

## Schwerpunkte Evaluation, neue Privatschulgesetzgebung

<b>Geleitwort des Herausgebers</b> .....	2
<b>Geleitwort der Redaktion</b> .....	2

## Beiträge

### „Mehr Freiheit für staatliche Schulen – weniger Freiheit für freie Schulen“

Der schleswig-holsteinische Schulgesetzentwurf macht bundesweit von sich reden

Rechtsanwalt Hans-Jürgen Bader, Stuttgart .....	3
-------------------------------------------------	---

### Selbstevaluation mit SEIS:

Eine Grundlage für Unterrichts- und Schulentwicklung

Dr. Erika Risse, Oberhausen .....	6
-----------------------------------	---

### Die Ergänzungsschule als verhinderte genehmigte Ersatzschule

Zum 2. Schulrechtsänderungsgesetz NRW

Dr. Thomas Langer, Köln .....	12
-------------------------------	----

## Geleitwort des Herausgebers

Das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB) freut sich, den Lesern von „Recht und Bildung“ den neuen Leiter des IfBB vorstellen zu können. Seit dem 1. Juni 2006 hat Dr. Thomas Langer diese Aufgabe übernommen, nachdem seit dem Ausscheiden von Prof. Jach die Leitung nur kommissarisch und damit nicht zweckentsprechend wahrgenommen werden konnte.

Dr. Langer ist Sozialwissenschaftler und Rechtswissenschaftler. Dementsprechend umfassen die Schwerpunkte seiner Forschungsaktivitäten die Bereiche Bildungsrecht und Religionsrecht sowie Rechtssoziologie und Bildungssoziologie. Herr Dr. Langer, Jahrgang 1967, studierte zunächst Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität in Wuppertal. Seine Diplom-Arbeit hatte eine vergleichende Untersuchung der Berufswahlabsichten von Schülerinnen und Schülern der Waldorfschulen und staatlichen Schulen zum Gegenstand. Nach einem juristischen Zweitstudium an der Ruhr-Universität Bochum war der neue Leiter des IfBB jahrelanger Mitarbeiter am Lehrstuhl für Rechtssoziologie und Rechtsphilosophie an der Ruhr-Universität Bochum bei Prof. Dr. Klaus F. Röhl. Seine juristische Dissertation „Die Verbildlichung der juristischen Ausbildungsliteratur“ (Berlin 2004) ist aus dem Forschungsprojekt „Visuelle Rechtskommunikation“ hervorgegangen, das von der Volkswagen-Stiftung gefördert wurde. In einem gerade abgeschlossenen weiteren Forschungsprojekt untersuchte Dr. Langer gemeinsam mit dem Projektleiter Professor Dr. Ralf Poscher (Ruhr-Universität Bochum) das empirische Aufkommen von rechtsförmigen Religionskonflikten an den sieben Verwaltungsgerichten in Nordrhein-Westfalen. Demnächst wird Dr. Langer an einem weiteren Forschungsprojekt (geplant) über schulische Modelle der Wertevermittlung in Europa unter rechtsvergleichenden Perspektiven mitarbeiten – wiederum unter Leitung von Prof. Poscher.

In dieser Ausgabe von R&B ist Dr. Langer erstmals mit einem Aufsatz über die problematische Kategorisierung von Ergänzungs- und Ersatzschulen in Nordrhein-Westfalen vertreten. Über die weiteren Aktivitäten von Dr. Langer werden die Leser von R&B laufend unterrichtet werden. Vorstand und Kuratorium des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht wünschen Herrn Dr. Langer eine erfolgreiche Tätigkeit im Dienste für ein besseres Schulwesen.

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSRECHT E.V.,  
FÜR DEN VORSTAND: RECHTSANWALT HANS-JÜRGEN BADER, STUTTGART

## Geleitwort der Redaktion

Während in den letzten Heften angesichts einer steigenden Fülle staatlich verordneter zentraler Prüfungen nach Standards gefragt wurde, die den Namen Bildungsstandard verdienen und die Individualität selbständiger Schulen berücksichtigen, sollen nunmehr Modelle der Evaluation vorgestellt werden, die solchen Schulen angemessen sind. Es besteht der Verdacht, dass auch hier das staatliche Modell besonders aufwendig und bürokratisch ist. Da die Selbstevaluation ohnehin Sache der jeweiligen Einzelschule ist und die staatliche externe Evaluation nicht zwingend Schulen in freier Trägerschaft vorgeschrieben werden kann, kommt den vorhandenen Modellen große Bedeutung zu. Ein erstes beschreibt Dr. Erika Risse, Leiterin des staatlichen Elsa Brandström-Gymnasiums Oberhausen und Vorsitzende der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime.

Ein anderer Brennpunkt ist die Diskrepanz in der Flut neuer Schulgesetze, die darin besteht, dass die Regelungen für staatliche Schulen ständig modernisiert werden, die Regelungen für die Schulen in freier Trägerschaft aber kaum über den Stand von 1952 hinaus erneuert werden. Dass es dabei keineswegs immer um Fragen der öffentlichen Finanzhilfe geht, exemplifizieren Rechtsanwalt Hans-Jürgen Bader, Bund der Freien Waldorfschulen, am neuen Schulgesetzentwurf Schleswig-Holsteins, Dr. Thomas Langer, Leiter des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht, am 2. Schulrechtsänderungsgesetz Nordrhein-Westfalens.

## Beiträge „Mehr Freiheit für staatliche Schulen – weniger Freiheit für freie Schulen“

### Der schleswig-holsteinische Schulgesetzentwurf macht bundesweit von sich reden

Die schleswig-holsteinische Bildungsministerin und derzeitige Präsidentin der KMK UTE ERDSIEK-RAVE hat Änderungsvorschläge für das schleswig-holsteinische Schulgesetz vorgelegt, die sie als die „umfangreichste und einschneidendste Reform der vergangenen Jahrzehnte“ bezeichnet und bundesweit als Weg aus der Bildungs- und Vorbildpreist. Tatsächlich hat die Diskussion erheblich an Fahrt gewonnen. Über die Frage etwa, welche Rolle das „Sitzenbleiben“ einnehmen soll, äußern sich inzwischen auch Nicht-Bildungspolitiker, wie der ehemalige Bundespräsident RAU und verschiedene Ministerpräsidenten. Und diese wie andere Fragen sind es auch wert – so die als grundlegender Prinzipienwechsel bezeichnete Abkehr vom Ausleseprinzip hin zu individueller Förderung der Kinder als durchgängiges Unterrichtsprinzip:

*„Statt Auslese geht es um individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen. Fördern ist dabei nicht nur als Beheben von Defiziten zu verstehen, sondern auch und vor allem als Weiterentwicklung der jeweils individuellen Lernkompetenz. Es betrifft also keinesfalls nur Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen, sondern alle jungen Menschen in der Schule.“*

### Pädagogischer Paradigmenwechsel

Das ist, wenn es ernst genommen wird, noch viel mehr – es ist ein pädagogischer Paradigmenwechsel, den die freien Schulen nur mit Staunen und Verwunderung zur Kenntnis nehmen können. Ist es doch gerade eben das, was für freie Schulen seit jeher maßgebliche pädagogische Leitlinie ist, die über allen Normierungen und pädagogischen Handlungsanweisungen stehen. Das Kind ist das „Maß aller Dinge“ und jeder Bildungsprozess verläuft konkret – individuell.

Zwar sind die Konsequenzen im Gesetzentwurf aus diesem Paradigmenwechsel noch eher bescheiden zu nennen und reichen bei weitem nicht an das heran, was freie Schulen insoweit tun. Aber ein Anfang ist gemacht und zusammen mit anderen Reformelementen, wie früher Fremdsprachenunterricht, Zurückdrängung des Sitzenbleibens und mehr Autonomie für die Schule ist ein erfreulicher Anfang gemacht.

### ... aber nicht für Freie Schulen

Wer nun erwartet hätte – und das hat wohl niemand – dass auch freie Schulen als die Erfinder und Initiatoren all dieser Prinzipien in irgendeiner Weise bedacht worden wären, und sei es nur durch Einräumung eigener zusätzlicher Gestaltungsfreiräume, wird bitter enttäuscht. Im Gegenteil: Pädagogische Freiheiten werden eingeschränkt, etwa durch Einführung von Zentralprüfungen, die Schulen mit eigenem pädagogischen Profil wie die Waldorfschulen schwer trifft. Außerdem soll die Garantie, eigene pädagogische Inhalte und Formen verwirklichen zu können, wegfallen, so dass es im Ermessen der Verwaltung steht, was sie zulassen will oder was nicht (Entwurf § 117 Abs. 1 letzter Satz).

Und die Lebens- und Existenzfrage freier Schulen – die Finanzierung – wird, obwohl seit Jahren überfällig, nicht verbessert, sondern an einer versteckten Stelle – ohne jede Begründung – sogar noch verschlechtert, wenn Sonderschulen in freier Trägerschaft (jetzt Förderzentren genannt) erstmals die Verpflichtung zur Schulgelderhebung auferlegt wird (§ 123). Und das, obwohl die Ministerin im selben Augenblick erklärt, „alle Kinder sollen unabhängig davon, was die Eltern verdienen, erfolgreich die Schule besuchen.“ Eine Forderung, die ohnehin für freie Schulen nicht gewährleistet ist – heute weniger denn je, angesichts fehlender Dynamisierung der Zuschüsse – ein Zustand, der die verfassungsrechtlich gebotene allgemeine freie Zugänglichkeit freier Schulen immer stärker verletzt.

Warum also sind freie Schulen die Stiefkinder der Bildungspolitik? An Haushaltszwängen kann es nicht liegen, werden im gleichen Gesetzentwurf doch für die Schulen der dänischen Minderheit Anpassungen an die realen Kostensteigerungen des Staates angekündigt, auf die die freien Schulen seit langem warten.

Ist es also die vom Bundesverfassungsgericht festgestellte nicht-neutrale Stellung der staatlichen Schulverwaltung gegenüber den mit den staatlichen Schulen konkurrierenden freien Schulen, die die gleichrangige und gleichberechtigte Stellung der freien Schulen immer aufs Neue behindert?

**Freie Schulen  
als „Lückenbüßer“  
oder Anreger?**

Noch immer wird bei einer nicht unerheblichen Anzahl von Verantwortlichen die Schule als eine Veranstaltung des Staates verstanden und die vom Bundesverfassungsgericht als Ausdruck der verfassungsrechtlich geforderten Vielfalt im Schulwesen angesehenen Ersatzschulen lediglich als Anhängsel und „Lückenbüßer“ des staatlichen Schulwesens betrachtet. Dabei hat das staatliche Schulwesen den freien Schulen eine inzwischen unübersehbare Vielzahl von Anregungen zu verdanken, ohne die das staatliche Schulwesen heute anders aussähe, wie sich gerade bei den jetzt im Gesetzentwurf eingeführten Reformen zeigt. Dem staatlichen Schulmonopol erteilt das Bundesverfassungsgericht im Übrigen eine ausdrückliche Absage. Es hebt die Verpflichtung des Staates hervor, die Schulen in freier Trägerschaft nicht nur zuzulassen, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbstbestimmt und ihrer Eigenart entsprechend zu verwirklichen, sowie sie zu schützen und zu fördern.

**Gleichrangige Stellung  
auch für Freie Schulen  
überfällig**

Angesichts der Schlusslichtposition Schleswig-Holsteins im Hinblick auf den Anteil freier Schulen – selbst die neuen Bundesländer haben Schleswig-Holstein inzwischen großenteils überholt – bedarf das Schulgesetz Schleswig-Holsteins auch hinsichtlich der Bestimmungen über Schulen in freier Trägerschaft einer gründlichen Modernisierung. Der von der Landesregierung vorgelegte Gesetzentwurf hat für die staatlichen Schulen insoweit bereits einen wichtigen Schritt getan. Die vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hervorgehobene gleichrangige und gleichberechtigte Stellung der Schulen in freier Trägerschaft verlangt nunmehr einen gleichen Schritt auch für die freien Schulen.

**Modellformulierungen zu einigen Schwerpunkten<sup>\*)</sup>**

**Zur Funktion Freier Schulen**

1. *„Schulen in freier Trägerschaft wirken neben und anstelle staatlicher Schulen bei der Erfüllung der allgemein öffentlichen Bildungsaufgaben eigenverantwortlich mit und haben nach Maßgabe des Art. 7 Abs. 4 und 5 des Grundgesetzes die öffentliche Aufgabe, das Schulwesen des Landes Schleswig-Holstein durch besondere Formen und Inhalte des Unterrichtes und der Erziehung zu bereichern.“*

Diese Formulierung entspricht den Feststellungen des BVerfG (BVerfGE 27, 195 f.; 75, 40 ff.) bezüglich Aufgabe und bildungspolitischem Stellenwert der Schulen in freier Trägerschaft. Sie ist inzwischen so oder ähnlich in vielen Ländern üblich und zuletzt in Nordrhein-Westfalen verankert worden.

**Ersetzung des Begriffs  
Ersatzschule**

2. *„Schulen in freier Trägerschaft sind genehmigungspflichtige Schulen, wenn sie nach dem mit ihrer Errichtung verfolgten Gesamtzweck die allgemeinen Bildungsziele und -abschlüsse anstreben („Ersatzschule“).“*

Es ist an der Zeit, den Begriff der „Ersatzschule“ durch den Begriff der „genehmigungspflichtigen Schule“ zu ersetzen, denn Schulen in freier Trägerschaft sind nicht „Ersatz“ für etwas Besseres („Ersatzkaffee statt Bohnenkaffee“ oder „Margarine statt Butter“), sondern haben eine originäre Qualität, aufgrund deren sie „eigenverantwortlich allgemeine öffentliche Bildungsaufgaben“ (BVerfG) erfüllen.

**Schulaufsicht unter  
Beteiligung Freier Schulen**

3. *„(1) Die Aufsicht über die Schulen in freier Trägerschaft beschränkt sich auf die Einhaltung der Genehmigungs- und Anerkennungsvoraussetzungen sowie die Einhaltung anderer gesetzlicher Vorschriften. Den freien Trägern obliegt die Schulgestaltung, insbesondere die Entscheidung über eine besondere pädagogische, religiöse oder weltanschauliche Prägung, die Festlegung der Lehr- und Unterrichtsmethoden und der Lehrinhalte sowie die Organisation des Unterrichtes auch abweichend von den Vorschriften für die staatlichen Schulen.“*

*(2) Die Aufsicht über Schulen in freier Trägerschaft wird von besonders dafür vorgebildeten Schulaufsichtsbeamten und unabhängig von der Aufsicht über öffentliche Schulen durchgeführt. Vertreter der Schulen in freier Trägerschaft wirken dabei mit; sie sollen eine sachgemäße, den Besonderheiten der Schulen in freier Trägerschaft angepasste Ausübung der Schulaufsicht gewährleisten.“*

*(3) Die Schulaufsicht hat bei Entscheidungen über die Genehmigung und Anerkennung von Schulen in freier Trägerschaft, bei der Erarbeitung von Gesetzentwürfen und beim Erlass von Verordnungen und Richtlinien, die die Schulen in freier Trägerschaft betreffen, die Stellungnahme der Verbände von Schulen in freier*

<sup>\*)</sup> Aus der Stellungnahme der Waldorfschulen.

*Trägerschaft einzuholen. Die Voten der Verbände sollen bei den Entscheidungen der Schulaufsicht berücksichtigt werden.“*

Die vorgeschlagene Neufassung des 1. Absatzes entspricht üblichen Formulierungen (s. z.B. § 190 Mustergesetzentwurf des Deutschen Juristentages) und bringt die Beschränkung der staatlichen Aufsicht über freie Schulen klarer zum Ausdruck als bisher.

Das BVerfG hat mit Beschluss vom 16.12.1992 festgestellt, dass die staatliche Schulverwaltung als Betreiber des staatlichen Schulwesens gegenüber den konkurrierenden Ersatzschulen eine „nicht-neutrale Stellung“ einnimmt. Um dies auszugleichen, versuchen die vorgeschlagenen Absätze 2 und 3 die Aufsicht über die Schulen in freier Trägerschaft auf eine neue Grundlage zu stellen, die zwar die öffentliche Verantwortung für die Schulbildung sicherstellt, zugleich aber eine stärkere Berücksichtigung des eigenständigen Bildungsauftrages der Schulen in freier Trägerschaft im Rahmen der Schulaufsicht gewährleistet.

Gerade diejenigen Schulen, die besondere pädagogische Formen entwickelten, wie z.B. die Waldorfschulen, hatten stets erhebliche Schwierigkeiten mit der sich an staatlichen Mustern orientierenden Schulaufsicht. Auch in Schleswig-Holstein war dies wiederholt zu beobachten. Es ist deshalb erforderlich, eine fachlich kompetente, aber von der Aufsicht über die staatlichen Schulen getrennte Schulaufsicht, an der auch Vertreter der Schulen in freier Trägerschaft und ggf. anderer gesellschaftlicher Gruppen beteiligt sind, zu schaffen. Damit wird die Schulaufsicht in die Lage versetzt, auch andersartige pädagogische Formen und Inhalte zu beurteilen.

**Sicherung der freien  
Zugänglichkeit freier  
Schulen**

*4. „(1) Die staatliche Finanzhilfe soll gewährleisten, dass die Schulen für jeden Schüler ohne Rücksicht auf seine finanziellen Verhältnisse frei zugänglich sind.*

*(2) Verzichtet der Schulträger im Einzelfall auf die Erhebung von Schulgeld, weil der/die Erziehungsberechtigten zur Entrichtung eines Schulgeldes nicht in der Lage sind, hat der Schulträger Anspruch auf Erstattung des Ausfalls in Höhe von 50 % des durchschnittlich pro Schüler erzielten Schulgeldes in dem dem Bewilligungsjahr vorausgegangenem Haushaltsjahr.*

*(3) Als nicht zur Entrichtung eines Schulgeldes in der Lage gelten nur diejenigen Erziehungsberechtigten, deren Eigenbedarf nicht gesichert ist. Zugrunde gelegt wird der Eigenbedarf, den ein nicht gesteigert Unterhaltspflichtiger gegenüber Rückgriffsansprüchen von Sozialhilfeträgern geltend machen kann.“ („angemessener“ Eigenbedarf)*

Die neuen Absätze geben den vom Bundesverfassungsgericht für die Gestaltung der staatlichen Finanzhilfe hervorgehobenen Grundsatz wieder, wonach die Schule in freier Trägerschaft „allgemein zugänglich in dem Sinne sein muss, dass sie grundsätzlich ohne Rücksicht auf deren (der Schüler) Wirtschaftslage besucht werden kann“ (BVerfGE 75, 40 ff.). Diesem aus dem Sonderungsverbot des Art 7 Abs. 4 GG abgeleiteten Gebot kann nach den Feststellungen des Bundesverfassungsgerichts nicht schon dadurch Genüge getan werden, dass lediglich für minderbemittelte Schüler Erleichterungen vorgesehen werden. Das „ist weder mit dem Wortlaut der Vorschrift noch mit ihrem Sinn zu vereinbaren“ (BVerfG, a.a.O.).

Die Vorschrift stellt in Zusammenwirken mit Abs. 3 die allgemeine freie Zugänglichkeit her. Für diejenigen Familien, die auf staatliche Sozialleistungen angewiesen sind, ist die Zahlung eines Schulgeldbeitrages ausgeschlossen. Das Gleiche gilt, wenn das Einkommen nur wenig oberhalb der Grenze zur Sozialhilfeberechtigung liegt. Erforderlich ist daher die Bestimmung einer Grenze, ab der die Aufbringung von Schulgeld aus Eigenmitteln möglich und zuzumuten ist. Hierfür bietet sich der Begriff des „notwendigen Eigenbedarfs“ an, der im Sozialhilferecht zur Bestimmung des notwendigen und angemessenen Lebensunterhalts einer Familie Verwendung findet (§§ 85 ff., insbesondere §§ 93, 94 SGB XII).

In diesem Betrag kommt die sozialhilferechtliche Einschätzung zum Ausdruck, dass ein Einkommen in Höhe des „Eigenbedarfes“ lediglich einen Mindeststandard für eigene Lebensbedürfnisse gewährleistet. Dieser Mindeststandard ist dadurch charakterisiert, dass er durch den Sozialhilfeträger nicht geschmälert werden darf, insbesondere nicht dadurch, dass auf die den Mindeststandard in Anspruch nehmenden Unterhaltsverpflichteten Rückgriff genommen wird; in letzteren Fällen hat die öffentliche Hand die Last der Unterhaltung allein zu tragen.



Dieses Rückgriffsverbot im Sozialhilferecht ist seinem Range nach weniger gewichtig als das mit Verfassungsrang ausgestattete Sonderungsverbot des Art. 7 Abs. 4 GG. Um dem Sonderungsverbot Rechnung zu tragen, sind Familieneinkommen unterhalb des Mindeststandards deshalb von Schulgeldverpflichtungen freizustellen und dem Schulträger für den Ausfall ein entsprechender Ausgleich zu gewähren.

Bei der Bestimmung des Eigenbedarfs ist wegen der zusätzlichen Belastungen der Eltern freier Schulen, wie sie etwa Baukostenbeiträge und erhöhte Schülerfahrtkosten darstellen, jedoch nicht vom „notwendigen“ Eigenbedarf, sondern von denjenigen Beiträgen auszugehen, die sich bei nicht gesteigert Unterhaltspflichtigen gegenüber sozialhilfeberechtigten Verwandten ergeben, also den „angemessenen“ Eigenbedarf.

RECHTSANWALT HANS-JÜRGEN BADER, BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN, STUTTGART

## Selbstevaluation mit SEIS: eine Grundlage für Unterrichts- und Schulentwicklung

*Veränderungen im Unterricht, neue Erkenntnisse zum Lernprozess gehören heute schon fast zum Alltag eines Lehrers. Ungewöhnlich ist es noch immer, wenn Veränderungen gezielt geplant werden sollen, Teil einer systemischen Entwicklung der eigenen Schule werden – und dies alles auf der Grundlage einer Evaluation, an der zwei Schülerjahrgänge, deren Eltern, alle Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung teilgenommen haben.*

*„Selbstevaluation in Schulen“ (SEIS) heißt das Selbstevaluationsinstrument, das bei der Bertelsmann Stiftung in einem mehrjährigen Verfahren mit internationalen Experten entwickelt wurde und mit dem mittlerweile mehr als 1.700 Schulen bundesweit einen Selbstevaluationsprozess begonnen haben. Interessant ist dabei, den Prozess aus der Perspektive einer beteiligten Schule zu beleuchten.*

### Der Vorteil der Selbstevaluation für die Einzelschule

Bisher wird in Deutschland keine Schule zur Selbstevaluation „gezwungen“. Was könnte sie also motivieren, sich einem solchen Spiegel zu stellen?

#### Grundlage: Das Schulprogramm

Eine Schule, die es ernst meint, im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Linie ihres Handelns anzustreben, arbeitet auf der Grundlage eines von allen beschlossenen Schulprogramms. Wenn sich eine Schule weiterentwickelt – und das sollte eine moderne Schule immer tun – hält sie so eine Richtung ein, die nicht immer wieder neu ausgehandelt werden muss, Planungen aus dem Bereich der Zufälligkeiten verbannt und Verlässlichkeit gegenüber allen Beteiligten signalisiert. Das Schulprogramm schafft Vertrauen und ist der Garant für Transparenz schulischen Handelns gegenüber allen am Schulleben Beteiligten sowie nach außen.

Aber Papier ist geduldig. Wer garantiert, dass Programme umgesetzt werden? Nicht wenige Schulprogramme verstauben nach dem Druck in den Regalen von Schulleitern. Qualität zeigt sich, indem getan wird, was man verspricht. Und dies erfordert unter dem Leitmotiv „Freiheit und Verantwortung“ eine nachvollziehbare Rechenschaftslegung.

#### Zentrale Vorgaben versus individuelles Schulprogramm

Gemeinhin bedeutet das, dass ein Experte von außen kommt und genau hinschaut bzw. beobachtet, was geschieht, dies notiert und im optimalen Fall mit den Beteiligten in einen Dialog tritt, mindestens aber ein Feedback gibt. Wenn dies gut gemacht wird, richtet sich der Beobachter nach vorab ausgehandelten Kriterien und nach dem individuellen Schulprogramm. Manchmal ist es jedoch so, dass zentrale Vorgaben an die Stelle von schulindividuellen Kriterien treten, die oft nichts oder wenig mit dem Schulprogramm zu tun haben.

Hier kann die Selbstevaluation helfen. Diese hat die Schule selbst in der Hand: Sie entscheidet, was und wie überprüft wird und vor allem was mit den Ergebnissen (Daten) gemacht wird. Bei ihr liegt die alleinige „Hoheit über die erhobenen Daten“.

Jede Evaluation macht nur Sinn, wenn die Ergebnisse später zur Verbesserung bzw. zur Schulentwicklung genutzt werden, sonst hat man einen umfangreichen „Datenfriedhof“, auf dem alle Daten selig weiterschummern. Grundsätzlich müssen Daten interpretiert werden, bevor sie als Grundlage zur Verbesserung verwertet

werden können. Daten sind nur dann von Nutzen, wenn man nach sorgfältiger Prüfung eine Bedeutung für das eigene Handeln oder für das eigene System in ihnen feststellt.

Ein Beispiel: Liegen Aussagen zu mehr als 10-15% zwischen den befragten Gruppen, z.B. zwischen Schülern und Lehrern, auseinander, gilt es zu fragen, warum von diesen Gruppen derselbe Bereich so unterschiedlich bewertet wird. Würde man sich eine hohe Übereinstimmung in diesem Bereich wünschen, muss er auf die „Verbesserungsliste“ gesetzt werden. Gibt es einen klar erkennbaren Grund für den Unterschied (z.B. die Tatsache, dass sehr junge Schüler etwas noch gar nicht beurteilen können), kann die Feststellung des Unterschieds auch unbeachtet bleiben.

Nicht selten werden Lehrer angesichts mancher Ergebnisse sagen: „Das wusste ich auch schon vorher!“ Solche Antworten können das Ergebnis ja bestätigen, nur geschehen anschließende Veränderungen auf der Grundlage von datengestützter Wahrnehmung und nicht mehr, wie so oft in Schulen in der Vergangenheit geschehen, aufgrund von mehr oder weniger subjektiven Vermutungen einzelner Gruppen.

Ein deutlicher Vorteil der Selbstevaluation liegt also in der Tatsache, dass man die Meinungen verschiedener Gruppen in der Schule wirklich kennt und eine Schulentwicklung auf objektivierbaren Aussagen beruht.

### Objektive Aussagen durch Selbstevaluation

Und dies bedeutet einen weiteren Vorteil der Einzelschule gegenüber jedem Partner, der mit externer Evaluation eine Schule beurteilt, sei es die Schulaufsicht, die Schulinspektion oder Vertreter der Wissenschaft: Die Schule geht als Partner in einen Dialog, der selbst mit objektiven Aussagen aufwarten kann; die Schule ist nicht mehr nur „Empfänger“ von Urteilen, sondern Gesprächspartner auf gleicher Ebene.

### SEIS – Selbstevaluation in Schulen: ein Selbstevaluations-Instrument der Bertelsmann Stiftung

Viele Jahre wurden häufig relativ dilettantisch mit „selbstgestrickten“ Methoden Daten erhoben, wenn man etwas über seine Schule wissen wollte. Es gab gute Informationsliteratur mit Hinweisen auf brauchbare Evaluationselemente, was sich für kleinere Bereiche, z.B. den Unterricht oder den Kommunikationsbereich einer Schule, gut eignete. Aber häufig waren schon kleinere Befragungen mit einem hohen Aufwand bei der Entwicklung des Vorhabens und mit einem noch höheren bei der Auswertung belastet. Kontinuität verbot sich schon aus Gründen der Praktikabilität und der Zeitökonomie.

Wollte man jedoch ein möglichst umfassendes Bild über die eigene Schule bekommen, die Sicht möglichst aller Beteiligten haben, wurden häufig Anleihen genommen bei Befragungsinstrumenten aus der Wirtschaft, die aber immer wieder in den Augen von Lehrern z.B. die schulische Situation einer Grundschule oder einer Sekundarschule nicht abbildeten. Vor dieser Folie entstand SEIS: von Schulleuten für die Schule entwickelt, unterstützt von wissenschaftlichen Beratern und Experten für schulische Evaluation, von ausländischen Schulinspektoren und von Schulleitern aus Ländern, die viel Erfahrung mit dem Umgang von Evaluationsergebnissen besaßen. Schottische Erfahrungen flossen genauso ein wie die aus Neuseeland, die Niederlande waren an der Entwicklung ebenso beteiligt wie Kanada und natürlich Deutschland. Nur gilt es, eines zu bedenken: SEIS ist ein Instrument der Schulentwicklung, nicht eines der externen Evaluation z.B. für die Schulinspektion; ohne die Nutzung der Daten für die Weiterentwicklung der eigenen Schule machen diese wenig Sinn!

### SEIS als Instrument der Schulentwicklung

Da die Schulentwicklung als Ziel der Evaluation bei SEIS so eindeutig im Vordergrund steht, macht es Sinn, die Ergebnisse nicht nur im stillen Kämmerlein zu „pflegen“, sondern sie mit Gleichgesinnten auszutauschen, um Best Practice weitergeben zu können. Dazu ist es notwendig, dass sich solche Schulen zu Clustern zusammenschließen, die unter bestimmten Kriterien Gemeinsamkeiten haben. So können z.B. Gesamtschulen mit einer vergleichbaren Schülerklientel zusammenarbeiten, wenn sie dies wollen, ebenso Internatsschulen mit einem bestimmten Anspruch. In einem Schulverbund sollte man voraussetzen, dass jeder dem anderen etwas zu bieten hat, sogar hoch innovative Schulen noch etwas lernen können.

## Schulentwicklung im Schulverband

Beispiel: Die eigene Schule entwickelt erfolgreich Sozialkompetenzen in der Schülerschaft. Eine der Schulen im Verbund wendet eventuell andere Techniken und Verfahrensweisen an und hat ebenfalls Erfolg. Man kann immer noch voneinander lernen, indem man die starken Techniken der anderen zu den eigenen hinzufügt und diese dadurch optimiert. Natürlich sollte man immer auch einen Blick darauf haben, was die erfolgreichste Schule im Verbund tut und von ihrem Erfolg lernen, wobei die Erfahrung lehrt, dass jede Schule in irgendeinem Bereich Stärken aufzuweisen hat. Und dann zeigt sich, dass in einem Schulverband, in dem die Schulen sich untereinander kennen lernen, in der Regel eine große Offenheit beim Datenaustausch herrscht. Und da gibt es manchmal drängendere Aufgaben als das zu verbessern, was ohnehin einigermaßen gut läuft. Da es sich um ein *Selbstevaluationsverfahren* handelt, bestimmt man selbst den Umgang mit den Ergebnissen und verschwendet weder Zeit noch Energie, um sich vor irgendjemandem zu rechtfertigen oder Erklärungsstrategien zu entwickeln.

SEIS ist ein Instrument, das über die Erfragung der Einschätzung zu bestimmten Bereichen (Profile einer guten Schule) die Meinung von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und weiteren Mitarbeitern (wegen der Anonymität mindestens 5) über die Arbeit der Schule erhebt. Dabei gibt es für jede befragte Gruppe einen gesonderten Fragebogen, bei denen die Fragen jedoch aufeinander abgestimmt sind, sodass die Gruppenergebnisse später unter verschiedenen Aspekten vergleichbar sind. Dabei sind die Fragen für eine Grundschule selbstverständlich anders formuliert als für eine Berufliche Schule. Eltern verschiedener Nationalitäten können Fragebögen in ihrer Muttersprache wie Polnisch oder Türkisch bekommen. Während ein Grundschüler 27–47 Fragen beantwortet, bekommen Sekundarschüler 58 Fragen vorgelegt, ihre Eltern 42 und die Lehrer schließlich 70. (Die Fragebögen sind auf der Homepage [www.das-macht-schule.de](http://www.das-macht-schule.de) einzusehen.)

## Profile einer guten Schule

Durch die Befragten werden die folgenden fünf Profile/Dimensionen einer Schule eingeschätzt (siehe Abbildung ohne letzte Spalte):

- Bildungs- und Erziehungsauftrag
- Lernen und Lehren
- Führung und Management
- Schulklima und Schulkultur
- Zufriedenheit

Dabei geht es genauso um Kriterien wie die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeit zu kreativem Denken wie um Personalentwicklungsfragen der Schulleitung, wobei dann z.B. im Schülerfragebogen solche Fragen, die ein Schüler aus Nichtkenntnis nicht beantworten kann, fehlen. Überhaupt gibt es immer die Ankreuzspalte „weiß nicht“, weil sicher nicht immer alle über alles informiert sein können. Allerdings haben Schülerinnen und Schüler einer Sekundarschule durchaus eine Einschätzung darüber, ob die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule gut miteinander auskommen, ein Indikator, der z.B. in den Fragebögen aller Gruppen zu finden ist.

Für die Interpretation der Daten kann aber von Wichtigkeit sein: In jedem Diagramm und jeder Tabelle sollte die Rubrik „weiß nicht“ genau angeschaut werden. Wenn mehr als 5 % der Antworten in dieser Rubrik liegen, sollte man sich fragen, ob diese Größenordnung des „Nicht-wissens“ akzeptabel oder nachvollziehbar ist. Sollten die Beteiligten es als wenig sinnvoll ansehen, dass so viele Befragte ohne Vorstellung eines Bereiches sind bzw. keine Antwort wissen, muss der Bereich auf die „Verbesserungsliste“. Gibt es einen triftigen Grund, warum eine Reihe der Befragten keine Antwort weiß, sollte man sich mit wichtigeren Dingen befassen. Nicht jeder muss unbedingt von allem eine Ahnung haben.

## Ökonomie der Erhebung

Das Instrument ist sowohl in den einzelnen Profilen als auch durch ein weiteres Profil erweiterbar. So haben z.B. die Deutschen Auslandsschulen ein eigenes Profil hinzugefügt oder auch die Deutschen Landerziehungsheime, die gern mehr wissen wollen über die Verbindung von „Leben und Lernen im Internat“ (s. Abb.). 40 zusätzliche Fragen sind jedoch das äußerste, da jede gute Evaluation davon lebt, dass sie



- sich auf Fragen nach wirklich Bedeutsamem beschränkt
- die Angemessenheit des Verfahrens im Blick behält
- die Prozesse durchsichtig lässt und die Betroffenen einbezieht
- ihre Wirksamkeit im Blick hat
- an die Dokumentation der Ergebnisse denkt.

Unter diesen Bedingungen darf eine Erhebung nicht zu umfangreich sein. Der scheinbare Mehrwert an Ergebnissen bringt nicht wirklich mehr Information, sondern führt eher zur Verwirrung. Hier sind Eindeutigkeit und Arbeits- bzw. Zeitökonomie in der Handhabung ein größerer Gewinn.

## Der Prozess der Evaluation in der Schule

### Vorbereitung nötig

Der Prozess der Evaluation beginnt nicht erst mit dem Austeilen der Fragebögen, sondern schon viel früher: bei der Entwicklung der Evaluationsidee in einer Steuergruppe der Schule, die sich z.B. um die Schulentwicklung und die Schulprogrammarbeit kümmert, bei der Vorstellung von Ideen in den Mitwirkungsgremien, vor allem vor der Lehrerschaft, die ein Interesse an der Spiegelung ihrer Arbeit und der Arbeit der gesamten Schule entwickeln muss, denn bisher hat Evaluation – auch wenn sie schon seit einiger Zeit in aller Munde ist – in deutschen Schulen so gut wie keine Tradition. Gerade bei Lehrerinnen und Lehrern gilt es, die Angst vor dem Unbekannten abzubauen.

Erfahrungen mit lästigen Fragebögen, sei es durch Doktoranden oder durch Gremien, die zu einem bestimmten Thema etwas erheben möchten, haben alle und stehen eher skeptisch weiteren Befragungen gegenüber. Entsprechend wird immer die einfache Handhabung des SEIS-Instruments geschätzt: Neuntklässler eines Gymnasiums z.B. brauchen ca. 15 Minuten zum Ausfüllen, ein Lehrerkollegium während der Pause in einer Gesamtkonferenz ähnlich lange. Das Ausfüllen von Online-Formularen am Computer ist ebenfalls möglich. Die Pakete mit den Fragebögen werden von der Datenauswertungs-Firma abgeholt, und nach spätestens 4 Wochen – abhängig von der Tatsache, ob man als Einzelschule oder als Mitglied einer Gruppe, die zusätzlich gruppenspezifische Vergleichswerte erhalten möchte, mitmacht – bekommt man die Ergebnisse in digitalisierter Form, die man sich als „Datenpaket“ auch ausdrucken kann.

### Konzentration auf eine Auswahl von Ergebnissen

Anzuraten ist im Vorfeld der Evaluation, dass man sich aufgrund der Profile/ Dimensionen und Kriterien überlegt, welche Ergebnisse man sich bei einem Durchgang genauer anschauen möchte, um sie anschließend bei nächsten Schritten der Schulentwicklung einzubeziehen. Es ist wenig ratsam, sich mit allen Ergebnissen mit gleicher Intensität auseinandersetzen zu wollen – was einen ja nicht davon abhält, die übrigen Daten ebenfalls zur Kenntnis zu nehmen und sie z.B. bei einem folgenden Evaluationsdurchgang in den Focus der Aufmerksamkeit zu nehmen.

### Beispiel (Schilderung eines Gymnasiums, das mit SEIS gearbeitet hat):

Die Steuergruppe der Schule und die Projektgruppe „Schulprogramm“ hatten die Vorbereitung übernommen und schon bald war man sich einig: Das dicke Datenpaket, das mit dem Ergebnis auf uns zukommen würde – wir hatten es bei der Vorstellung des Projekts durch die Bertelsmann Stiftung schon gesehen – könnte uns zumindest zeitlich überfordern.

### Projektgruppe

Wir hatten aber in der Projektgruppe „Schulprogramm“ deutlich entschieden, dass wir die Ergebnisse auf jeden Fall zur konkreten Weiterentwicklung unserer Schule nutzen wollten. Was tun? Die Projektgruppe, besetzt mit Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen sowie Elternvertretern, wurde auch die Organisationsgruppe für SEIS und sollte das weitere Vorgehen planen.

### Elternbeteiligung

Zunächst einmal galt es im Frühjahr 2005 möglichst viele Beteiligte an der geplanten Fragebogen-Aktion teilnehmen zu lassen. Bei den Schülerinnen und Schülern der 9. und 11. Klasse sollte das kein Problem sein, ebenso wenig bei den Lehrerinnen und Lehrern. Aber wie sollten wir alle Eltern erreichen? Wir entwickelten eine Strategie, die sich als erfolgreich herausstellte: Die Eltern der Neuntklässler würden wir über eine neue, bald anstehende Arbeitsform im Offenen Unterricht informieren, von der wir wussten, dass die Eltern schon sehr neugierig darauf waren –

und es klappte: Sie kamen fast alle. Bei den Eltern der Oberstufenschüler war es schon schwieriger, aber auch dort schafften wir es, viele zu einem Elternabend zum Thema „Was kommt nach dem Abitur?“ in die Schule zu holen. Es ergaben sich Rückläufe zwischen 68,52 % (Eltern Jgst.11) und 97,52 % (Schüler/innen Jgst. 9). Die meisten Werte lagen über 90 %, so dass der angestrebte Durchschnittswert von 80 % mit 89 % deutlich überschritten wurde. Bei den Eltern der Jahrgangsstufe 11 hatte ein zweiter Umfragedurchgang über drei Deutschkurse der Jahrgangsstufe sowie die Versendung der Fragebögen per Brief mit Rückumschlag in zwei weiteren Deutschkursen die gewünschte Resonanz ergeben.

Nun galt es, die ausgewerteten Ergebnisse abzuwarten, die ja die Grundlage für unsere weitere Schulentwicklung sein sollten. Diese Wartezeit wollte die Steuergruppe nicht ungenutzt verstreichen lassen. Wichtig war uns allen,

- dass wir erstens wissen wollten, wie weit unser Schulprogramm (Erscheinungsdatum: 2001) aus der Perspektive der Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) umgesetzt wird,
- dass wir zweitens eine Grundlage haben wollten, um unser Schulprogramm mit seinen Schwerpunkten und Lernformen spätestens im Jahr 2006 zu überarbeiten

Dazu aber hieß es, das Schulprogramm mit dem Qualitätsverständnis des SEIS-Instruments abzugleichen. In einer langen Abendsitzung – in Anwesenheit unserer Schulaufsicht, die wir übrigens zu jeder Sitzung der Projektgruppe „Schulprogramm“ einladen – geschah dann Folgendes:

Wir „aktivierten“ in unseren Köpfen zunächst unser Schulprogramm mit dem Leitbild und den inhaltlichen Schwerpunkten sowie den Eckpunkten der Lernkultur. Schon seit langem hatten wir die Vermutung, dass vor allem die Umsetzung des Leitbildes nicht so gelänge, wie wir uns das oft wünschten. Während die inhaltlichen Schwerpunkte und die Lernkultur jährlich bei der Unterrichtsplanung aufgeschrieben und öffentlich gemacht werden, sind uns die Aussagen des Leitbildes, der „Präambel“ zu unserem Schulprogramm, weniger präsent bzw. oft nur schwer im Alltag zu konkretisieren. Folglich wollten wir das „Qualitätsgebäude“ von SEIS (Abb. 1) zunächst darauf abklopfen.

### Leitbildüberprüfung

Auf großen SEIS-Plakaten mit den 5 Qualitätsdimensionen und –kriterien punkteten wir, die Mitglieder der Projektgruppe „Schulprogramm“, die Kriterien, die zu unserem Leitbild passten, mit Punkten in einer bestimmten Farbe. Vor allem fanden wir, dass sich unser Leitbild in der Qualitätsdimension „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ wiederfände. Wir wählten deshalb in dieser Spalte das Kriterium „Sozialkompetenz“ aus. Genauso gingen wir mit den weiteren Bereichen unseres Schulprogramms vor, wobei wir uns schnell einig wurden, dass in der Beschränkung wahrscheinlich die Chance der Umsetzung läge. Wir trösteten uns damit, dass all die anderen Daten zur zusätzlichen „Bettlektüre“ ja für alle Interessierten vorhanden seien, dass außerdem eine weitere Datenerhebung zu einer späteren Zeit uns auch andere Arbeitsschwerpunkte eröffnen würde.

### Auswahl der Kriterien

Folglich suchten wir die folgenden Kriterien aus, die für uns bei der Interpretation der Daten nach deren Rücklauf interessant sein sollten:

Qualitätsdimension	Kriterium
Bildungs- und Erziehungsauftrag	– Sozialkompetenz – Erfüllung der Anforderungen der Berufswelt
Lernen und Lehren	alle Kriterien:
	– Lern- und Lehrstrategien
	– ausgewogener Unterricht
	– Bewertung von Schülerleistungen
Führung und Management	– Kommunikation
Schulklima und Schulkultur	– Beziehungen der Schule nach außen

Aussagen zur Qualitätsdimension „Zufriedenheit“ würden sich aus den Ergebnissen zu den aufgeführten Kriterien machen lassen. Die ausgewählten Prüfkriterien schrieben wir ins Protokoll unserer Projektgruppensitzung, das in unserer Schule allen zur Verfügung steht. Der Newsletter unserer Schule, die monatlich erscheinende „Schulpost“, informiert ebenfalls darüber.

### Umgang mit den Daten

Wir hatten es richtig vorausgesehen: Als die Daten kamen, beeindruckte uns das Werk mit seinen 120 Seiten gewaltig, und – neugierig wie wir waren – blätterten wir auch alle im ausgedruckten Bericht. Aber wir hatten uns ja vorgenommen, die Systematik der Auswertung über die vorab gewählten Kriterien herzustellen.

Überraschend war übrigens, wie wenige Lehrerinnen und Lehrer sich vor dem Hintergrund ihres Alltagsgeschäftes für die Daten interessierten, obwohl diese für jeden frei zugänglich waren. Erst die aufbereitete Vermittlung der wesentlichen Ergebnisse und damit die Herstellung von „Betroffenheit“ Einzelner auf einer späteren Lehrerkonferenz machte neugierig.

### Auswertung nötig

Für die Auswertung unseres Berichts war es hilfreich, dass er durch zwei ausgebildete Analysten kommentiert wurde, die die Bertelsmann Stiftung in einem „Analysten-Pool“ zur Verfügung stellt. Diese beiden Experten, zwei Schulleiter im Ruhestand, luden wir in die Projektgruppe und in die verschiedenen schulischen Gremien ein. Sie haben den Bericht durchgearbeitet und uns auf die brisanten Stellen aufmerksam gemacht, wobei wir auch ihnen schon im Vorfeld unsere Schwerpunkte genannt hatten, so dass ihre Vorstellung in der Projektgruppe sich darauf konzentrierte. Ihr neutraler und professioneller Blick hat uns Stärken und Schwächen erkennen lassen, ohne dass wir uns zu sehr in „Kleinkram“ verloren hätten.

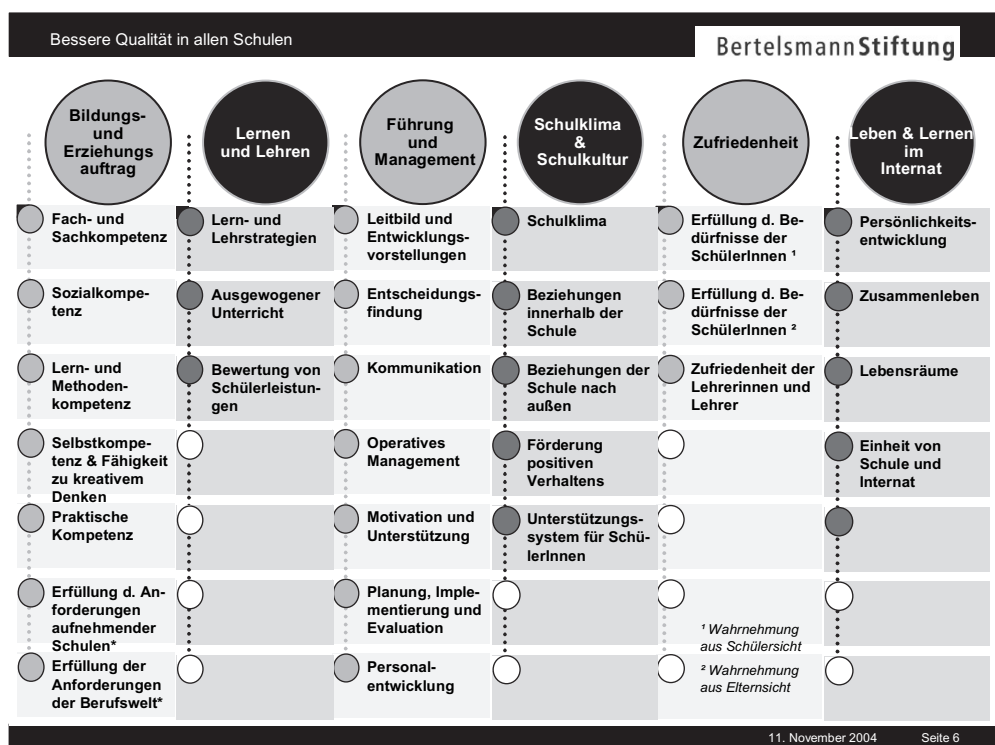
Und nun, 2006, haben wir mit der Überarbeitung unseres Schulprogramms begonnen. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern arbeiten in unterschiedlichen Projektgruppen mit, um unser Schulprogramm noch besser umsetzen zu können: in Gruppen zu Themen wie „Anti-Bullying-Strategien“, „Präsentation der Schule nach außen“, „Modul-Lernen in Klasse 10“ u.a.

Ob wir bei der nächsten SEIS-Befragung andere Schwerpunkte wählen werden oder ob wir uns dieselben noch einmal vornehmen, das werden wir demnächst gemeinsam in der Steuergruppe und in den Mitwirkungsgremien entscheiden.

Weitere Informationen zu SEIS unter [www.das-macht-schule.de](http://www.das-macht-schule.de)

DR. ERIKA RISSE, VEREINIGUNG DEUTSCHER LANDERZIEHUNGSHEIME E.V., OBERHAUSEN

Abb. Deutsche Landerziehungsheime



## **Die Ergänzungsschule als verhinderte genehmigte Ersatzschule**

Die im Verhältnis zur kategorialen Einteilung des Privatschulwesens nach Art. 7 Abs. 4 GG abweichende landesrechtliche Gesetzeslage in NRW<sup>1</sup> lässt mit Blick auf den Gesetzentwurf zum zweiten Schulrechtsänderungsgesetz<sup>2</sup> Zweifel an der Verfassungsmäßigkeit der Vorlagepflicht für Lehr- und Lernmittel aufkommen. Die folgenden Ausführungen skizzieren zunächst die verfassungsrechtlichen Vorgaben für die Ergänzungsschulen (1.). Anschließend werden die geplanten Gesetzesänderungen am Maßstab der Verfassung überprüft (2.).

### **1. Verfassungsrechtliche Grundlagen der Ergänzungsschulen**

Ersatzschulen sind laut Definition des Bundesverfassungsgerichts<sup>3</sup> Schulen in freier Trägerschaft, die „nach dem mit ihrer Errichtung verfolgten Gesamtzweck als Ersatz für eine im Lande vorhandene oder grundsätzlich vorgesehene öffentliche Schule dienen“. An ihnen werden „im Kern gleiche Kenntnisse und Fähigkeiten“<sup>4</sup> wie an einer vergleichbaren staatlichen Schule vermittelt, die zu Abschlüssen staatlicher Schularten hinführen. Für den eigenverantwortlich geprägten und gestalteten Unterricht ist „keine Gleichartigkeit mit öffentlichen Schulen, sondern nur eine Gleichwertigkeit“<sup>5</sup> erforderlich. Ergänzungsschulen werden in Rechtsprechung und Literatur begrifflich negativ bestimmt als Schulen in freier Trägerschaft, die nach allgemeinem Verständnis keine Ersatzschulen sind<sup>6</sup> und damit keinen Ersatz für öffentliche Schulen darstellen<sup>7</sup>. Im Gegensatz zu den Ersatzschulen gelten die Anforderungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG nicht.<sup>8</sup>

Die staatliche Schulaufsicht über die Ergänzungsschulen – darunter fallen besonders die berufsbildenden Schulen – bezieht sich als verfassungsimmanente Schranke der Privatschulfreiheit (Art. 7 Abs. 4 GG) nur auf die Rechtsaufsicht im Sinne der allgemeinen Gefahrenabwehr.<sup>9</sup> Diese durch die verfassungsmäßige Ordnung zulässige Beschränkung beeinträchtigt nicht die Privatschulfreiheit, sondern das Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG).<sup>10</sup> Zur Absicherung der gesetzlichen Mindeststandards<sup>11</sup> genügt für die Errichtung einer Ergänzungsschule eine informative Anzeige ähnlich dem gewerberechtlichen Anzeigenvorbehalt des § 14 GewO.

Verfassungsrechtliche Probleme werfen in Nordrhein-Westfalen systembedingt die allgemeinbildenden Ergänzungsschulen auf (§ 118 Abs. 2 und 4 SchulG-NW), die auf die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht ausgerichtet sind. In der Literatur ist ihre rechtliche Stellung umstritten.

Nach VOGEL<sup>12</sup> Sorge die im nordrhein-westfälischen Landesrecht abwesende Kategorie genehmigter Ersatzschulen ohne Anerkennung, die keine Befugnis zur Erteilung von öffentlichen Berechtigungen haben, für eine verfassungswidrige Gesetzeslage.<sup>12</sup> Es bliebe für allgemeinbildende Ergänzungsschulen „so gut wie keinen Raum“, da alle allgemeinbildenden Ergänzungsschulen in der Regel zu staatlichen

1 Die herrschende Interpretation des Art. 7 Abs. 4 GG unterteilt das Privatschulwesen in Ergänzungsschulen, genehmigten Ersatzschulen („Ersatz für“) und, hinzugefügt vom Bundesverfassungsgericht (BVerfGE 27, 199 ff.), anerkannten Ersatzschulen. Diese Grundformen werden im nordrhein-westfälischen Landesrecht reduziert auf die Zweiteilung in anerkannte Ersatzschulen und Ergänzungsschulen, vgl. §§ 116 bis 118 SchulG-NW: berufsbildende, allgemeinbildende sowie ausländische und internationale Ergänzungsschulen, die unter weiteren Voraussetzungen (§ 118 SchulG-NW) anerkannt werden können.

2 Gemeint sind die vorgesehenen Änderungen der §§ 116 Abs. 3 Satz 1 sowie 116 Abs. 4 Satz 2 und 3 SchulG-NW (vgl. Nordrhein-Westfalen Drucks. 14/1572).

3 BVerfGE 27, 195 ff.

4 BVerfGE 90, 107, 122.

5 BVerfGE 90, 107, 122.

6 ARLETTA-MARIE KÖSLING, Verfassungsrechtliche Probleme von Ergänzungsschulen, RdJB 2004, 208. Die meisten Bundesländer haben diese negative Begriffsbestimmung in ihren Schulgesetzen übernommen.

7 HERMANN AVENARIUS/HANS HECKEL, Schulrechtskunde, 7. Aufl., Neuwied 2000, S. 221.

8 BVerfGE 90, 107, 121.

9 HANS HECKEL, Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955, S. 317 f.; JOHANN PETER VOGEL, Das Recht der Schulen und Heime in freier Trägerschaft, 3. Aufl., Neuwied 1997, S. 45, 133 f.; MAUNZ, in: MAUNZ/DÜRIG, GG, Art. 7 Rdn. 84. Vgl. auch § 4 Abs. 2 der Vereinbarung der Unterrichtsverwaltungen der Länder in der BRD über das Privatschulwesen vom 10./11. 8. 1951

10 HERMANN AVENARIUS/HANS HECKEL, Schulrechtskunde, 7. Aufl., Neuwied 2000, S. 207.

11 ULRICH BECKER, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Einflussnahme auf den Betrieb von Privatschulen, BayVwbl 1996, 609, 610 f.

12 JOHANN PETER VOGEL, Noch einmal: Verfassungsrechtliche Probleme von Ergänzungsschulen, RdJB 2005, 113, 115.



Abschlüssen führen und gegenüber entsprechenden öffentlichen Schulen vergleichbare Kenntnisse vermitteln würden.

Auch KÖSLING<sup>1</sup> kommt im Ergebnis zur Verfassungswidrigkeit der allgemeinbildenden Ergänzungsschulen. Ihre Argumentation stützt sich nicht auf den Ersatz- bzw. Ergänzungsschulbegriff des Bundesverfassungsgerichts, sondern auf den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag des öffentlichen Schulwesens, der sich am Leitbild der Schulpflichterfüllung orientiere. Die Ergänzungsschulen stünden demnach außerhalb des Rahmens öffentlicher Schulen. Dies gelte aber nicht für die *allgemeinbildenden* Ergänzungsschulen, die in der Sache Ersatzschulen wären und daher an die Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG<sup>2</sup> gebunden seien. Entgegen diesen Verfassungsvorgaben hätten das Sonderungsverbot und die erforderliche Absicherung des Lehrpersonals in das nordrhein-westfälische Schulgesetz umgesetzt werden müssen.<sup>3</sup>

POSCHER und NEUPERT<sup>4</sup> gehen von der verfassungskonformen Auslegung der allgemeinbildenden ausländischen und internationalen Ergänzungsschule<sup>5</sup> (§ 118 Abs. 3 SchulG-NW) aus. Diese sind auch für ausländische Kinder mit dauerhaftem Aufenthalt in Deutschland zugänglich. Sie betrachten diese „materiell“ als Ersatzschulen. Es bestünden keine verfassungsrechtlichen Bedenken, wenn der Landesgesetzgeber diese als Ergänzungsschulen ausgestaltet, solange die Anforderungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG erfüllt sind.

Die unterschiedlichen Auffassungen machen deutlich, dass die Rechtsstellung der Ergänzungsschulen alles andere als dogmatisch befriedigend gelöst sind.<sup>6</sup> Festzuhalten ist hier nur, dass der Typus der allgemeinbildenden Ergänzungsschule systemwidrig ist und mit Ausnahme der internationalen Ergänzungsschulen<sup>7</sup> der Sache nach eine „verhinderte“ Ersatzschule (ohne Öffentlichkeitsrechte) darstellt, die es in Nordrhein-Westfalen jedoch nicht gibt. Der nordrhein-westfälische Landesgesetzgeber bezeichnet die materiellen Ersatzschulen als allgemeinbildende Ergänzungsschulen und vernachlässigt die vollständige Umsetzung der verfassungsrechtlichen Vorgaben für Ersatzschulen. Dies hat für die Träger solcher Schulen die nachteilige Folge, dass die „allgemeinbildenden Ergänzungsschulen“ aus dem staatlichen Finanzhilfesystem (§§ 105 ff. SchulG-NW) herausfallen. Ungeachtet der Klassifizierung der allgemeinbildenden Ergänzungsschulen als materielle Ersatzschulen oder als Ergänzungsschulen verstoßen die vorgesehenen und nunmehr zu besprechenden Änderungen teilweise gegen die Verfassung.

## 2. Die vorgesehenen Änderungen zum zweiten nordrhein-westfälischen Schuländerungsgesetz

### 2.1 Persönliche Eignung des Trägers, Leiters und Lehrpersonals

#### 2.2 Zuverlässigkeit

Bei der persönlichen Eignung des Trägers bzw. dessen Vertreters bei juristischen Personen sowie des Leiters und des Lehrpersonals wird zunächst grob die Zuverlässigkeit und Verfassungstreue unterschieden.<sup>8</sup>

Der geltende § 116 Abs. 3 Satz 1 SchulG-NW lautet: „Träger, Leiterinnen und Leiter und Lehrerinnen und Lehrer von Ergänzungsschulen müssen die erforderliche persönliche Zuverlässigkeit besitzen.“

Die „politische Zuverlässigkeit“ bzw. Verfassungstreue wird teils aus der Verfassung, teils aus der Gefahrenabwehr hergeleitet – dazu gleich mehr. Der Wortlaut

1 ARLETTA-MARIE KÖSLING, Verfassungsrechtliche Probleme von Ergänzungsschulen, RdJB 2004, 216 f.

2 Danach ist die Genehmigung der Ersatzschulen zu erteilen, wenn sie in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen, eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird (S. 3) sowie die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte abgesichert ist (S. 4).

3 § 118 Abs. 2 und 4 SchulG-NW beschränken sich auf die Gleichwertigkeitskriterien.

4 DIES., Die Rechtsstellung ausländischer Schulen, RdJB 2005, 244, 251.

5 Ihre Untersuchung ist auf diesen Sondertypus allgemeinbildender Ergänzungsschulen beschränkt. An den allgemeinbildenden ausländischen und internationalen Ergänzungsschulen kann der Abschluss eines Mitgliedstaates der EU (§ 118 Abs. 3 Nr. 1 lit. a) oder ein von den Ländern als Hochschulzugangsberechtigung anerkannter internationaler Abschluss (§ 118 Abs. 3 Nr. 1 lit. b) – „International Baccalaureate“ (IB) – erlangt werden

6 Dies findet auch in dem Fehlen einer Monographie über Ergänzungsschulen ihren Ausdruck.

7 So auch JOHANN PETER VOGEL, Noch einmal: Verfassungsrechtliche Probleme von Ergänzungsschulen, RdJB 2005, 113, 115.

8 JOHANN PETER VOGEL, in: Bildung und Erziehung in freier Trägerschaft (BEFT), Loseblatt-Sammlung, Neuwied 1987 ff., 24.3.2.

spricht dafür, dass sich die Zuverlässigkeit aus dem Polizei- und Gewerberecht herleitet. Sie ist eine allgemeine polizeiliche Voraussetzung für die Errichtung und den Betrieb von Schulen in freier Trägerschaft und verfassungsrechtlich zulässig. HECKEL unterteilt die Zuverlässigkeit in weitere Formen wie sittliche und moralische, wirtschaftliche und technische.<sup>1</sup> Die Anforderung dient in erster Linie dem (Rechtsgüter-)Schutz der Schüler und berücksichtigt die faktischen Einwirkungsmöglichkeiten der Pädagogen auf deren Persönlichkeitsentwicklung.<sup>2</sup> Die Zuverlässigkeit ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, der „im Einzelfall nach objektiven Erfahrungssätzen auf Grund der festgestellten Tatsachen“<sup>3</sup> zu ermitteln ist. Ein Mangel der Zuverlässigkeit muss in seinen Grenzen exakt bestimmt und eng ausgelegt werden.<sup>4</sup>

### 2.3 Verfassungstreue

Zahlreiche Schulgesetze der Länder<sup>5</sup> enthalten Regeln wie die folgende: Träger, Leiter und Lehrer haben die „Gewähr zu bieten“, dass kein „Verstoß gegen die verfassungsmäßige Ordnung“ erfolgt. Ähnlich lautet die vorgesehene Änderung des § 116 Abs. 3 Satz 1 SchG-NW, die als zweiter Halbsatz angefügt werden soll: *„(...) und die Gewähr dafür bieten, dass Unterricht und Erziehung und die dabei verwendeten Lehr- und Lernmittel nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung verstoßen.“*

Freie Schulen sind keine staatlichen Akteure. Für sie gilt weder das staatliche Neutralitätsprinzip noch das Diskriminierungsverbot (Art. 3 Abs. 3 GG, 33 Abs. 3 GG; Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 Abs. 2 WRV). Zwar übernimmt die Formulierung „Gewähr dafür bieten“ den Wortlaut der bundes- und landesrechtlichen Beamtengesetze. Doch besteht zwischen Staat auf der einen und Träger, Leiter und Lehrer jeweils auf der anderen Seite kein Beamtenverhältnis.

Zur Rechtfertigung der Verfassungstreue werden abweichende dogmatische Ansätze herangezogen. Die Grenzen des Umfangs der geforderten Verfassungstreue werden jeweils unterschiedlich bestimmt.

Für VOGEL ist die Verfassungstreue eine polizeiliche Voraussetzung der persönlichen Eignung.<sup>6</sup> Ein Verstoß gegen die verfassungsmäßige Ordnung sei erst anzunehmen, wenn „ein Kampf gegen die freie demokratische Grundordnung“ nachgewiesen werden kann (Art. 18 GG). Regelungsgegenstand der Verfassungstreue ist somit der Schutz der Schüler vor verfassungsfeindlicher Indoktrination.

Für MÜLLER ergibt sich das Gebot zur Verfassungstreue aus Art. 7 Abs. 1 GG i.V.m. den Staatszielbestimmungen des Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1, 3 sowie Art. 1 Abs. 3 GG.<sup>7</sup> Ein Verfassungsverstoß liege bereits vor, wenn im Schulunterricht die Verfassungswerte der Gleichheit und Freiheit, der Solidarität und Demokratie verletzt werden.

Für Ergänzungsschulen gelten nur die allgemeinen polizeilichen Voraussetzungen<sup>8</sup>, aber nicht die für Ersatzschulen reservierten Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG.<sup>9</sup> Fasst man darunter auch die Verfassungstreue, beschränkt sich die Schulaufsicht über die Ergänzungsschulen allein auf die Beobachtung von verfassungsfeindlichen Schulaktivitäten. Der im Zusatz genannte Begriff der „verfassungsmäßigen Ordnung“ ist mit Rücksicht auf die grundrechtliche Gewährleistung des Art. 7 Abs. 4 GG eng auszulegen, der wiederum einschränkend auf die staatliche Schulaufsicht (Art. 7 Abs. 1 GG) zurückwirkt.<sup>10</sup> Nur Erziehung und Unterricht sowie Lehr- und Lernmittel, die gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung verstoßen, können – schlimmstenfalls – die Untersagung der Errichtung oder Fortführung der betroffenen Ergänzungsschule als Rechtsfolge auslösen

1 HANS HECKEL, Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955, S. 239 f.

2 Bereits HANS HECKEL, Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955, S. 239.

3 HANS HECKEL, Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955, S. 241.

4 HANS HECKEL, Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955, S. 239 f.

5 § 121 Abs. 6 SchG-Bra; § 9 Abs. 1 PSchG-Bre; § 145 Abs. 1 Satz 2 SchG-Ns; § 38 Abs. 1 SchOG-NW; § 55 Abs. 2 Satz 2 SchG-SH; „Verfassungstreue“ § 4 Abs. 3 PSchG B; Amtsführung im Sinne der Grundsätze der Verfassung“ Art. 36 Verf.-RP.

6 JOHANN PETER VOGEL, in: BEFT 24.3.2.2.

7 FRIEDRICH MÜLLER, Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz, 2. Aufl., Berlin 1982, S. 205–212.

8 Siehe oben I.

9 Ersatzschulen haben bei der Wissens- und Wertvermittlung die freiheitliche Grundordnung des Grundgesetzes zu achten. Zustimmend: RENÉ SEIDEL, Die Anerkennung der privaten Ersatzschule und ihre Auswirkungen auf das Privatschulverhältnis (Diss. Jur. Halle-Wittenberg) Frankfurt a.M. et al. 2005, S. 19; JOHANN PETER VOGEL, in: BEFT 25.2.2a).

10 FRIEDRICH MÜLLER, Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz, 2. Aufl., Berlin 1982, S. 89 f.

## 2.4 Vorlagepflicht für Lehr- und Lernmittel

(§ 117 Abs. 1 SchulG-NW). In diesem engen Verständnis dürfte die vorgesehene Gesetzesänderung als verfassungskonform anzusehen sein.<sup>1</sup>

Die Freiheit in der Auswahl von Lern- und Unterrichtsmitteln gehört zum Kernbereich der Privatschulfreiheit nach Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG.<sup>2</sup> Pädagogische und damit intentionale Kommunikation zur Erreichung gewünschter Bildungs- und Erziehungsziele ist angewiesen auf methodisch und didaktisch geeignete Medien, die die „Botschaft“, also die Erziehungs- und Bildungsinhalte, angemessen vermitteln. Die grundrechtliche Stabilisierung dieses Freiraums zur medialen Ausgestaltung des Unterrichts ermöglicht – daneben und gleichwertig – Schulen in freier Trägerschaft die Erprobung neuer pädagogischer Formen, die sich häufig als Vorreiter bewährt haben und Aufnahme im staatlichen Schulwesen fanden. Das Bundesverfassungsgericht führt dazu aus: „Der dem staatlichen Einfluss damit entzogene Bereich ist dadurch gekennzeichnet, dass in der Privatschule ein eigenverantwortlich geprägter und gestalteter Unterricht erteilt wird, insbesondere soweit er die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und Lehrinhalte betrifft. Diese Gewährleistung bedeutet eine Absage an ein staatliches Schulmonopol ...“.<sup>3</sup> Allerdings steht das gesamte Schulwesen und damit auch die Schulen in freier Trägerschaft unter der Aufsicht des Staates (Art. 7 Abs. 1 GG). So ist die Errichtung von Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen (Ersatzschulen) durch den Vorbehalt staatlicher Genehmigung beschränkt (Art. 7 Abs. 4 Satz 2 GG). Die staatliche Überwachung der Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG bilden die Grenze der staatlichen Schulaufsicht über die genehmigten Ersatzschulen.<sup>4</sup> Lernmittel zählen danach zu den „Einrichtungen“, die im Dienste der „Lehrziele“ stehen. Die staatliche Aufsicht darf nur kontrollieren, ob die Ersatzschule im Endergebnis bzgl. des Erreichens von Lehrzielen, die nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen, den Erfordernissen der grundgesetzlichen Verfassungsschranken entspricht.<sup>5</sup>

In § 116 Abs. 4 SchulG-NW wurden für die Ergänzungsschulen zur Änderung die Sätze 2 und 3 angefügt, die systematisch in enger Beziehung zur beabsichtigten Anfügung des § 116 Abs. 3 Satz 1 SchulG-NW stehen. Sie lauten:

„Die obere Schulaufsichtsbehörde ist berechtigt, sich die in der Schule verwendeten Lehr- und Lernmittel vorlegen zu lassen. Die Kosten für eine Übersetzung trägt der Schulträger.“ Nach Auffassung des Verbands Deutscher Privatschulen in Nordrhein-Westfalen (VDP-NRW) ist die Regelung unverhältnismäßig. Der Verband schlägt daher in seiner Stellungnahme<sup>6</sup> vor, § 116 Abs. 4 Satz 2 SchulG-NW wie folgt zu ändern:

„Die obere Schulaufsichtsbehörde ist bei konkretem Verdacht eines Verstoßes nach § 116 Abs. 3 Satz 1 berechtigt, sich die in der Schule verwendeten Lehr- und Lernmittel vorlegen zu lassen.“

Die Vorlagepflicht des Schulträgers für *sämtliche* Unterrichtsmittel und das heißt generell für *alle* Fächer und überdies nach *Gutdünken* der oberen Schulaufsichtsbehörde stellt in der Tat einen über die Rechtsaufsicht hinausgehenden und zugleich in die Fachaufsicht hineinragenden Eingriff in die Gestaltungsfreiheit der Ergänzungsschulen dar. Eine Vorlagepflicht muss sich hingegen – wenn überhaupt – auf jene Lehr- und Lernmittel beschränken, die in Verdacht stehen gegen die verfassungsmäßige Ordnung zu verstoßen. Dies folgt aus dem Herleitungszusammenhang des schon erwähnten § 116 Abs. 3 Satz 1 SchulG-NW. Während diese Norm einer verfassungskonformen Auslegung zugänglich ist, ist das geplante Vorlagerecht der oberen Schulaufsichtsbehörde bezüglich der verfassungspolitisch relevanten Lehr- und Lernmittel *ohne weiterer tatbestandlicher Anhaltspunkte* für einen Verstoß gegen die verfassungsmäßige Ordnung unverhältnismäßig. Denn die Grenzziehung

1 Versteht man die allgemeinbildenden Ergänzungsschulen als Ersatzschulen, die verfassungskonform sind (siehe POSCHER/NEUPERT, Rdn. 16), ist der Streit ohne Bedeutung. Aufgrund der Gleichwertigkeit der Ersatzschule gegenüber den staatlichen Schulen dürften erhöhte Anforderungen an die Verfassungstreue zulässig sein.

2 BVerfGE 27, 195, 200 f.; FRIEDRICH MÜLLER, Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz, Berlin 1982, S. 294.

3 BVerfGE 27, 195, 200 f).

4 BVerwGE 18, 42.

5 FRIEDRICH MÜLLER, Das Recht der Freien Schulen nach dem Grundgesetz, Berlin 1982, S. 295.

6 Nordrhein-Westfalen Drucks. 14/441, S. 15 f.

der Verantwortungsbereiche des Staates (Art. 7 Abs. 1 GG) und des freien Trägers (Art. 7 Abs. 4 GG) erfordert „auch hinsichtlich der Einzelheiten normativer Festlegung“.<sup>1</sup>

An dem neuen § 116 Abs. 4 Satz 2 SchulG-NW wird deutlich, dass die von der – eindeutigen – verfassungsrechtlich geordneten Differenzierung in Ergänzungsschulen, genehmigten Ersatzschulen und anerkannten Ersatzschulen abweichende Systematik des Privatschulwesens in Nordrhein-Westfalen im Ganzen missglückt ist. Es scheint die Absicht des Gesetzgebers zu sein, die Ergänzungsschule dem Reglement der Ersatzschule zu unterstellen, die im Landesrecht mangels vollständiger Umsetzung der Genehmigungsvoraussetzungen nicht gibt. Meines Erachtens ist die Norm daher auch nicht durch die vorgeschlagenen Änderungen des VDP-NRW zu retten. Die Vorschrift konkretisiert die rechtlich zulässige Kontrolle der für Ersatzschulen vorgesehenen Schulaufsicht zur Einhaltung der „Einrichtungen“ (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG), worunter die Unterrichtsmittel fallen, die nicht hinter denjenigen der öffentlichen Schule zurückstehen dürfen. Diese Vorschrift ist als Kontrollinstrument bei Ergänzungsschulen verfassungswidrig.

### 2.5 Kostentragungspflicht

Nach dem Änderungsvorschlag des VDP-NRW ist es schlüssig und ebenfalls ein Gebot der Verhältnismäßigkeit, die Kostentragungspflicht des Schulträgers (§ 116 Abs. 4 Satz 3 SchulG-NW) nur für die Fälle anzunehmen, bei dem die Schulaufsichtsbehörde aufgrund eines konkreten Verdachts wegen eines Verstoßes gegen die verfassungsmäßige Ordnung tätig wird.

Aus den bereits für die Vorlagepflicht genannten Gründen ist m.E. auch diese Vorschrift ganz zu streichen. Dafür sprechen überdies die zu erwartenden Negativkonsequenzen. Ergänzungsschulen sind in der Höhe ihres Schulgeldes frei. Das Sonderungsverbot (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 zweiter Halbsatz GG) gilt nicht für Ergänzungsschulen. Ihnen steht auch keine staatliche Finanzhilfe zu. Besonders für die fremdsprachigen Ergänzungsschulen entstehen möglicherweise beträchtliche Übersetzungskosten – eine Zeche, die letztlich die Schüler aufgrund der abzusehenden Erhöhungen der Schulgeldbeiträge zu zahlen hätten.

### 3. Schluss

Die grundlegenden Ordnungswidersprüche des Privatschulwesens in Nordrhein-Westfalen spiegeln sich in den beabsichtigten Änderungen wider. Die allgemeinbildenden Ergänzungsschulen sind in Wahrheit nicht vollständig in das Landesrecht umgesetzte Ersatzschulen und damit verfassungswidrig. Sie sind überdies auch aus Perspektive des Landesgesetzgebers verfassungswidrig, der sie als Ergänzungsschulen klassifiziert, aber teilweise Regelungen unterwirft, die nur für die Ersatzschulen Geltung beanspruchen können. Dies gilt auch für die vorgesehene Vorlagepflicht für Lehr- und Lernmittel. Der Gordische Knoten zwischen Ergänzungs- und Ersatzschule in Nordrhein-Westfalen ließe sich am ehesten durch die Einführung der genehmigten Ersatzschule (ohne Öffentlichkeitsrechte) lösen. Notwendig dafür ist die konsequente und vollständige landesgesetzliche Umsetzung der Genehmigungsvoraussetzungen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG), besonders des Sonderungsverbots.

DR. THOMAS LANGER, KÖLN

<sup>1</sup> ULRICH BECKER, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Einflussnahme auf den Betrieb von Privatschulen, BayVwbl. 1996, 609, 614.

## IMPRESSUM

Herausgeber:  
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.

Redaktion:  
Prof. Dr. Johann Peter Vogel  
Am Schlachtensee 2, D-14163 Berlin  
Tel.: 030 – 802 60 28 • Fax: 030 – 802 23 92

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Satz sowie Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:  
Schreibbüro Barbara Brudlo  
Holzweg 6, D-29352 Adelheidsdorf  
Telefon: 05085 – 98 15 03 • Telefax: 05085 – 98 15 04  
e-mail: Barbara.Brudlo@t-online.de

Druck: F•D•F, D-30827 Garbsen  
Telefon: 05137 – 12 24 96 • Telefax: 05137 – 12 24 97  
e-mail: info@f-d-f.net/Internet: www.f-d-f.net

Erscheinungsweise: vierteljährlich  
Bezugspreis: 15,- € jährlich einschl. Versandkosten  
Einzelpreis: 5,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten  
Bankverbindung: Postbank Hannover  
Konto 900 099 – 309 • BLZ 250 100 30

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: [www.Institut-IfBB.de](http://www.Institut-IfBB.de)