

Geleitwort	2
-------------------------	---

Beiträge **Nachdenken über Bildung: Über Bildungsferne**

Dr. Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Zürich.....	3
---	---

Rechtsprechung **Wer darf vom Schulbesuch zurückstellen?**

Besprechung von VG Potsdam, Urteil vom 21.03.2014 – 12 K 2483/12 Regierungsdirektor Michael Skolik, Berlin.....	11
---	----

Zweiter Blick

Anmerkung zur Besprechung vom Urteil des VG Potsdam Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Hamburg.....	17
--	----

Büchertisch **Rezension: „Bildung für Alle – Bildungsvielfalt im
Ideenwettbewerb“**

Hans-Jürgen Bader, Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart	19
--	----

Geleitwort

Freie Schulen sind Individualisten. Die beiden konfessionell geprägten Verbände einerseits, Waldorfschulen und Alternativschulen andererseits haben unterschiedliche Entstehungsgeschichten, unterschiedliche pädagogische Konzepte und unterschiedliche Haltungen gegenüber dem Schulhalter Staat. Alle eint aber, dass sie Bildungsinhalte anbieten, die der Staat nicht anbieten kann oder will. Diese Gemeinsamkeit hat durch Jahrzehnte zu gemeinsamem Auftreten, vor allem in der Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen, geführt. Davon kündeten die Bändchen „Freie Schule“ I–III, erschienen bei Klett 1971–1975 (Berichte über zwei große Kongresse), Auseinandersetzungen mit dem Strukturplan für das Bildungswesen, mit der neuen Situation nach der Wende, und das „Handbuch Freie Schulen“, das in einer Auflage von 27.000 Stück in den Achtziger- und Neunziger Jahren beirororo erschien. Die einzelnen Schulverbände kamen sich näher, und die Öffentlichkeit wurde nachdrücklich über Bestand, Vielfalt und die soziale Funktion Freier Schulen informiert. In einzelnen Bundesländern hat sich diese Gemeinsamkeit bis heute erhalten. In Berlin fand nun am 18.09.2015 ein „Tag der freien Schulen“ statt, der zeitgleich auch anderen Orts gefeiert wurde. Einige norddeutsche Landesarbeitsgemeinschaften Freier Schulen und Bundesverbände zeichneten als Veranstalter. Festredner war Prof. Dr. Roland REICHENBACH, Zürich, dessen Vortrag in diesem Heft mit seiner freundlichen Genehmigung abgedruckt ist.

Die Thematik dieses Vortrags, die Chancengleichheit im Schulsystem, wird gerade in Deutschland breit diskutiert. Formale Umbauten des Schulsystems und unterschiedliche Formen der Durchlässigkeit haben die Chancen der „Bildungsfernen“ bisher nicht entscheidend gebessert. Thomas LANGER weist dies in seiner als Sondernummer der R&B erschienenen Untersuchung „Soziale Chancengerechtigkeit bei der Einschulung und beim Übergang in die weiterführenden Schulformen“ nach. Das Thema wird auch in einer Veranstaltung des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung mit dem Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung behandelt: „Chancen(un)gleichheit im Schulsystem: Selektivität und Nicht-Diskriminierung“ am 03. und 04.12.2015 (www.wzb.eu). Ist es so, wie REICHENBACH sagt: „Chancengleichheit wird es nie geben, und die Schule wird unfair bleiben. Gleichheitspraxis ist nur auf der Ebene der Individuen und nicht auf Ebene der Institutionen, Organisationen oder gar der Gesellschaft wahrscheinlich“?

Der andere Beitrag in diesem Heft ist diesmal nicht einem Urteil der höchstrichterlichen Rechtsprechung, sondern einem (immerhin rechtskräftig gewordenen) Urteil eines Verwaltungsgerichts gewidmet. Nicht ohne Grund: die Entscheidung beschäftigt sich mit einer widersinnigen Landesregelung mit möglicherweise ansteckender Attraktion: die Eltern müssen sich bei Einschulung ihres Kindes jedenfalls bei der zuständigen staatlichen Grundschule melden, auch wenn ihr Kind eine Ersatzschule besuchen soll. Das Verwaltungsgericht hat sich leider im Labyrinth der Regelung verirrt, und der Kläger hat zu früh aufgegeben. Deshalb zwei Äußerungen zum Urteil.

DIE REDAKTION



Beiträge **Nachdenken über Bildung: Über Bildungsferne**¹

DR. ROLAND REICHENBACH, PROFESSOR FÜR ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH

Autobiografische Notizen

In der Wohnung, in der ich aufgewachsen bin, war kein Bücherregal nötig, meine Eltern waren „bildungsfern“ – zumindest würde man sie in der empirischen Bildungsforschung heute so nennen.² Freiwillig habe ich mein erstes Buch mit etwa zwölf Jahren gelesen. Es hieß *Mein Schicksal heißt Catrina*. Ich hatte es mir wohl erstanden, weil mich der Name *Catrina* an ein Mädchen erinnerte, in das ich verliebt war und das Käthi hieß. Doch die Lektüre war zäh. Die Geschichte erzählt von einer Alleinüberquerung des Atlantik. Erst nach etlichen Seiten dämmerte mir, dass „nur“ das Boot *Catrina* hieß. Das war enttäuschend, denn ich hatte mir insgeheim eine Liebesgeschichte erhofft, und zwar mit einer Frau, nicht mit einem Boot. Ein weibliches Wesen namens *Catrina* ist in diesem einsamen Ozean bis zum Schluss nicht aufgetaucht. So versuchte ich mich für Fragen der Navigation zu interessieren, was in den Berner Alpen einer gewissen Vorstellungskraft bedarf. Bis vor wenigen Jahren habe ich Bücher wie schon *Mein Schicksal heißt Catrina* gegen fast jeden Widerstand bis zum Schluss gelesen, auch wenn sich die Öde schon auf den ersten Seiten angekündigt hat. Rar verstreute Sätze, die meiner Aufmerksamkeit wert waren, fungierten als intermittierende Verstärkung; so hat sich meine Lesebereitschaft – Bildungsferne hin oder her – erhalten. Noch heute befällt mich ein leicht protestantisches Gefühl, wenn ich ein Buch mitten in der Lektüre weglege.

Wer in „bildungsfernen Verhältnissen“ aufwächst, wächst immer auch in „einfachen Verhältnissen“ auf. Was an diesen Verhältnissen genau einfach sein soll, bleibt unklar. Mit meinen Brüdern, beide naturgemäß bildungsfern wie ich, schaute ich über viele Jahre sehr viel fern: die dümmsten damals angebotenen Sendungen, aber auch interessante Reportagen, zum Beispiel über die Transsibirische Eisenbahn. Sonntagsausflüge mit den Eltern mussten immer wieder frühzeitig abgebrochen werden, weil wir drei Brüder hartnäckig drauf bestanden, um 17 Uhr zu Hause zu sein, um keine Folge von *Daktari* zu verpassen. Die Solidarität unter bildungsfernen Geschwistern ist wohl von einfachem Wesen, aber sie kann wirksam sein. Lange vor 2.0 haben wir schon mit dem Fernsehen interagiert. Zum Beispiel haben wir Leon Huber – damals Nachrichtensprecher im Schweizer Fernsehen – wiederholt unsere drei kleinen Hinterteile gezeigt. Leon Huber war ganz irritiert. Jedenfalls meinten wir das. In einfachen Familien werden ja schon die einfachsten Zusammenhänge nicht verstanden.

Bildungsnähe?

Bildungsferne wird über den sogenannten sozioökonomischen und sozio-kulturellen Status der Eltern der befragten, vielmehr meist getesteten Kinder und Jugendlichen operationalisiert. Aber welches Bildungsverständnis muss im Bildungsforscherkopf vorherrschen, damit er davon ausgehen kann, ganze Bevölkerungsgruppen könnten der Bildung fernliegen? Und wie bildungsnah ist sich dieser Kopf eigentlich selber? Das sei nicht weiter vertieft, wie wohl es besonders interessant sein könnte.

1 Die Rede wurde gehalten auf der zentralen Veranstaltung des Tages der Freien Schulen am 18.09.2015 in Berlin, Deutsches Theater. Veranstalter waren: Die Landesarbeitsgemeinschaften Freier Schulen Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Sachsen sowie die Arbeitsgemeinschaft christlich orientierter Schulen in freier Trägerschaft und der Verband Deutscher Privatschulen Sachsen-Anhalt.

2 Das Wort ist 2013 von der Nationalen Armutskonferenz (nak) in die Liste der „sozialen Unwörter“ aufgenommen worden.

Die Raummetaphorik des Adjektivs „bildungsfern“ suggeriert, die Nähe oder Ferne, die Distanz zu Bildung sei graduell bestimmbar. Freilich sind Metaphern deviante Namensgebungen und der Gebrauch von Metaphern insgesamt unvermeidbar. Metaphern heben Aspekte hervor und verbergen andere.¹ Nur ist „Bildungsferne“ kein wissenschaftlicher Begriff, sondern eine rhetorische Diskursvokabel, die als politisch korrekter Euphemismus sicher ihre legitime und legitimierende Funktion hat. Man sagt „bildungsfern“ und denkt „ungebildet“.

„Bildungsfern“ =
„Ungebildet“?

Doch „ungebildet“ soll man Menschen nicht nennen. Bloß Säuglinge können als (noch) ungebildet erkannt und benannt werden, sollte man meinen. Ob Säuglinge bildungsfern sind, hängt offenbar vom Status ihrer Eltern ab. In jedem Fall ist ein Baby ein noch ganz vorsprachliches und vorreflexives Wesen, und es sieht, wie Whitehead meinte, „eindeutig nicht nach einem vielversprechenden Kandidaten für intellektuellen Fortschritt aus, wenn wir uns der Schwierigkeit der Aufgabe besinnen, die ihm bevorsteht“.² Das Baby hat Pech, wenn es in eine bildungsferne Familie hineingeboren wird (es ist dann ein bildungsfernes Baby) – es hat Glück, wenn es in einer bildungsnahen Familie aufwächst (obwohl es sich noch nicht wie ein gebildetes Baby verhält, denn das kommt erst später). Doch auch in bildungsnahen Milieus ist nicht alles einfach. BERTRAND RUSSELL berichtet zum Beispiel, dass sein erstes Kind als Neugeborenes zunächst wie IMMANUEL KANT ausgesehen habe. Das war ein Schock! Erst Tage danach habe das Kind die Form eines richtigen Babys angenommen. In einer bildungsfernen Familie ist diese Erfahrung unwahrscheinlich, es geht dort einfacher zu: Babys erinnern da nur an andere Babys, niemals an Aufklärer, auch wenn diese selbst – wie KANT oder ROUSSEAU – aus bildungsfernen Milieus, vergleichsweise „einfachen Verhältnissen“ stammen.

Kriterien für
Bildungsnähe?

Der Bildungsforscher hat klare Kriterien für Bildungsnähe oder Bildungsferne: zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Regal des elterlichen Haushalts oder die Anzahl der Jahre, die ein Mensch in Bildungsinstitutionen verbringt. Letzteres könnte auch als Variable diskutiert werden, die den Prozess des Erwachsenwerdens gerade verzögert. In diesem Sinne verbindet sich das Recht auf formale Bildung auf eigentümliche Weise mit dem Bedürfnis nach Entwicklungsverzögerung. Mit der stetigen Ausweitung des psychosozialen Moratoriums erscheint die Postadoleszenz selbst gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts noch als Fernziel.

Hier haben wir vielleicht ein Kriterium für Bildungsnähe, das aus jenem der Bildungsferne in der empirischen Bildungsforschung folgt. Der Untertitel von Susan NEIMANS lesenswerter Abhandlung *Warum erwachsen werden?* lautet: „Eine philosophische Ermutigung“.³ Es sind vor allem die „bildungsnahen“ Menschen, die diese Ermutigung offenbar brauchen, vermutet man bei dieser Lektüre. Die Kindheit und vor allem die Jugendzeit der Bildungsfernen sind vergleichsweise kurz. Natürlich würde man Erwachsenwerden und Bildung nicht nur in der pädagogischen Theorie, sondern auch im Alltagsverständnis in einem engen und positiven Zusammenhang sehen wollen. Doch dazu müssten Allgemeinbildung, besondere Bildung (zum Beispiel Berufsbildung) und vor allem die allgemeine Menschenbildung unterschieden und je in ihrem Recht und ihrer Bedeutung anerkannt werden.

1 GEORGE LAKOFF/MARK JOHNSON, *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press 1980.

2 ALFRED NORTH WHITEHEAD, *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays* (1967). Berlin: Suhrkamp 2012.

3 SUSAN NEIMAN, *Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung*. Hanser Berlin 2015.

Für den empirischen Bildungsforscher, der lieber mit großen Datensätzen rechnen will oder muss, ist ein Konzept wie „allgemeine Menschenbildung“ freilich unbrauchbar. Er wird dabei bleiben: Wer sich zu Hause vor allem um seine jüngeren Geschwister kümmern muss oder um den elterlichen Haushalt oder aber im Laden steht statt die Schulbank zu drücken oder, weil er keine Lehrstelle findet, sein Glück als Hilfsarbeiter im Ausland sucht, ist „bildungsfern“. Wer also früh im Leben und ungefragt Verantwortung für sich und andere übernehmen muss, gilt in der Taxonomie der empirischen Bildungsforschung höchstwahrscheinlich als „bildungsfern“. Wer hingegen mit 25 oder 30 Jahren noch nicht so recht weiß, was er mit seinem Leben anfangen will, ist wahrscheinlich „bildungsnah“. Wohl sitzt er in Seminaren oder Hörsälen, vielleicht mit den Jahren zunehmend verunsichert, verdattert und etwas schlaff, aber er tut etwas für seine Bildung. Was dieses „Etwas“ ist, weiß er selber möglicherweise je länger, desto weniger.

Mass higher education

Mit der Entwicklung zur *mass higher education* können sich nun immer mehr junge Menschen immer länger sitzend bilden. Die Optionen einer erfolgreichen Zukunft stehen ihnen offen, glauben sie. Bildungsökonomische Studien geben ihnen zumindest in finanzieller Hinsicht Recht. Nur das Gefühl, gebraucht zu werden, eine Funktion für andere zu haben, an einer großen oder auch kleinen Sache mitzuwirken, erfahren sie wenig – überhaupt das Gefühl, für andere und anderes als die eigene Bildung wichtig zu sein. Daher ist Bildungsnähe häufig mit so wenig Leidenschaft und Freude verbunden. Universitäten und Fachhochschulen sind heute vergleichsweise für sehr viele Menschen zugänglich geworden.

Die Alma mater behandelt als nährende Übermutter die ihr Zugeordneten und Zugelaufenen zunächst alle gleich. Immer mehr wollen genährt werden mit Bildung und Wissen, und die „Allgemeine Hochschulpflicht“ (REINHARD KRECKEL) ist dabei, verwirklicht zu werden. Das Phänomen der *mass higher education* ist global und findet weitgehend unabhängig vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau der Nationalstaaten statt. Die Hochschulexpansion folgt „prinzipiell einem globalen Muster, nicht unterschiedlichen nationalen Verlaufsmustern“, nationale Bildungssysteme sind globalen Modellen unterworfen: „Nationalistische Grundsätze und die Verherrlichung nationaler Sonderwege verloren nach zwei weitgehend durch sie verursachten Weltkriegen und einer Weltwirtschaftskrise an Attraktivität“.¹ Bekanntlich ist die Wahrscheinlichkeit, mit der sich Kinder aus bestimmten Milieus an einer Universität einschreiben, relativ geblieben, so haben Beamtenkinder in Deutschland zwischen 1969 und 2000 den größten Chancenzuwachs verzeichnen können, dies vor den Söhnen und Töchtern von Selbständigen und Angestellten, während Arbeiterkinder nur einen sehr geringen Chancenzuwachs vorweisen können.² Die scheinbare Demokratisierung der Bildung – schlimmes Wort „Massenbildung“ – verringert die sozioökonomischen Unterschiede keineswegs, sondern mag sogar noch dazu beitragen, sie zu vergrößern. Doch dass durch Schule, Bildung und Ausbildung ungleiche Chancen möglichst zu kompensieren sind, darüber herrscht unhinterfragt Konsens, wiewohl die paradoxe Struktur dieser Forderung schon vor vielen Jahren von HELMUT

Verringert Massenbildung sozioökonomische Unterschiede?

1 JOHN W. MEYER/EVAN SCHOFER, Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: die hochschule, Nr. 2, 2005.
2 Vgl. JENS WERNICKE, Hochschule im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht. Berlin: AStA der FU Berlin 2009.

HEID überzeugend analysiert worden ist.¹ Die gesellschaftliche Anerkennung dieses wahren Sisyphosprojekts ist Ermöglichungsbedingung einer umfassenden Pädagogisierung der Gesellschaft. „Eine enorme Maschine“, so JACQUES RANCIÈRE, „setzte sich in Gang, um die Gleichheit durch Ausbildung zu fördern.“² Diese Maschine hat viele zusätzliche Funktionen, unter anderem schafft sie selber neue „pädagogische“ Arbeitsstellen und sichert deren Dauer, und sie mindert das gesellschaftliche Unbehagen an der sozialen Ungleichheit: Es wird ja etwas getan.

Der erste Mensch

Wer aus einer „bildungsfernen“ Schicht den Aufstieg in „bildungsnahe“ Milieus schafft, hat vielleicht Glück gehabt, hat sich vielleicht sehr angestrengt, und dies ist belohnt worden. Er hat aber auch ein Milieu verlassen, das ihn nicht mehr verstehen wird, und er wird vielleicht, um es in Anlehnung an Pierre BOURDIEU zu sagen, „oben“ nie wirklich ankommen, da man ihm den Stallgeruch oder den Habitus noch lange Zeit, vielleicht zeitlebens anmerkt. Fast sicher ist aber, dass er eine wesentliche Unterstützung erhalten haben muss, durch eine Person, die ihn zum Lernen und zur Anstrengung ermutigt hat.

Aufstieg zur Bildungsnähe ist zugleich Verlassen eines Milieus

Eine rührende Beschreibung eines solchen pädagogischen Verhältnisses ist ALBERT CAMUS' Autobiografie zu entnehmen. Für Jacques, Alberts Alter Ego, ist Lehrer Bernard die Möglichkeit, als Erster in der Familie würdig „wie ein Mensch“ zu leben (daher der Titel *Der erste Mensch*). Die Bindung des Knaben, der keinen Vater hat und mit seiner lernbehinderten Mutter und der etwas rabiaten Großmutter in ärmlichen Verhältnissen aufwächst, ist elementar und exklusiv. Bernard hilft Jacques und anderen Schülern mit großem Einsatz, die Prüfung ins Gymnasium zu bestehen. Der Preis für diesen Erfolg ist die Trennung von Bernard. Dieser versucht, Jacques zu trösten: „Du brauchst mich nicht mehr“, sagte er, „du wirst gelehrtere Lehrer haben. Aber du weißt ja, wo ich bin, besuch mich, wenn du meine Hilfe brauchst.“

CAMUS beschreibt nun die Gefühle, die den Jungen mit dem Bewusstsein des Preises für seinen Bildungserfolg überwältigen: „Er ging, und Jaques blieb allein, verloren inmitten dieser Frauen, dann stürzte er zum Fenster und sah seinem Lehrer nach, der ihn ein letztes Mal grüßte und ihn von nun an allein ließ, und statt der Freude über den Erfolg zerriss ein grenzenloser Kinderkummer sein Herz, so als wüsste er im Voraus, dass er soeben durch diesen Erfolg aus der unschuldigen, warmherzigen Welt der Armen herausgerissen worden war, einer wie eine Insel innerhalb der Gesellschaft in sich abgeschlossenen Welt, in der das Elend als Familie und Solidarität dient, um in eine unbekannte Welt geworfen zu werden, die nicht mehr seine war, von der er nicht glauben konnte, dass die Lehrer gelehrter waren als dieser, dessen Herz alles wusste, und er würde in Zukunft ohne Hilfe lernen und verstehen müssen, ohne den Beistand des einzigen Menschen, der ihm geholfen hatte, schließlich ganz auf seine Kosten sich allein erziehen und erwachsen werden müssen.“

1 HELMUT HEID, Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 1, 1988.
2 JACQUES RANCIÈRE, Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation (1987). Wien: Passagen 2009.

Gleichheit als Praxis

Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal. Moralische und politische Ideale haben einen regulativen Charakter: Wer sie anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln oder möchte, dass anders gehandelt wird. Aus diesem Grund ist Gleichheit (beziehungsweise Ungleichheit) weniger als Zustand zu diskutieren, sondern vornehmlich als *soziale Praxis*. Genauer betrachtet ist sie eine Unterstellungsleistung, sei dieselbe kontrafaktisch herausgefordert oder nicht. Gleichheit ist nur zwischen Menschen existent, „die sich als vernünftige Wesen ansehen“ (RANCIÈRE).

Lehrer Bernard behandelt Jacques als ein vernünftiges Wesen. „Das Problem ist nicht, Gelehrte zu erzeugen“, schreibt RANCIÈRE, es besteht darin, „diejenigen dazu zu ermutigen, sich zu erheben, die sich niedrig an Intelligenz glauben, sie aus dem Sumpf zu ziehen, in dem sie verkommen; nicht dem Sumpf der Unwissenheit, sondern der Selbstverachtung, der Verachtung des vernünftigen Geschöpfes in sich“. Man kann Gleichheit politisch-moralisch fordern, man mag glauben, sie sei gegeben oder nicht gegeben, allein durch diese Praktiken wird Gleichheit nicht notwendigerweise wirklicher oder gar realisiert; vielmehr muss Gleichheit praktiziert werden, und das bedeutet in letzter Konsequenz, die Intelligenz – sagen wir kantisch: die Intelligibilität – des anderen als gleiche wie die eigene zu betrachten. Gleichheit ist aus diesem Grund – zumindest mit JACQUES RANCIÈRE – mit Vernunft gleichzusetzen.

Was nun den Zustand der Gleichheit (respektive umgekehrt der Ungleichheit) in der Gesellschaft betrifft, so sei zu „wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. Man muss wählen zwischen einer Gesellschaft der Ungleichheit mit gleichen Menschen oder einer Gesellschaft der Gleichheit mit ungleichen Menschen. Wer den Geschmack für die Gleichheit hat, dürfte nicht zögern: Die Individuen sind die realen Wesen und die Gesellschaft eine Fiktion. Für die realen Wesen hat die Gleichheit einen Wert, für eine Fiktion hingegen nicht.“ Man könnte mit RANCIÈRE formulieren, dass Gleichheit eine soziale *Praxis* und Ungleichheit ein gesellschaftliches *Faktum* darstellt. Gleichheit ist eine Anerkennungsleistung, die gegen die soziale und gesellschaftliche Ungleichheit, der wir überall begegnen, aufgebracht werden kann.

Tatsächliche Ungleichheiten und Gleichheitspostulate

Die moderne Moral der symmetrischen Kommunikation gebietet freilich die Unterstellung von gleichen Rechten und Pflichten. Dies ist in unseren Breitengraden weithin anerkannt, daher unterliegt – in der Regel – nicht die Gleichbehandlung, sondern die Ungleichbehandlung einem Rechtfertigungsdruck. Dennoch ist die Lage meist komplizierter; in welchem Verhältnis tatsächliche Ungleichheiten und (normative) Gleichheitspostulate zu sehen sind, kann nur strittig bleiben und ist jedenfalls keine wissenschaftliche Frage, sondern Gegenstand des ethischen und politischen Diskurses: Welche Ungleichheiten sind erstens als ungerecht zu betrachten? Welche lassen sich zweitens ethisch nicht rechtfertigen, und welche sind drittens hinzunehmen, da sie wohl nicht zu verändern sind? Als einigermaßen fromm kann die Annahme bezeichnet werden, wonach in pluralistischen Gesellschaften immer oder auch nur meistens Konsens darüber hergestellt werden könnte, welcher Kategorie eine konkret festgestellte und empirisch belegbare Ungleichheit zugeordnet werden müsse, „moral disagreement is here to stay“.¹

1 A. GUTMANN/D. THOMPSON, *Democracy and Disagreement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1997.

**Schule wird
unfair bleiben**

Da sich die Widersprüche der demokratischen – oder auch nichtdemokratischen – Gesellschaft (wahrscheinlich) zwangsläufig in all ihren Subsystemen – nicht nur dem Bildungssystem – auswirken, können die gesellschaftlichen Probleme letztlich weder der einzelnen Schule beziehungsweise dem Bildungssystem als Ganzem angelastet noch von dieser oder diesem wirklich gelöst werden. Und daher sind manche gesellschaftlich notwendigen Funktionen der Schule in pädagogischer und ethischer Sicht teilweise höchst problematisch. Dieser widersprüchlichen Struktur wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Ungleichheit und vor allem im bildungspolitischen Diskurs der Ungerechtigkeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wohl weil mit diesem Augenmerk eine unangenehme Ratlosigkeit offensichtlich würde: Chancengleichheit wird es nie geben, und die Schule wird unfair bleiben, so viel ist klar – die Frage ist eher, wer und wie viele auf der (scheinbaren) „Verliererseite“ oder aber „Gewinnerseite“ steht beziehungsweise stehen und wie sich dieses Verhältnis verändern lässt.

Während es wissenschaftlich von Bedeutung ist, die vorhandenen Ungleichheiten möglichst angemessen zu erfassen oder wenigstens zu beschreiben, kommt es ethisch, politisch und pädagogisch darauf an, ob Gleichheit praktiziert wird und in welchen Bereichen menschlicher Handlungsmöglichkeiten mit dieser Praxis gerechnet werden kann. Die bescheidene – und dennoch vielleicht politische(re) – Sicht lautet, dass Gleichheitspraxis nur auf Ebene der Individuen und nicht auf Ebene der Institutionen, Organisationen oder gar der Gesellschaft wahrscheinlich ist. Das hat nicht primär damit zu tun, dass letztlich nur Individuen handeln können und nicht Strukturen, sondern damit, dass das gesellschaftliche Faktum von ungerechten oder nicht legitimierbaren Ungleichheiten sich in allen gesellschaftlichen Teilsystemen widerspiegelt, sei dies mehr oder weniger ausgeprägt und mehr oder weniger gut kaschiert.

**Bildung
= Emanzipation**

**Gleichheit
= Fortschritt?**

Die zeitgenössische Empörung über die Ungerechtigkeit im Bildungsbe-
reich wirkt nicht immer aufrichtig (denn alle „empören“ sich ja auf ihre je
kommode Weise, und gleichzeitig können Schuldige an der Misere nicht
wirklich bezeichnet werden, was moralisch interessanter wäre) und scheint
auch nicht unbedingt in tiefschürfendem Denken zu wurzeln, sondern sie
gehört zum Arsenal der gefälligen und politisch korrekten Artikulationen.
Ganz abgesehen davon, dass die Empörungskapazität der Menschen be-
grenzt ist, scheinen zwei mehr oder weniger stillschweigende Annahmen zur
flotten Ausstattung der Ungleichheitsdiskurse zu gehören, nämlich erstens
die Annahme, dass (formale) Bildung zu Emanzipation führe (zumindest
führen solle und gegebenenfalls könne), und zweitens die Vermutung, dass
(zunehmende) Gleichheit immer auch Fortschritt bedeute.

Pädagogische Panik

**Bildungsabschluss
= Bildung?**

Je mehr sich die „Allgemeine Hochschulpflicht“ durchsetzt, desto syste-
matischer wird auch der Verblendungszusammenhang, der sich in der Über-
zeugung artikuliert, wonach sozialer Fortschritt ein primär pädagogisches
Projekt darstelle. Das Vehikel zur Erreichung der zunehmenden Gerechtig-
keit oder des Schwindens ungerechter Ungleichheit wird vorwiegend noch in
der Bildung (und den damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabemög-
lichkeiten) gesehen, wobei es – genauer gesagt – letztlich ja immer der Bil-
dungsabschluss leisten soll. Die gesellschaftlich akzeptierte – und dennoch
nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss und Bil-
dung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der
Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges

„emanzipiert(er)“ und „gebildeter“ wännen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.

Damit aber Gutes getan werden kann beziehungsweise die guten Intentionen nicht an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeiten scheitern, braucht es frohe Botschaften in einem Vokabular mit eindeutiger Orientierungsfunktion: Das „Neue“ oder „Innovative“ muss als das Gute erscheinen, und schon die Erscheinung muss selbst performativ wirksam sein. Die Wirkungsleistung ist eine Funktion der symbolischen „Gewalt“, das heißt einer Macht, „der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen“.¹

BASIL BERNSTEIN war sicher einer der ersten Autoren, die in diesem (Überzeugungs- und Überredungs-)Zusammenhang die Attraktivität des Kompetenzdiskurses profund analysiert haben. Zur Attraktivität dieses Diskurses gehört erstens die „universelle Demokratie“ im Kompetenzdenken: „All are inherently competent and all possess common procedures.“² Weiter ist es zweitens immer günstig, das lernende Subjekt als aktiven und kreativen Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt vorzustellen. So wird der Verdacht einer behavioristischen Perspektive, die bekanntlich am Subjekt herzlich wenig interessiert ist, wirkungsvoll entkräftet (denn wie könnte man gegen Kreativität und Eigenaktivität sein?). Von Bedeutung ist freilich zusätzlich drittens das Konzept der selbstregulierten Entwicklung (heute: des selbstregulierten Lernens): „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“ (BERNSTEIN). Und schließlich mag es viertens schwer sein, sich gegen die begriffliche Engführung von Kompetenz und Emanzipation zu wehren.

**Leitbild der Bildung:
Kompetenz und
Humankapital?**

Die hier virulent gewordene Transformation des Bildungsverständnisses kann bekanntlich als eine Verschiebung des Fokus oder Ideals der Bildung als Kulturgut und Fachwissen zum Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital verstanden werden.³ Die tiefere Ursache dieser Bewegung sieht Richard Münch in der Verschiebung der symbolischen Macht weg von „nationalen Bildungseliten“ hin zu „transnational organisierten Wissenseliten“. Im Kontext der Weltkultur verlieren nationale Entwicklungspfade ihre Legitimität und Effektivität. Wenn wir letztlich alle darin gleich sind, dass wir unsere Potentiale haben und dieselben in unserer Entwicklung möglichst nutzbar machen sollen (wenn nötig, mit zusätzlichen Förderhilfen), dann kommt es eigentlich nur noch darauf an, die gesellschaftlich vielversprechendsten Bildungsprogramme zu etablieren, Bildungsleistungen auf allen Systemebenen zu kennen und zu erfassen, wenn möglich zu messen und evidenzbasiert allfällige Korrekturen anzubringen; dies entspricht offenbar einem eindeutig progressiven und widerspruchsfreien Vorhaben, dem eigentlich nur ignorante, nostalgische und/oder elitäre Haltungen entgegenstehen können.

1 PIERRE BOURDIEU/JEAN-CLAUDE PASSERON, Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt: Suhrkamp 1973.

2 BASIL BERNSTEIN, Pedagogy, Symbolic Control, and Identity. Lanham: Rowman & Littlefield 2000.

3 Vgl. RICHARD MÜNCH, Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt: Suhrkamp 2009.

**Pädagogische Panik
verschleiert
moralische Panik**

Dass aber hinter dieser scheinbaren Eindeutigkeit und diesem offenkundig pädagogischen Optimismus eine tiefe gesellschaftliche Verunsicherung, vermeintliche oder nicht vermeintliche Orientierungslosigkeit und Verschleierungstendenz stecken könnte, bleibt wohl eine Ansicht, die nicht von vielen Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern geteilt wird. BERNSTEIN sprach von pädagogischer Panik: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert.“¹

Hauptsache Schulabschluss – und je größer der Anteil der Menschen mit höheren Abschlusszertifikaten, umso besser und gerechter erscheint das Bildungssystem. Die Schülerinnen und Schüler, die jetzt immer länger die Schulbank drücken müssen, mögen zwar nicht mehr wissen, warum sie dieses oder jenes lernen müssen, sie wissen auch schon während der Aneignung, dass sie die Lerninhalte sehr bald alle vergessen haben werden und es auf diese Inhalte auch nie mehr wirklich ankommen wird, sie wissen aber, dass sie es jetzt lernen müssen. „Jahr für Jahr entlässt ... [die Schule] mehr und mehr desorientierte Schülerkohorten, denen man ihre Anpassung an ein maladaptiv aus dem Ruder gelaufenes Schulsystem immer deutlicher anmerkt, ohne dass den einzelnen Lehrer oder Schüler auch nur die geringste Schuld daran träfe. Beide sind in einer Ökumene der Desorientierung vereint, zu der sich ein historisches Gegenstück kaum finden lässt.“²

Schluss

Es wird geschätzt, dass in Deutschland in den letzten fünfzehn Jahren rund 100 Millionen Euro für schulische Leistungsstanderhebungen ausgegeben worden sind (im Vergleich dazu, was das Bildungssystem jährlich kostet, ist dies natürlich eine kleine Summe). Dieser Teil der empirischen Bildungsforschung findet zur Hauptsache immer wieder heraus, was man schon zuvor gewusst hat, dass nämlich das Lernen der Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten vergleichsweise wenig erfolgreich ist. Jeder Pädagoge weiß, dass diese Forschung, so interessant und notwendig sie sein mag, die Praxis nicht verbessern und die Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen nicht aufheben wird. Praxis ist nur in der Praxis selbst zu verbessern. Das erfordert weniger neue didaktische Methoden und großartige Ressourcenerweiterungen als vielmehr und an erster Stelle Lehrerinnen und Lehrer des Typs Bernard. Auch die können die Ungerechtigkeit des Systems nicht aufheben, aber sie können – selbst als „unwissende Lehrmeister“ – jene Gleichheit praktizieren, von der RANCIÈRE spricht. Das kann im Einzelfall den entscheidenden Unterschied machen.

Die bemerkenswerte Verarmung der Sprache der Bildung, die sich an der weitgehenden Gleichsetzung von Bildung mit Schul- beziehungsweise Bildungsabschluss feststellen lässt, ist ein Indiz dafür, wie wenig die erziehungswissenschaftliche und vor allem politisch geförderte empirische Bildungsforschung noch an den tatsächlichen Lern- und Bildungsprozessen der Menschen in ihrer Lebenswelt interessiert ist. In dieser begrifflichen und ideellen Verarmung liegt die Wurzel des verachtenden Ausdrucks „bildungsfern“.



1 BERNSTEIN, zit. n. MICHAEL SERTIL, A Totally Pedagogised Society. BASIL BERNSTEIN zum Thema. In Schulheft, Nr. 116, 2004.

2 PETER SLOTERDIJK, Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt: Suhrkamp 2009.

REGIERUNGSDIREKTOR MICHAEL SKOLIK, BERLIN¹

Mit rechtskräftigem Entscheid vom 21.03.2014 (12 K 2483/12, veröffentlicht bei Beck-online und Juris) wies das VG Potsdam die allgemeine Feststellungsklage eines Privatschulträgers ab, womit dieser festgestellt wissen wollte, dass die von ihm getragenen anerkannten Ersatzschulen – Grundschulen – berechtigt sind, schulpflichtige Kinder vom Schulbesuch zurückzustellen.

I. Hintergrund

Dem ging im Land Brandenburg ein mehrere Jahre währender Streit zwischen Schulbehörden und Privatschulen voraus. Nachdem diese bis 2010, von den Schulbehörden unbeanstandet, Zurückstellungen administriert hatten, änderten jene ihre Rechtsauffassung. Das für Schule zuständige Ministerium ergänzte § 4 Abs. 8 Satz 1 der Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (GV) und wies den Leitern der örtlich zuständigen (Grund-)Schule die Zuständigkeit für Entscheidungen über Zurückstellungen vom Schulbesuch *expressis verbis* zu. Die Bestimmung trat am 01.08.2011 in Kraft.

II. Rechtsgrundlagen

Die Entscheidung des VG Potsdam vom 21.03.2014 stützt sich ausschließlich auf einfachgesetzliches und untergesetzliches Landesrecht. Bundes- und Landesverfassungsrecht würdigt das Gericht nicht. Das Brandenburgische Schulgesetz (BbgSchulG) verwendet die Regel-/Ausnahmetechnik, wenn es um die Anwendbarkeit seiner Regelungen auf Privatschulen (gemäß § 2 Nr. 3 BbgSchulG in der Sprache des Gesetzes: Schulen in freier Trägerschaft) geht. Nach § 1 Abs. 2 BbgSchulG findet das Gesetz auf Schulen in freier Trägerschaft nur Anwendung, soweit dies ausdrücklich bestimmt ist. Die Zurückstellung regelt das Gesetz in Teil 5 (Schulverhältnis), Abschnitt 2 (Aufnahme in die Schule). Ausweislich des die Aufnahme in die Grundschule regelnden § 51 entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter über die Aufnahme in die Schule (Abs. 1 Satz 1). Schulpflichtige Kinder können im Ausnahmefall durch die Schulleiterin oder den Schulleiter auf Antrag der Eltern für ein Schuljahr zurückgestellt werden, wenn zu erwarten ist, dass sie nicht mit Erfolg am Unterricht teilnehmen können (Abs. 2 Satz 1). Die Entscheidung erfolgt nach schulärztlicher Untersuchung und nach Beratung durch die Schule (Abs. 2 Satz 2). Die Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule konkretisiert diese Bestimmungen. Nach deren § 4 Abs. 8 Satz 1 ist eine Zurückstellung vom Schulbesuch auf Antrag der Eltern oder durch Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters möglich und wird von der Schulleiterin oder dem Schulleiter der örtlich zuständigen Schule getroffen. Für das – soweit hier von Belang – vorgesehene Verfahren sieht § 4 GV vor, dass die Eltern ihr schulpflichtiges Kind innerhalb des öffentlich bekannt gemachten Anmeldezeitraums bei der örtlich zuständigen Schule anzumelden (Abs. 1 Satz 1) und es hierbei in der Schule persönlich vorzustellen haben (Abs. 1 Satz 2). Dies gilt nach § 4 Abs. 3 Satz 1 GV auch dann, wenn die Eltern ihr Kind an einer Ersatzschule anmelden. Der nach einschlägigen

**Aufnahme- und
Rückstellungs-
regelungen für
staatliche Schulen**

**Anerkannte
Ersatzschulen an
staatliche
Aufnahmeregelungen
gebunden**

¹ Der Verfasser ist im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg tätig. Der Beitrag gibt seine persönliche Auffassung wieder.

Rechtsgrundlagen Suchende wird schließlich in Teil 10 des Brandenburgischen Schulgesetzes (Schulen in freier Trägerschaft), Abschnitt 2 (Ersatzschulen), § 123 (Anerkannte Ersatzschulen) fündig. Nach dessen Absatz 2 Satz 1 sind anerkannte Ersatzschulen verpflichtet, bei der Aufnahme und Versetzung von Schülerinnen und Schülern, beim Erwerb von Abschlüssen und bei der Durchführung von Prüfungen die für entsprechende Schulen in öffentlicher Trägerschaft geltenden Bestimmungen zu beachten, sofern nicht der Schulträger mit Zustimmung des für Schule zuständigen Ministeriums andere Regelungen getroffen hat.

III. Das Urteil vom 21.03.2014

Das VG Potsdam wies die Klage ab. Begründend führte es aus, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter der von dem Kläger betriebenen anerkannten Grundschulen in freier Trägerschaft für Zurückstellungen vom Schulbesuch nicht zuständig seien. Die Absätze 3 und 8 des § 4 GV wiesen die Zuständigkeit für Zurückstellungen den Schulleiterinnen und Schulleitern der zuständigen öffentlichen Grundschule zu. § 4 Abs. 1 GV verpflichte die Eltern, ihr schulpflichtiges Kind innerhalb des öffentlich bekanntgemachten Anmeldezeitraums bei der örtlich zuständigen Grundschule anzumelden und es persönlich vorzustellen. Meldeten Eltern ihr Kind an einer Ersatzschule an, dispensiere das nicht von dieser Verpflichtung. Nach § 4 Abs. 8 Satz 1 GV sei eine Zurückstellung vom Schulbesuch auf Antrag der Eltern möglich. Zuständig hierfür sei nach § 4 Abs. 8 Satz 1 GV die Schulleiterin oder der Schulleiter der örtlich zuständigen Schule. Dies sei die Schule in öffentlicher Trägerschaft. § 4 Abs. 8 Satz 1 GV verstoße nicht gegen höherrangiges Recht; § 51 Abs. 1 Satz 1 BbgSchulG und § 123 Abs. 2 Satz 1 BbgSchulG stünden nicht entgegen. Die Entscheidung über eine Zurückstellung vom Schulbesuch sei Teil der Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters über die Aufnahme in die Schule. Eine ausdrückliche Bestimmung, dass diese Norm nur auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft Anwendung finde, enthalte die Norm nicht; dies sei aber auch nicht erforderlich. Gemäß § 1 Abs. 2 BbgSchulG setze die Anwendbarkeit einer Norm auf Schulen in freier Trägerschaft eine ausdrückliche, dies anordnende Bestimmung voraus. Das sei hier nicht der Fall. Allein in § 123 Abs. 2 Satz 1 BbgSchulG finde sich ein Hinweis auf das Aufnahmeverfahren. Aus dessen Wortlaut folge nicht zwingend, dass die Verpflichtung, die für entsprechende Schulen in öffentlicher Trägerschaft geltenden Bestimmungen zu beachten, auch ein Recht zur Durchführung des Aufnahmeverfahrens gemäß § 51 BbgSchulG beinhalte, denn die gesetzlichen Bestimmungen seien lediglich zu beachten. Sinn und Zweck sowie Regelungszusammenhang des § 51 BbgSchulG stützten dieses Ergebnis. Dem Begriff der Aufnahme in § 51 BbgSchulG sei eine zweifache Bedeutung zugewiesen. Bezogen auf die Schule in öffentlicher Trägerschaft umfasse er die Aufnahme in die im Einzelfall zuständige Grundschule. Er beinhalte aber auch eine allgemeine, mit öffentlich-rechtlichen Rechten und Pflichten verbundene Regelung über die Verpflichtung eines Kindes zum Schulbesuch. Eingedenk der Tragweite der Zurückstellungsentscheidung sei für eine solche Beileihung eine ausdrückliche gesetzliche Bestimmung erforderlich, welche nicht existiere.

Schüleraufnahme nur über staatliche Schule

Wegen Tragweite der Rückstellung wäre besondere Ermächtigung der Ersatzschule notwendig – die fehlt

IV. Stellungnahme

Kritik

1. Die Entscheidung stellt für das Land Brandenburg klar, dass ausschließlich staatliche Stellen – die Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft – Zurückstellungen vom Schulbesuch verfügen dürfen. Die Aufsicht des Staates über das Schulwesen gemäß Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG), Art. 30 Abs. 2 Satz 1 Verfassung des Landes Brandenburg gewinnt dadurch an dem neuralgischen Punkt des erstmaligen Eintritts eines Kindes in die Schule an Effektivität. Mag dieser Umstand – aus staatszentristischer Perspektive betrachtet – auch als vollzugstechnischer Mehrwert reklamierbar sein, so kann er doch nicht bemängeln, dass die Auffassung des Gerichts zum Begriff der Aufnahme Nachfragen provoziert. Die Begründung der Entscheidung überzeugt, auch weil sie verfassungsrechtliche Verbürgungen der Privatschulfreiheit¹ nicht würdigt, in Gänze nicht.

Aufnahmeregelungen ohne Einbeziehung der Ersatzschulen

Zunächst bleibt unklar, ob das Verwaltungsgericht der Regelung in § 1 Abs. 2 BbgSchulG, wonach das Gesetz auf Schulen in freier Trägerschaft nur dann Anwendung findet, wenn dies ausdrücklich bestimmt ist, die Bedeutung beimisst, die diese Vorschrift vorderhand vermittelt. Die Ausführungen des Verwaltungsgerichts, die Entscheidung über eine Zurückstellung vom Schulbesuch sei Teil der Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters über die Aufnahme in die Schule gemäß § 51 BbgSchulG und eine ausdrückliche Bestimmung, dass § 51 nur auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft anwendbar sei, enthalte diese Norm nicht, lässt Zweifel daran aufkommen, denn fände das in § 1 Abs. 2 BbgSchulG vorgesehene Regel-/Ausnahmeverhältnis durchgehend Anwendung, käme es nicht darauf an, ob das Gesetz die Anwendbarkeit einer Norm (nur) für Schulen in öffentlicher Trägerschaft gesondert anordnete. Hernach kommt das Verwaltungsgericht auf eben jenes Regel-/Ausnahmeverhältnis zurück, wenn es feststellt, dass dies (eine ausdrückliche Bestimmung, dass § 51 BbgSchulG nur auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft Anwendung finde; d.Verf.) aber auch nicht erforderlich sei, weil das Gesetz nach seinem § 1 Abs. 2 auf Schulen in freier Trägerschaft nur Anwendung finde, soweit dies ausdrücklich bestimmt sei. Eine Erstreckung des Anwendungsbereiches des § 51 BbgSchulG auf Schulen in freier Trägerschaft, finde sich im Gesetz aber nicht. Warum das Verwaltungsgericht der Erörterung des Regel-/Ausnahmeverhältnisses nach § 1 Abs. 2 BbgSchulG die Feststellung voranstellt, § 51 BbgSchulG enthalte keine ausdrückliche Aussage, sich nur auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft zu beziehen, erschließt sich nicht.

Allgemeine Übertragung der Aufnahme- bestimmungen auf Ersatzschulen fraglich

Alsdann nimmt das Verwaltungsgericht § 123 Abs. 2 Satz 1 BbgSchulG in den Blick. Diese Norm verpflichtet anerkannte Ersatzschulen, bei der Aufnahme und Versetzung von Schülerinnen und Schülern, beim Erwerb von Abschlüssen und bei der Durchführung von Prüfungen die für entsprechende Schulen in öffentlicher Trägerschaft geltenden Bestimmungen zu beachten, sofern nicht der Schulträger mit Zustimmung des für Schule zuständigen Ministeriums andere Regelungen getroffen hat. Schon dem Wortlaut nach ist daraus weder eine Zuständigkeit noch eine Befugnis ableitbar, Zurückstellungen zu verfügen. § 123 Abs. 2 Satz 1 BbgSchulG verwendet den Begriff der Aufnahme (lediglich) in einem allgemeinen, nicht aber grundschulspezifischen Sinn, was schon daran deutlich wird,

¹ Siehe unten IV.3.

dass sich diese Norm nicht nur auf die Aufnahme in die Grundschule, sondern auf alle für entsprechende Schulen in öffentlicher Trägerschaft geltende Aufnahmebestimmungen, beispielsweise die Aufnahme in eine weiterführende allgemein bildende Schule oder die Aufnahme in ein Oberstufenzentrum betreffend, bezieht. Anderes gilt jedoch für § 51 BbgSchulG; dieser verwendet den Begriff der Aufnahme in einem grundschulaufnahmespezifischen Sinn. Mag diese Erkenntnis auch selbstverständlich sein, so ist sie für die Begründung der Entscheidung doch erheblich. Sie ermöglicht erst den Schluss des Verwaltungsgerichts, § 51 BbgSchulG weise dem Begriff der Aufnahme Zweifaches zu, nämlich einerseits die Aufnahme in die im Einzelfall zuständige Grundschule in öffentlicher Trägerschaft und andererseits die Entscheidung über eine allgemeine mit öffentlich-rechtlichen Rechten und Pflichten verbundene Regelung über die Verpflichtung eines Kindes zum Schulbesuch. Die Aufnahme in eine Grundschule in freier Trägerschaft ist hiervon insofern abgesondert, als sie erst dann in Betracht kommt, wenn die Schulleiterin oder der Schulleiter der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft die Verpflichtung des schulpflichtigen Kindes zum Schulbesuch gemäß § 51 BbgSchulG dem Grunde nach festgestellt hat.

2. Folgende Fallgruppen zeichnen sich ab:

- Begehren die Eltern die Aufnahme ihres Kindes in eine Grundschule in öffentlicher Trägerschaft, ist eine gesonderte Regelung über die Verpflichtung zum Schulbesuch nicht erforderlich. Sie ist in der weitergehenden positiven Entscheidung über die Aufnahme in die konkrete Grundschule in öffentlicher Trägerschaft enthalten.
- Wünschen die Eltern die Zurückstellung ihres Kindes, darf darüber nur die Leiterin oder der Leiter der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft befinden. Nach Auffassung des Verwaltungsgerichts ist die Zurückstellungsentscheidung selbst eine Regelung über die Verpflichtung des schulpflichtigen Kindes zum Schulbesuch.
- Begehren die Eltern die Aufnahme ihres Kindes in eine Grundschule in freier Trägerschaft, ist auch hierfür, wird die Auffassung des Verwaltungsgerichts auf diesen Sachverhalt übertragen, eine vorherige Regelung über die Verpflichtung des schulpflichtigen Kindes zum Schulbesuch erforderlich. Nur die Leiterin oder der Leiter der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft kann diese treffen. Nach § 4 Abs. 1 GV sind die Eltern verpflichtet, ihr schulpflichtiges Kind innerhalb des öffentlich bekanntgemachten Anmeldezeitraums bei der örtlich zuständigen Grundschule anzumelden, wobei sie das Kind persönlich vorzustellen haben; von diesem Prozedere sind sie auch nicht befreit, wenn sie ihr Kind an einer Ersatzschule anmelden. Zur Rechtsnatur der Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft schweigt das Verwaltungsgericht. Klar ist nur – mit den Worten des Verwaltungsgerichts – dass die Schulleiterin oder der Schulleiter eine allgemeine mit öffentlich-rechtlichen Rechten und Pflichten verbundene Regelung über die Verpflichtung eines Kindes zum Schulbesuch trifft.

Welche Wirkung soll Aufnahmeentscheidung der staatlichen Grundschule für die Ersatzschule haben?

Rückstellung ein Verwaltungsakt?

Dies wirft Fragen auf. Zweifelhaft ist, ob es sich bei dieser Entscheidung um einen Verwaltungsakt handelt. Ein Verwaltungsakt setzt u.a. eine Regelung, die auf unmittelbare Rechtswirkung (...) gerichtet sein muss, voraus. Abzugrenzen ist die Entscheidung der Leiterin oder des

Leiters der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft dann von einer vorbereitenden Maßnahme, die auch dann noch nichts regelt, wenn sie eine Anordnung beinhaltet, von deren Befolgung der Erlass eines Verwaltungsaktes abhängt. Eine Regelung liegt erst dann vor, wenn die Maßnahme der Behörde darauf gerichtet ist, eine verbindliche Rechtsfolge zu setzen, d.h. wenn Rechte des Betroffenen unmittelbar begründet, geändert, aufgehoben, mit bindender Wirkung festgestellt oder verneint werden.¹ Oder dachte das Verwaltungsgericht gar an einen mehrstufigen Verwaltungsakt? Dann müsste die Entscheidung der Leiterin oder des Leiters der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft als Erklärung oder Versagung des Einvernehmens oder der Zustimmung zu einem Verwaltungsakt einer anderen Verwaltungsbehörde – der Aufnahmeentscheidung der Leiterin oder des Leiters der Grundschule in freier Trägerschaft – zu interpretieren sein, wobei die Entscheidung der Leiterin oder des Leiters der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft selbst eine Regelung beinhalten müsste. Diese Konstruktion fiel aber zusammen, wenn die für eine Aufnahme vorgesehene Grundschule in freier Trägerschaft – wie hier – nicht anerkannt, sondern (nur) genehmigt ist, weil sie dann in Ermangelung hoheitlicher Befugnisse keine Verwaltungsakte erlassen kann, weshalb auch ein mehrstufiger Verwaltungsakt nicht in Betracht käme. Antworten hierzu bleibt das Verwaltungsgericht schuldig.

Und die verfassungsrechtliche Seite?

3. Das Verwaltungsgericht stützt seine Entscheidung ausschließlich auf einfaches Landesrecht. Verfassungsrecht findet keine Erwähnung. Gleichwohl ist anzumerken, dass Festlegungen des Landesgesetzgebers – der Bund hat im Schulwesen weder eine Gesetzgebungs- noch eine Verwaltungsbefugnis² – die Zuständigkeiten, Kompetenzen und Befugnisse von Schulen in freier Trägerschaft zum Gegenstand haben, den Schutzbereich von Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG, wonach das Recht zur Errichtung privater Schulen gewährleistet wird, berühren können.

Die Gewährleistungen aus Art. 7 Abs. 4 GG unterliegen nach herrschender Auffassung keinem Gesetzesvorbehalt.³ Art. 7 Abs. 4 Satz 2 zweiter Halbsatz GG, wonach Privatschulen den Landesgesetzen unterstehen, stellt nach Wortlaut, Systematik und Entstehungsgeschichte keine Eingriffsermächtigung dar, er setzt die aus Art. 7 Abs. 1, Abs. 4 Satz 2 bis 4 und Abs. 5 GG folgenden Ausgestaltungsbefugnisse voraus und stellt nur klar, dass es auch bei den Ersatzschulen der Landesgesetzgeber ist, der von den Ausgestaltungsbefugnissen Gebrauch macht.⁴ Die Ausgestaltung der Privatschulfreiheit unterliegt damit einem allgemeinen Ausgestaltungsvorbehalt des Staates⁵. Die Länder haben bei der Entscheidung darüber, wie sie diese Ausgestaltungsbefugnis wahrnehmen, in welcher Weise sie ihrer Schutzpflicht für das Ersatzschulwesen nachkommen, eine weitgehend

1 BVerwG, Urteil vom 20.05.1987, BVerwGE 77, 268 (271); STOBER, ROLF/KLUTH, WINFRIED, Verwaltungsrecht I, 12. Aufl. 2007, § 45, Rdnr. 48.

2 BVerfG, Urteil vom 08.04.1987, BVerfGE 75, 40 (67).

3 BODO PIEROTH/BERNHARD SCHLINK/THORSTEN KINGREEN/RALF PORSCHER, Grundrechte, Staatsrecht II, 31. Aufl. 2015, Rdnr. 765.

4 BODO PIEROTH/BERNHARD SCHLINK/THORSTEN KINGREEN/RALF PORSCHER, Grundrechte, Staatsrecht II, 31. Aufl. 2015, Rdnr. 765; GERHARD ROBBERS, in: HERRMANN VON MANGOLDT/FRIEDRICH KLEIN, Kommentar zum Grundgesetz, Bd. 1, 5. Aufl. 2005, Art. 7, Rdnr. 219.

5 BVerfG, Urteil vom 11.06.1958, BVerfGE 7, 377 (404).

eigenständige Gestaltungsbefugnis.¹ Allerdings wirkt sich die Ausfüllung dieses Ausgestaltungs- und Regelungsvorbehaltes durch die Länder für den einzelnen Grundrechtsträger regelmäßig wie ein Grundrechtseingriff aus.²

**Durfte die
Zurückstellungs-
entscheidung
auf staatliche Schulen
monopolisiert werden?**

Art. 7 Abs. 4 GG legt den Ländern die Pflicht auf, das private Ersatzschulwesen neben dem öffentlichen Schulwesen zu fördern und in seinem Bestand zu schützen, wozu neben dem Recht, private Schulen zu errichten, auch das Recht gehört, diese Schulen nach selbstgewählten Bildungs- und Erziehungszielen zu betreiben.³ Ein Zwang zur übermäßigen Anpassung an Schulen in öffentlicher Trägerschaft stellt zumindest einen mittelbaren Eingriff in das Grundrecht dar.⁴ Die Entscheidung des Verordnungsgebers im Land Brandenburg, ausschließlich den Leiterinnen und Leitern der zuständigen Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft die Zurückstellungsbefugnis zuzuweisen, ist verfassungsrechtlich zulässig, weil dadurch die Gewährleistungen aus Art. 7 Abs. 4 GG nicht in einer verfassungswidrigen Weise eingeschränkt werden. Ebenso zulässig aber wäre es, Schulen in freier Trägerschaft – jedenfalls anerkannten Ersatzschulen – landesrechtlich die Zurückstellungsbefugnis zuzuweisen.

V. Schluss

**Verfassungsrechtlich
wäre die Zuweisung
der Rückstellungs-
entscheidung
an anerkannte
Ersatzschulen möglich**

Die Entscheidung des Verwaltungsgerichts schafft für das Land Brandenburg Klarheit. Nur die Leiterin oder der Leiter der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft ist zuständig und befugt, ein schulpflichtiges Kind gemäß § 51 Abs. 2 BbgSchulG vom Schulbesuch zurückzustellen. Eine Schule in freier Trägerschaft darf ein schulpflichtiges Kind erst dann aufnehmen, wenn die Leiterin oder der Leiter der zuständigen Grundschule in öffentlicher Trägerschaft zuvor eine Entscheidung über eine allgemeine mit öffentlich-rechtlichen Rechten und Pflichten verbundene Regelung über die Verpflichtung des Kindes zum Schulbesuch getroffen hat. Die Rechtsnatur dieser (Teil-)Entscheidung ist bis anhin ungeklärt. Eine landesrechtliche Bestimmung, durch welche die Entscheidungsbefugnis für Zurückstellungen den Leiterinnen und Leitern anerkannter Ersatzschulen zugewiesen wird, wäre zulässig.



1 BVerfG, Beschluss vom 14.11.1969, BVerfGE 27, 195 (200 f); Beschluss vom 09.03.1994, BVerfGE 90, 107 (114)..

2 GERHARD ROBBERS, in: HERRMANN VON MANGOLDT/FRIEDRICH KLEIN, Kommentar zum Grundgesetz, Bd. 1, 5. Aufl. 2005, Art. 7, Rdnr. 220.

3 PETER BADURA, in: THEODOR MAUNZ/GÜNTER DÜRIG, Grundgesetz, Kommentar, Stand: 74. Ergänzungslieferung, Mai 2015, Art. 7, Rdnr. 102.

4 HUFEN, FRIEDHELM, Staatsrecht II, Grundrechte, 4. Aufl. 2014, § 32, Rdnr. 27, 29.

Zweiter Blick

Anmerkung zur Besprechung vom Urteil des VG Potsdam

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, HAMBURG

SKOLIK hat recht: das Urteil des VG Potsdam, leider rechtskräftig geworden, ist juristisch nicht zu halten. Offenbar glaubte das Gericht, die Rückstellungsentscheidung wegen ihrer „Tragweite“ nicht den anerkannten Ersatzschulen überlassen zu dürfen (dabei entscheiden die über viel weitere Tragweiten: über Versetzungen, Prüfungen und Berechtigungen!). Die Eltern, die ihr Kind bei einer Ersatzschule anmelden wollen, sollen nach Auffassung des Gerichts (und des Ministeriums) zunächst zur zuständigen staatlichen Grundschule. Soll so der Zulauf zur Privatschule gestoppt werden? Was soll eigentlich die staatliche Grundschule bei Kindern, die eine Ersatzschule besuchen sollen, entscheiden? Eine Aufnahme in die staatliche Grundschule ist nicht gewollt, und eine Aufnahme in die Ersatzschule kann sie nicht vereinbaren. Die Regelung ist, was die Aufnahme in eine Ersatzschule betrifft, von der Sache her überflüssig. Die Rückstellung ist ein Ausnahmefall von der formalen Fristenregelung, die eine schulärztliche Untersuchung und eine Beratung durch die Schule voraussetzt – wohlgemerkt: durch die tatsächlich aufnehmende Schule, die das Kind in Beziehung zu ihren Fördermöglichkeiten beurteilen kann. Eine schulfremde Lehrkraft kann diese Aufgabe nicht erfüllen.

Mit anderen Worten: Die Regelung macht Sinn überhaupt nur als Regelung für die Aufnahme in die staatliche Grundschule; die Aufnahme in die Ersatzschule findet an der Ersatzschule statt; und so steht es auch im Gesetz. Die unsinnige Vermengung mit der Ersatzschulaufnahme steht erst in der Verordnung.

Unsinn einer Regelung ist von der Rechtsordnung schwer zu fassen. Zweckmäßigkeit hat der Richter nicht zu prüfen. SKOLIK kommt daher salomonisch zu dem Schluss: der Staat kann eine Regelung so machen – verfassungsrechtlich könnte er aber im Falle der Rückstellung die Entscheidung auch weiterhin, wie es bis 2011 in Brandenburg war und wie es in allen anderen Bundesländern ist, den Ersatzschulen, mindestens den staatlich anerkannten, überlassen. Nennenswerte Missbräuche sind seit Gründung der Bundesrepublik nicht bekannt geworden.

Aber vielleicht besagt auf den zweiten Blick das Recht doch noch etwas mehr. Das brandenburgische Schulgesetz (§ 123 (2)) bestimmt (übrigens im Einklang mit den Schulgesetzen aller anderen Länder): Anerkannte Ersatzschulen sind verpflichtet, u.a. bei der Aufnahme von Schülern die für staatliche Schulen geltenden Bestimmungen „zu beachten“. Das heißt nach völlig einhelliger Meinung, dass anerkannte Ersatzschulen (und nicht Staatsschulen für die Ersatzschulen) die Aufnahmen selbst in eigener Verantwortung, aber im Rahmen der staatlichen Vorgaben, vornehmen. Dasselbe gilt für Versetzungen, Prüfungen und Abschlüsse (§ 123 (2) SchulG). Für die Rückstellung als Kehrseite der Aufnahme kann nichts anderes gelten: anerkannte Ersatzschulen haben ein Recht darauf, Rückstellungen, wie sie für die staatlichen Grundschulen vorgesehen sind, ebenso wie die Aufnahme selbst in eigener Verantwortung durchzuführen. Für ein staatliches Zuständigkeitsmonopol bei Aufnahme- und Rückstellungsentscheidungen hinsichtlich aller Schüler, auch denen, die eine Ersatzschule besuchen wollen, wie sie nach untergesetzlichem Recht in Brandenburg besteht, fehlt jede gesetzliche Ermächtigung.

Die wäre aber erforderlich, wenn den Ersatzschulen die Entscheidung über Aufnahme und Rückstellung ihrer Schüler entzogen werden soll. In diesem Falle würde sich die weitere Frage aufdrängen, ob nämlich das Grundrecht der Ersatzschule auf freie Schülerwahl verletzt würde. Auch das Grundrecht der Eltern auf freie Schulwahl steht im Raum, wenn Eltern gegen ihren Willen gezwungen werden, ihr Kind an der staatlichen Grundschule anzumelden. – Man wünscht sich ein weiteres Gerichtsverfahren in solcher Sache, um das Urteil einer höheren Instanz zu erhalten.



Büchertisch „Bildung für Alle – Bildungsvielfalt im Ideenwettbewerb“ PETER ALTMIKS und KATHLEEN KLOTCHKOV, Friedrich Naumann Stiftung

HANS-JÜRGEN BADER, BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN, STUTTGART

So langsam setzt sich die Idee der Vielfalt im Bildungswesen, wenn auch zögernd, im öffentlichen Bewusstsein fest. Selbst Kultusminister, wie die Baden-Württembergische Kultusministerin sprechen neuerdings davon. Die Wirklichkeit sieht – bisher jedenfalls – jedoch nicht so rosig aus. Nach dem PISA-Schock und den folgenden Reform-Diskussionen verharret die deutsche Bildungspraxis inzwischen eher in einem Zustand der frustrierten Erschöpfung, und wenn sich etwas tut, dann nicht im Sinne der Bildungsvielfalt, sondern der gegenteiligen Tendenz, nämlich der zunehmenden Vereinheitlichung und Egalisierung nach der Devise: Gleichheit für alle, und sei es auf Kosten des Niveaus, Hauptsache, niemand wird „diskriminiert“.

So trifft die Veröffentlichung von PETER ALTMIKS und KATHLEEN KLOTCHKOV, beide Mitarbeiter der Friedrich Naumann Stiftung, „Bildung für Alle – Bildungsvielfalt im Ideenwettbewerb“ – auf ein Thema, das eigentlich zu den Grundfragen jeder Bildungspolitik gehört, weil es der einzig wirkliche erfolgversprechende Weg aus dem o.g. krisenhaften Zustand zu sein scheint. Die zu beobachtende zunehmende Individualisierung der Menschen fordert zum Nachdenken darüber auf, wie man den differenzierten Anlagen und Fähigkeiten junger Menschen, die sich heute offenbar stärker als früher geltend machen wollen, auf dem Bildungswege entgegenkommen kann.

Der angezeigte Band versammelt Aufsätze, die in verschiedener Weise Vorschläge ausbreiten, wie Bildung effektiver vermittelt werden kann und vor allem, wie dies in freilassender Weise geschehen kann. So findet sich natürlich auch ein Beitrag über Bildungsgutscheine (von MIHAEL DURAN), der neben dem Hinweis auf ihre qualitäts- und wettbewerbsfördernden Wirkungen auch über praktische Erfahrungen damit in Schweden und Chile berichtet, die wohl leider nicht sehr vielversprechend sind.

Ebenfalls mit der Finanzierung beschäftigt sich ein Beitrag FLORIAN ANDREAS HARTJEN/BERNHARD CHRISTIAN KUSKE zur Hochschulfinanzierung, der Vorschläge macht, die wegführen können von den pauschalen Forderungen nach größeren öffentlichen Zuschüssen und sich stattdessen mit vielschichtigen Finanzierungsmodellen auseinandersetzen (wie Stipendienprogramme und studienbezogene Finanzprodukte – auch durch Kostenbeteiligung von Studenten), die private Initiative und individuelle Leistungsbereitschaft ansprechen.

Auch die seit langem schwebende Frage von Eignungsprüfungen statt Abschlussprüfungen wird in einem Beitrag von CLEMENS SCHNEIDER diskutiert, der zu dem nicht überraschenden Ergebnis kommt, dass Eingangsprüfungen, etwa an Hochschulen, weitaus aussagekräftiger und damit individuell gerechter sind als das noch immer so hochgehaltene Abitur als Abschluss der schulischen Ausbildung. Und – wie zu erwarten – wird in einem weiteren Beitrag dem allgemeinen Unbehagen an der Schulpflicht durch den Vorschlag einer Bildungspflicht als Kompromiss zwischen Schulpflicht und Bildungsfreiheit Rechnung getragen (DAGMAR SCHULZE HEULING), wie sie in einigen europäischen Staaten schon Wirklichkeit ist. Die einleitenden Aufsätze des Bandes beschäftigen sich mit den ideellen Grundlagen eines freiheitlichen Bildungswesens, das zu mehr Wettbewerb der Ideen und durch Bildungsvielfalt u.a. auch zu weniger Selektion führe (BJÖRN URBANSKY, KRISTINA KÄMPFER, NICOLA BEER).

Der abschließende Beitrag des ehemaligen FDP-Bundesvorsitzenden WOLFGANG GERHARDT verdeutlicht die entscheidende Bedeutung eines guten Bildungssystems für den Wohlstand einer Nation, das nur durch Innovationen, gerechte Bildungschancen und einen flexiblen Ordnungsrahmen erhalten werden kann.

Nicht erörtert wird – was in einem Buch über Bildungsvielfalt nahegelegen hätte – der schulpolitische Zentralismus der Länder, der – jedenfalls für die staatlichen Schulen – für jede Schulart eines bestimmten Typs den gleichen Lehrplan und dieselbe Organisationsform vorschreibt, eigene pädagogische Prägungen, wie es für freie Schulen möglich ist, also verhindert.

Kaum Berücksichtigung finden in den Beiträgen leider auch die Schulen in freier Trägerschaft und deren Vorschläge und Ansätze, etwa zur Bildungspflicht statt Schulpflicht u.a. Ihre besonderen Gestaltungs- und Finanzierungsformen stellen bedenkenswerte Alternativen dar, die als solche zuallererst die Vielfalt im Bildungswesen repräsentieren, was schon vor Jahrzehnten etwa vom Bundesverfassungsgericht als ihre Aufgabe gewürdigt worden ist, häufig ohne dass sich dies bis in die Kultusministerien herumgesprochen hätte, oder wenn doch, verschwiegen wird.

Wohl wegen der fehlenden Berücksichtigung freier Schulen wird auch die Frage der Kompatibilität von Bildungsvielfalt und der in vielen Beiträgen betonten Vergleichbarkeit der Abschluss-Standards nicht weiter erörtert. Das wäre aber durchaus von Interesse gewesen, wird doch unter der Vorgabe – um nicht zu sagen Vorwand – der Vergleichbarkeit ein erheblicher Druck gegen die Verwirklichung vielfältiger Bildungsformen, die gerade von freien Schulen wie den Waldorfschulen angedacht sind, von Seiten der Schulverwaltung ausgeübt. In der Forderung nach Vergleichbarkeit und gleichen Standards von Abschlüssen kann durchaus ein Widerspruch zur Bildungsvielfalt liegen, denn nicht immer können unterschiedliche Bildungsvorstellungen vergleichbaren Standards unterworfen werden, so etwa, wenn es um die Bewertung pädagogisch-schöpferischer Gestaltungskräfte im Verhältnis zu eher Kognitivem oder damit Zusammenhängendem geht.



IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Osterstraße 1 • D-30159 Hannover
Tel.: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20
e-mail: info@Institut-IffBB.de
www.Institut-IffBB.de

Redaktionsleitung:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL
e-mail: Redaktion@Institut-IffBB.de

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IffBB.de

Druck:
agenturdirekt druck + medien gmbh
Wiesenaue Straße 18 • D-30179 Hannover
www.agenturdirekt.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: www.Recht-Bildung.de