem Maße besteht.

3. Lehrer:innen(-professionalisierung) – und Recht

Angesicht dieser Komplexität von Recht ließe sich diskutieren, inwiefern (Schul-)Recht als rechtswissenschaftliches Spezialgebiet für Lehrer:innen, deren Handeln und deren Professionalisierung relevant ist. Dies lässt sich erstens an der *Staatlichkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrags*, zweitens an der *Rechtsnatur von Schule und schulischem Handeln* sowie drittens an der *Quantität und Qualität rechtlicher Regelungen* für professionelles pädagogisches Handeln verdeutlichen.

3.1 Staatlichkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrags

Die Bedeutung von Recht für Lehrer:innen und deren Professionalisierung ergibt sich im modernen sozialen und demokratischen Rechtsstaat primär daraus, dass Schule nicht nur rechtlich reguliert, sondern rechtlich erst begründet wird (Hugo, i.V.): So wird der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ebenso wie die Schulpflicht laut herrschender Meinung in der grundgesetzlich verankerten staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG) verortet. Die zentralen

Strukturmerkmale unseres Schulwesens (Schulformen, Schulstufen, Einteilung in Jahrgangsstufen etc.) werden in den Landesschulgesetzen geregelt. Kurz: Das moderne Schulwesen ist ein staatliches und damit in allen wesentlichen Punkten rechtlich konstruiert. Damit ist das Schulsystem im Sinne von Habermas (1981) mehr noch als andere Gesellschaftsbereiche von der Ambivalenz der Freiheitsermöglichung durch Freiheitsregulierung geprägt (Hugo, i.V.).

3.2 Rechtsnatur von Schule und Lehrer:innen

Diese Ambivalenz spiegelt sich in der Rechtsnatur von Schule und der Rolle von Lehrer:innen wider (zu diesem Teilkapitel vgl. Hugo, i.V.): An Schulen herrscht ein öffentlich-rechtliches Rechtsverhältnis. Damit hat Schule eine *doppelte ‚Doppelnatur‘* (in Anlehnung an Hanschmann, 2019). Einerseits ist sie Ort der Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation mit pädagogischen Gestaltungsspielräumen (pädagogische ‚Natur‘), andererseits ist sie als Vollzugsort des (Landes-)Verfassungsauftrags Teil der Exekutive (verwaltungsrechtliche ‚Natur‘). So kommt ihr ein Anstaltscharakter (bezüglich innerer Schulangelegenheiten, z.B. die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit) *und* ein Behördencharakter (bezüglich äußerer Schulangelegenheiten, insbesondere Verwaltung und Organisation der Schule) zu.

Analog haben Lehrer:innen eine *Doppelrolle*: Ihre erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit ist einerseits auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen ausgerichtet. Andererseits sind sie als Vollziehende des staatlichen Bildungsauftrags an geltendes Recht sowie im hierarchisch organisierten Verwaltungssystem *Schule* an Weisungen gebunden.

3.3 Quantität (schul-)rechtlicher Regelungen

Die Einbindung von Lehrer:innen in die Verwaltungsapparatur Schule und ihre rechtliche Funktion hinsichtlich des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags bedingen die Rahmung der erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit mit einer Vielzahl einschlägiger (schul-)rechtlicher Regelungen (vgl. 2.3). Diese betreffen v. a. fünf zentrale Bereiche (nachfolgend Avenarius, 2019c): (1) die *Organisation des Schulwesens* allgemein; (2) die *staatliche Schulhoheit und Aufsicht* wie sie in Art. 7 Abs. 1 GG grundgelegt wird; (3) die *Verfassung*, den *Unterhalt* und die *Verwaltung* von Schule; (4) die *Rechtsverhältnisse* der an der Schule beteiligten Personen (Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen); (5) das *Verhältnis an Privatschulen* als eigenen Regelungsbereich.

Neben diesem *Schulrecht im engeren Sinne* gibt es eine Vielzahl weiterer relevanter Bezugsrechtsgebiete (*Schulrecht im weiteren Sinne*): So unter anderem *Verfassungsrecht* (z.B. Religionsausübung an Schulen), *allgemeines Verwaltungsrecht* (z.B. die gerichtliche Anfechtung von Prüfungsentscheidungen),

Dienst- und Beamtenrecht (z.B. Stellenbesetzungen, Disziplinarmaßnahmen), *Kinder- und Jugendhilferecht* (z.B. Schulbegleitung).

3.4 Qualität (schul-)rechtlicher Regelungen

Während in der *Quantität* rechtlicher Regelungen im Schulverhältnis primär die Freiheitsregulierung zum Ausdruck kommt, akzentuiert die *Qualität* der schulrechtlichen Normen das Momentum der Freiheitsermöglichung und damit die Grenzen staatlicher Regulierung im Schulwesen. Der fehlenden rechtlichen Regulierbarkeit der interpersonalen Bildungs- und Erziehungsinteraktion tragen die Landesgesetzgeber mit weitreichenden Spielräumen auf Verfassungs-, Gesetzes- und Rechtsverordnungsebene Rechnung (Rux, 2018): So wird den Lehrpersonen mit dem Rechtsinstitut der *pädagogischen Freiheit* ein Instrument an die Hand gegeben, um das Spannungsverhältnis ihrer Rolle in der Doppelnatur des Schulwesens auszutarieren (Hugo, i.V.): „Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag kann letztendlich nur dann erfolgreich sein, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Freiraum zur eigenverantwortlichen Ausgestaltung der konkreten Unterrichtssituation gelassen wird“ (Hanschmann, 2019b, S. 189).

Vergleichbares gilt für die im Zuge der neuen Steuerung den Schulen zugesprochene *erweiterte Eigenständigkeit* der Einzelschule. Weiter dominieren im Schulrecht *finale* (z.B. oberste Bildungs- und Erziehungsziele) und *appellative* Rechtssätze (z.B. Verhaltensaufforderungen an Schüler:innen), unbestimmte Rechtsbegriffe (z.B. Prüfungsbewertung *sehr gut*) sowie Beurteilungs- und Ermessensspielräume (Avenarius & Hanschmann, 2019; Rux, 2018). Die Offenheit und Unbestimmtheit des Schulrechts gehen mit einem Konkretisierungsbedarf einher, der der pädagogischen Professionalität überantwortet wird (Hugo, i.V.).

4. Professionstheorien – und Recht

Gemessen an der rechtlichen Konstituierung von Schulverhältnis und Lehrer:innenrolle wäre zu erwarten, dass die (auch) rechtliche Bedingtheit professionellen schulischen Handelns in Professionstheorien mitreflektiert wird. Eine Synopse zentraler Professionstheorien führt diesbezüglich zu drei Gruppen (zum Überblick vgl. Hugo, i.V.): Theorien *ohne*, mit *instrumentellem/implizitem* oder mit *strukturellem/explicitem* Rechtsbezug. In der ersten Gruppe *ohne Rechtsbezug* spielen die rechtlichen Rahmenbedingungen von professionellem Handeln keine Rolle, da das Mikrosystem der Lehrer:innen im Zentrum steht. Hierzu gehören *Persönlichkeits-* (Spranger, 1924; Mayr, 2014) und *berufsbiografische Ansätze* (Terhart et al., 1994). Die zweite Gruppe befasst sich v. a. mit der Statusbestimmung von Profession als Kollektiv im Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsfragen: *Merkmalsansatz* (Carr-Saunders & Wilson,

1933; Hartmann, 1968), *Machttheorie* (Sarfatti-Larson, 1977; Daheim, 1992) und *Wissenssoziologie* (Hitzler, 1998; Schütz & Luckmann, 2017). Recht kommt in diesen Theorien nur *implizit/instrumentell* als kodifizierende Absicherung der Monopolstellung der Profession zum Tragen. Eine explizite Thematisierung rechtlicher Aspekte im Professionsdiskurs findet primär in der dritten, gesellschaftstheoretisch fundierten Gruppe statt: Mit der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme in modernen Gesellschaften (Luhmann, 1982) entsteht auch das Rechtssystem, das strukturell andere Systeme mit zweckrationalen, bürokratischen Prinzipien ‚kolonialisiert‘ (Habermas, 1981).

Damit erscheint Recht in Professionstheorien mit strukturellem Bezug als „Störfaktor“ (vgl. Hugo, i.V.): Speziell in strukturtheoretischen Arbeiten wird die Schulpflicht als Autonomiedefizit der Klient:innen (d.h. der Schüler:innen) eingestuft, worin ein Hinderungsgrund für die vollständige Professionalisierung von Lehrer:innen bestehe (Oevermann, 2002; vgl. auch Autonomieantinomie bei Helsper, 2004, 2021). Allgemein wird die organisationale Einbindung von Lehrer:innenhandeln in die Verwaltungsapparatur Schule moniert (z.B. Organisationsantinomie bei Helsper, 2004, 2021).

Diese Argumentationen zeugen jedoch von fehlerhaften rechtlichen Konzepten (vgl. Hugo, i.V.): So ist das Autonomiedefizit kein schulpflichtbedingtes professionsspezifisches Charakteristikum der Lehrtätigkeit an Schulen, sondern „ein allgemeines (rechtliches) Charakteristikum des (Rechts-)Subjekts“ (o.S.) *Schüler:in*, das erst mit der Volljährigkeit Autonomie im rechtlichen Sinne erlangt: „Hierin besteht folglich weniger ein Professionsdefizit als eine gesteigerte Anforderung an professionelles Handeln von Lehrer:innen. Anders formuliert: Lehrpersonen, denen es gelingt, Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu autonomen Subjekten trotz des Schulzwangs und der allgemein heteronomen lebensweltlichen Bezüge von Schüler*innen nicht zu hemmen oder sogar zu fördern, verfügen im Vergleich zu Mitgliedern sonstiger pädagogischer Professionen über ein gesteigertes Maß an Professionalität“ (Hugo, i.V., o.S.).

Auch ist die Kritik an der rechtlich-organisationalen Rahmung zu undifferenziert, da nicht zwischen den Vorgaben auf unterschiedlichen Rechtsquellenebenen (Verfassung, Gesetz, Rechtsverordnung, Satzung – und Verwaltungsinterna) mit je unterschiedlichen Freiheitsgraden unterschieden wird (vgl. Hugo, i.V.). Schließlich ließe sich argumentieren, dass mit der staatlicherseits rechtlichen Begründung des Schulverhältnisses, der schulgesetzlich normierten Schulpflicht von Schüler:innen und der rechtlichen Zuweisung des Vollzugs des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags an Lehrpersonen auch das Schüler:innen-Lehrer:innen-Verhältnis und die sich hierin vollziehenden Interaktionen „rechtlich erst konstituiert“ werden (o.S.).

Insgesamt zeigt sich, dass das, was in Professionstheorien als *Ungewissheit* (Combe & Kolbe, 2008, S. 83), *Technologiedefizit* (Luhmann & Schorr, 1982), *Krisenhaftigkeit* (Helsper, 2021), *Unmöglichkeit* (Helsper, 2004) und *Professio-*

nalierungsdefizit (Oevermann, 2002) bezeichnet wird, seinen Ursprung auch in der Rechtsnatur von Schule als Institution staatlicher Verwaltung hat (Hugo, i.V.). Umgekehrt entspricht die Ungewissheitskategorie des Professionsdiskurses (kritisch: Tenorth, 2006) im rechtswissenschaftlichen Diskurs der Erkenntnis, dass die interpersonale Bildungs- und Erziehungssituation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen in ihre Gänze nicht regulierbar ist und rechtlich gesehen der professionellen pädagogischen Entscheidung von Lehrer:innen und Einzelschule überantwortet wird (Rux, 2018, 2021).

5. Meta-reflexive Lehrer:innenbildung – und Recht?

Die Relevanz von Recht für die Lehrer:innenprofessionalisierung hat sich an der auch rechtlichen Konstruktion von (staatlicher) Schule, Schulverhältnis und Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion gezeigt. Das sich hierin gründende Spannungsverhältnis von Freiheitsermöglichung durch Freiheitsregulierung (Habermas, 1981) wird professionstheoretisch bis dato nur unzureichend bzw. zu Gunsten des freiheitsbegrenzenden Momentums reflektiert (Hugo, i.V.). Demgegenüber verdeutlicht die rechtliche Relationierung dieses Spannungsverhältnisses, dass Schulrecht grundsätzlich von Offenheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet ist. Die daraus resultierenden Freiräume für Lehrer:innenhandeln können als Versuch des Gesetzgebers gesehen werden, der Nicht-Regulierbarkeit der interpersonalen Bildungs- und Erziehungssituation (Rux, 2018) Rechnung zu tragen und Spielräume zu schaffen, innerhalb derer den Lehrer:innen als pädagogischen Professionellen die Deutungshoheit bzgl. des konkreten Einzelfalls zugesprochen wird – gleichsam als eine rechtliche Antwort auf die Ungewissheit und Kontingenz (Luhmann & Schorr, 1982) professionellen pädagogischen Handelns (Hugo, i.V.). Damit tritt allerdings eine neue, rechtliche Ungewissheit hinzu, die sich im Kern um die Frage dreht, wie weit Gestaltungsspielräume reichen und wie eng die rechtlichen Grenzen im Einzelfall zu bewerten sind. Diesbezüglich sind Lehrer:innen mangels entsprechender universitärer Ausbildungsinhalte auf sich allein gestellt.

Mit der meta-reflexiven (sekundären) Lehrer:innenbildung eröffnet sich somit zunächst die Möglichkeit, Recht als relevanten primären Bezugspunkt aus Sicht der *heuristischen, sekundären Meta-Reflexivitätsprinzipien* (Cramer et al., 2019, S. 415) zu reflektieren (vgl. nachfolgend Hugo, i.V.): Die konsequente *Mehrperspektivität* ist offen für die rechtliche Perspektive. Sachverhalte werden so auch mit Blick auf rechtliche Freiheitsräume und Grenzen distanziert, d. h. zeitlich entlastet analysierbar (*Distanzierung*). Dabei kann Recht als ein Bezugspunkt neben vielen (*Alternativität*) eingeordnet werden, dessen *Unabhängigkeit* von anderen Bezugspunkten auszuweisen und dessen Thematisierungsmodus zu kommunizieren (*Metakommunikation*) sowie zu begründen ist (*Begrün-*

dungspflicht). Die rechtliche Perspektivierung ist ferner im Sinne der *Transparenz* als solche zu benennen. Der damit verbundenen Verlagerung rechtlicher Ungewissheit hinsichtlich der begründeten Auswahl rechtlicher Inhalte weg von den Lehramtsstudierenden hin zu den Lehrer:innenprofessionalisierenden ließe sich mittels interdisziplinärer Kooperation und des angesprochenen juristisch-methodischen Wissens im Umgang mit Divergenz begegnen.

Schließlich lässt sich diskutieren, inwiefern Recht nicht nur eine relevante primäre Perspektive, sondern auch ein sekundäres meta-reflexives Prinzip selbst darstellt: (1) Aus professionstheoretischer Perspektive ist die Zusammenstellung der meta-reflexiven Heuristiken nicht abgeschlossen (Cramer et al., 2019, 2023), sodass eine Erweiterung grundsätzlich möglich ist. (2) Auf Ebene der *primären Perspektiven auf Professionalität* lassen sich rechtliche Überlegungen in professionstheoretische Paradigmen integrieren, was aufgrund der zum Teil exklusiven Geltungsansprüche der einzelnen Ansätze umgekehrt jedoch nur schwer denkbar ist. (3) Auch divergiert, wie gezeigt wurde, Recht je nach zu regelndem Gegenstandsbereich, einschlägigen Rechtsquellen, Qualität der Rechtsnormen sowie Sachverhalten und hierauf bezogenen disziplinären Teilperspektiven (historisch, dogmatisch etc.). (4) Auf Ebene der *sekundären Perspektiven* bzw. *meta-reflexiven Prinzipien* erscheint Recht vergleichbar zum jüngst in den meta-reflexiven Ansatz aufgenommenen Prinzip der *Historisierung* (Cramer et al., 2023). Zum einen gibt es schon frühe Rechtssammlungen als Ausdruck von ungeschriebenem Gewohnheitsrecht, etwa den sumerischen *Kodex Ur-Nammu* (ca. 2100 v. Chr.), den *Kodex Hammurabi* im babylonischen Reich (ca. 1776 v. Chr.), die Überlieferungen des römischen Rechts (insbesondere das *Corpus Iuris Civilis*, 533 n. Chr., sowie das *Corpus Justinianus*, 529 n. Chr.). Diese Sammlungen sprechen dafür, dass menschliche Gesellschaften sich (rechtliche) Regelungen geben, die Allgemeingültigkeit beanspruchen, um den Zusammenhalt in großen Gruppen (ab 150 Personen, Aiello & Dunbar, 1993) zu gewährleisten. Dies trifft zum anderen in gesteigertem Maße auf moderne Gesellschaften zu, in denen sich mit der Ausbildung eines eigenen Rechtssystems (Luhmann, 1982) das Verhältnis zugunsten geschriebenen, positiven Rechts umkehrt. Dies spricht dafür, dass Recht ‚mehr‘ ist als ein eigenes Paradigma.

Allerdings unterscheidet sich Recht in struktureller Hinsicht von den anderen meta-reflexiven Prinzipien: (1) Recht ist nicht abstrakt und inhaltsleer, wie die restlichen Prinzipien, sondern umfasst eine Sammlung inhaltlicher Aussagen zur Regelung gesellschaftlicher Teilbereiche. (2) Auch lässt sich Recht wiederum selbst sekundär reflektieren (bspw. historisieren, transparent machen etc.).

Damit muss eine finale Verortung von Recht innerhalb der Theorie der Meta-Reflexivität, die auch eine differenzierte rechtstheoretische Klärung von ‚Recht‘ erfordert, an dieser Stelle offen bleiben. Unabhängig davon, ob man Recht als eigene meta-reflexive Perspektive und/oder als meta-reflexives Prinzip konzeptualisiert, erlaubt eine Relationierung empirischer und theoretischer

Zugänge der Lehrer:innenbildung unter Rückgriff auf das je gültige Recht eine Einordnung des erziehungs- und bildungswissenschaftlich ‚Gewollten‘ in das rechtlich ‚Mögliche‘ (Hugo, i.V.). Das meta-reflexive Professionalisierungspotenzial von Recht in der Lehrpersonenbildung läge dann im Aufbau exemplarisch-typisierender Situationsdeutungen (Cramer et al., 2019), die nicht nur rechtliche Grenzen, sondern auch Freiheitsräume involvieren (Hugo, i.V.).

Literatur

- Aiello, L. C., & Dunbar, R. I. M. (1993). Neocortex size, group size, and the evolution of language. *Current Anthropology*, 34(2), 184–193.
- Asmus-Nebel, J., & Füssel, H.-P. (2012). Rechtswissenschaften. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 397–405). Klinkhardt.
- Avenarius, H. (2019a). Die Bedeutung des Schulrechts für die Lehrerbildung: Teil 1. *SchulVerwaltung Hessen|Rheinland-Pfalz*, 24(4), 108–111. <https://doi.org/10.25656/01:17608>
- Avenarius, H. (2019b). Die Bedeutung des Schulrechts für die Lehrerbildung: Teil 2. *SchulVerwaltung Hessen|Rheinland-Pfalz*, 24(6), 183–185. <https://doi.org/10.25656/01:17764>
- Avenarius, H. (2019c). Schule und Recht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 3–19). Carl Link.
- Avenarius, H. (2019d). Schulverfassung II (Schulleitung, Lehrerkonferenz, Schulkonferenz). In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 168–186). Carl Link.
- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (Hrsg.). (2019). *Schulrecht* (9. Aufl.). Carl Link.
- Baer, S. (2022). *Rechtssoziologie. Eine Einführung in die interdisziplinäre Rechtsforschung* (5. Aufl.). Nomos.
- Beaucamp, G. (2015). Zur rechtlichen Relevanz pädagogischer Freiheit. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(2), 145–159. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-145>
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Clarendon Press.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Klinkhardt.
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and teacher professionalism. Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>

- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Leske+Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_2
- Eisenhardt, U. (2019). *Deutsche Rechtsgeschichte* (7. Aufl.). C.H.Beck.
- Füssel, H.-P. (2012). Bildungsrecht. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *BELTZ Lexikon Pädagogik* (S. 108–109). Beltz.
- Füssel, H.-P. (2020). Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 114–122). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-013>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik funktionalistischer Vernunft*. Suhrkamp.
- Hanschmann, F. (2019a). Rechtsstellung der Schule, Schulverfassung 1 (Grundlagen). In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 148–156). Carl Link.
- Hanschmann, F. (2019b). Schulaufsicht. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht* (9. Aufl., S. 186–199). Carl Link.
- Hartmann, V. H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(3/4), 193–216.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383854600>
- Hitzler, R. (1998). Reflexive Kompetenz. Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. In W. K. Schulz (Hrsg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 33–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10021-8_3
- Hugo, J. (i.V.). *Lehrkräfteprofessionalisierung an der Schnittstelle von Rechts- und Erziehungswissenschaft. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes*. [Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität München].
- Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. *Erziehungswissenschaft*, 32(62), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitus, V., & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancenungleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *Die Deutsche Schule*, 113(4), 373–380. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.04.01>
- Kelsen, H. (1976). *Reine Rechtslehre. Das Problem der Gerechtigkeit. Mit einem Anhang* (2. Aufl.). Deuticke.
- Luhmann, N. (1982). *Funktion der Religion* (9. Aufl.). Suhrkamp.

- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–41). Suhrkamp.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 198–215). Waxmann.
- Neuner, J. (2023). *Allgemeiner Teil des Bürgerlichen Rechts* (13. Aufl.). C.H.Beck.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oppermann, T. (1969). *Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft – Kunst*. Mohr Siebeck.
- Pieske, E. (1979). Gesetzesvorbehalt im schulrechtlichen Bereich unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Freiheit. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 94(9), 329–334.
- Reuter, L. R. (1980). Bildung zwischen Politik und Recht: Zur Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung im Bildungssystem. In R. Voigt (Hrsg.), *Verrechtlichung* (S. 116–136). Athenäum.
- Reuter, L. R. (2018). Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung. Band 1* (4. Aufl., S. 231–247). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_8
- Rüthers, B., Fischer, C., & Birk, A. (2022). *Rechtstheorie und juristische Methodenlehre* (12. Aufl.). C.H.Beck.
- Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6. Aufl.). Nomos.
- Rux, J. (2021). Schulrecht. In D. Ehlers, M. Fehling & H. Pünder (Hrsg.), *Besonderes Verwaltungsrecht. Band 3* (4. Aufl., S. 1277–1331). C.F. Müller.
- Sarfatti-Larson, M. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520323070>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Aufl.). UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838548333>
- Seelmann, K., & Demko, D. (2019). *Rechtsphilosophie* (7. Aufl.). C.H.Beck.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Quelle & Meyer.
- Staupe, J. (1982). Die ‚Verrechtlichung‘ der Schule – Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen. *Leviathan*, 10(2), 273–305.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(1), 9–16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Frank, J., & Schmidt, H. J. (Hrsg.). (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Peter Lang.
- Weber, K. (2022). *Rechtswörterbuch* (24. Aufl.). C.H.Beck.
- Zippelius, R. (2012). *Grundbegriffe der Rechts- und Staatssoziologie* (3. Aufl.). Mohr Siebeck.