

	<b>Geleitwort</b> .....	2
<b>Beiträge</b>	<b>Reformpädagogik: Gemeinsam leben, gemeinsam lernen Zum Rollenverständnis der „Lehrer-Erzieher“ im Landerziehungsheim</b> Dr. Otto Seydel, Institut für Schulentwicklung, Überlingen .....	3
<b>Rechtsprechung</b>	<b>Keine VBL-Sanierungsbeiträge von Ersatzschulen mit Finanzhilfeanspruch</b> <b>Zum Urteil des OLG Hamm vom 10. August 2012 – 20 U 239/11</b> Ingo Krampen, Rechtsanwalt, Notar und Mediator, Bochum .....	9
<b>Büchertisch</b>	<b>Schulprogramme als Steuerungsinstrumente</b> Dr. Thomas Langer, wissenschaftlicher Leiter des IfBB .....	10
	<b>Öffentliche Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft</b> Prof. Dr. Friedrich Müller, Heidelberg .....	16
<b>Dokumentation</b>	<b>Entwicklung der Schülerzahlen an freien Schulen</b> Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Berlin .....	18
<b>Ankündigung</b>	<b>2. Schulrechtstag 2013 in Bochum</b> .....	20

## Geleitwort

Mit diesem Heft tritt R&B in den 10. Jahrgang ein. Als Informationsschrift des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht hat sie in der Nachfolge der von FRANK-RÜDIGER JACH 1996 gegründeten „Recht und Schule“ (RuS) das Ziel verfolgt, durch ihre Beiträge, Dokumentationen, Rechtsprechungs- und Buchrezensionen Schulleiter, Schuljuristen, Schulträger, Schulverwalter und Schulpolitiker über einen Bildungsbereich, der sonst eher unterbelichtet ist, zu informieren. Es geht in erster Linie um Schulen in freier Trägerschaft, ihre Position im öffentlichen Schulwesen und damit auch um Schulpolitik und -entwicklung insgesamt. Man kann das, was sich auf das staatliche Schulwesen bezieht, ohne weiteres (wie das häufig geschieht) ohne einen Bezug auf freie Schulen darstellen; Berichten über freie Schulen kann man nur, wenn man die Verhältnisse des Staatsschulwesens mit in den Blick nimmt. Diese Befassung mit dem Schulwesen unter Einschluss der Schulen in freier Trägerschaft und aus ihrem Blickwinkel, die Verdeutlichung, dass auch sie zum öffentlichen Schulwesen gehören, ist die Aufgabe des Instituts und seiner Informationsschrift. R&B hat dank der Mitwirkung zahlreicher Autoren mit einer Mischung aus Tatsachenberichten, politischen Positionen und wissenschaftlichen Stellungnahmen einen guten Ruf erworben und wird sich bemühen, die vorgegebene Linie weiter so engagiert, aber auch so sorgfältig wie bisher zu verfolgen.

Die Hamburger Schulbehörde ist zu loben. Während sich andere Schulverwaltungen, denen Neugründungen Freier Schulen nicht passen, die Kannibalisierung des staatlichen Schulwesens durch freie Schulen beklagen oder Gutachten in Auftrag geben, die die Aufhebung des Grundrechts auf Errichtung von Privatschulen zum Ziel haben (s. R&B 1/12), bemüht sich Hamburg um Verständigung. An einem sozialen Brennpunkt der Stadt kämpft eine staatliche Ganztagschule mit den Schwierigkeiten, die die Schüler mitbringen. Am Ort auch ein interkultureller Waldorfkindergarten, der von der Bevölkerung gut aufgenommen ist. Die Initiative „Interkulturelle Waldorfpädagogik in Hamburg e.V.“ beabsichtigte nun, eine Waldorfschule hinzuzufügen. Gewiss hätte dies zu einer Konkurrenz der beiden Schulen geführt. Zwar hätte die neue Schule bildungsnahe Schichten innerhalb des Brennpunktes am Ort gebunden, möglicherweise hätte sie deren Kinder aber der Ganztagschule entzogen. Statt nun die Genehmigung der Waldorfschule durch allerlei Vorwände möglichst hinauszuziehen oder überhaupt zu verhindern, wandte sich die Schulbehörde an die Gründer mit dem Vorschlag, innerhalb der Ganztagschule zusammenzuarbeiten und der dreizügigen Schule einen vierten „Waldorfbus“ anzugliedern. Darüber wird nun beraten, und gewiss werden die Beratungen nicht ganz leicht werden. Für die Behörde ist wichtig, dass die Klientel der Waldorfinitiative der Ganztagschule erhalten bleibt und die guten Erfahrungen des Kindergartens einbezogen werden, für die Waldorfinitiative erscheint es reizvoll, Waldorfpädagogik im staatlichen Rahmen schulgeldfrei anbieten zu können und damit auch den bildungsfernen Schichten näher zu kommen. Diese Interessen müssten mit gutem Willen auf einen Nenner zu bringen sein. R&B wird bei Gelegenheit ausführlicher berichten.

Die Hamburger Schulbehörde zeigt Phantasie und Flexibilität. Dies zeigen auch, was die Weiterentwicklung des Schulrechts betrifft, die Autoren der in diesem Heft besprochenen Schriften. Nicht ganz so gelungen ist dies dem hessischen Landesjugendhilfeausschuss bei seinem Versuch, Lehren aus dem Missbrauch an der Odenwaldschule zu ziehen; hier wird, wie OTTO SEYDEL darlegt, das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und gleich eine ganze Reformpädagogik in Frage gestellt. Schließlich enthält das Heft eine Auswahl der neusten Schülerzahlen an Freien Schulen und ein Urteil zu den Umla-

gen der VBL. Anzufügen wäre noch, dass Eltern, deren Kinder ein Internat besuchen, die Kosten der Internatserziehung steuerlich geltend machen können, aber nur, wenn das Internat in Deutschland oder der EU liegt; Großbritannien und Zypern geht, die Schweiz nicht (BFH v. 09.05.2012 – X R 3/11). Steuerrecht ist eben kasuistisch.



## Beiträge **Reformpädagogik: Gemeinsam leben, gemeinsam lernen** **Zum Rollenverständnis der „Lehrer-Erzieher“ im Landerziehungsheim**

DR. OTTO SEYDEL, INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG, ÜBERLINGEN

*Im Herbst 2012 erhob der Landesjugendhilfeausschuss des Landes Hessen die Forderung, in Internaten die Funktionen von Lehrerinnen und Lehrern einerseits und Erzieherinnen und Erziehern andererseits grundsätzlich zu trennen und diese Trennung gesetzlich fest zu schreiben. Anlass dieser Forderung waren die Fälle sexueller Gewalt u.a. an der Odenwaldschule in den siebziger Jahren, die in jüngster Zeit öffentlich geworden waren. Das Konzept der Odenwaldschule basiert u.a. auf dem „Heimfamilienprinzip“, das vorsieht, dass Lehrer zugleich auch die Aufgabe von Heimerziehern innehaben.*

*Der folgende Beitrag setzt sich aus pädagogischer Sicht kritisch mit der Forderung des Landesjugendhilfeausschusses auseinander. Dafür wird das Rollenverständnis des Landerziehungsheimlehrers nach seinem pädagogischen Hintergrund befragt und im Blick auf mögliche Risikopunkte diskutiert.*

**Unterschiedliche  
Schulkonzepte  
erfordern  
unterschiedliche  
Lehrerrollen**

Montessori Schule oder Phorms Education, Waldorfschule oder Sudbury-Schule, International School oder Jesuitenkolleg: Die Vielfalt der pädagogischen Kulturen in Deutschland kennt extreme Gegensätze. Sie spiegelt die Vielfalt der Welt- und Menschenbilder, die in unserer demokratischen Gesellschaft durch das Toleranzgebot des Grundgesetzes garantiert wird. Die Aufsichtspflicht des Staates sichert, dass die Werte des Grundgesetzes wiederum den verbindlichen gemeinsamen Rahmen all dieser verschiedenen Schulen bilden. Mit der Unterschiedlichkeit der pädagogischen Kulturen gehen ganz unterschiedliche Vorstellungen einher, welche Rolle der Lehrer in dieser Schule einnimmt. Das muss auch so sein, denn Pädagogik wird nicht über ein geschriebenes Programm, sondern über lebendige Personen wirksam: Der Montessori-Lehrer bleibt im Hintergrund und ist zur Stelle, wenn man ihn braucht, entscheidendes Medium ist die vorbereitete Umgebung; der Waldorflehrer ist dagegen mit dem Anspruch konfrontiert, selbst die „Repräsentation der Welt“ für das Kind darzustellen; der Sudbury-Lehrer versteht sich als prinzipiell *gleichberechtigter* Partner des Schülers; der Phorms-Lehrer soll vor allem begeistern; und anders weiter. Würde die Lehrerrolle all dieser Schule nach einheitlichen Standards vordefiniert, würde – pathetisch gesagt – das pädagogische Feuer dieser Schulen erlöschen.

Ausgelöst u.a. durch die Fälle sexueller Gewalt in der Odenwaldschule in den siebziger Jahren gibt es gegenwärtig Initiativen, solche Standards zu definieren. Soweit sie den fundamentalen Schutz der Würde und Unversehrtheit des Kindes und Jugendlichen betreffen, war die Rückbesinnung auf das gemeinsame Ethos aller Gruppen, die beruflich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, eine notwendige Korrektur: Sie gilt für Priester wie für

Moderatoren von Jugendsendungen, für Lehrer wie für Fußballtrainer. Sobald diese Initiative aber darüber hinaus geht und die Arbeitsfelder selbst inhaltlich vordefinieren will, wird „das Kind mit dem Bade ausgeschüttet“.

### Lernen und Leben, Lehren und Erziehen gehören zusammen

Der Konkrete Anlass: Es geht um das Rollenverständnis der Lehrer in den Internatsschulen, die aus der Tradition der „Landerziehungsheime“ kommen (z.B. Hermann Lietz Schule in Hessen, Marienau in Niedersachsen, Salem in Baden-Württemberg und viele andere). Worin liegt das Besondere dieses Konzepts? Gemeinsamer Eckpfeiler des Konzepts der Landerziehungsheime ist – bei aller Verschiedenheit dieser Einrichtungen – seit über 100 Jahren ein professionelles Selbstverständnis, in dem der Lehrer sich nicht nur für sein Fach zuständig weiß: Lehren und Erziehen, intentionales Lernen im schulischen Unterricht und informelles Lernen im gemeinsamen Leben, kognitives und soziales Lernen, „Kopf, Herz und Hand“ gehören in diesem „ganzheitlichen“ Verständnis von Pädagogik untrennbar zusammen. Die Intention der Gründer: Die Folgen der künstlichen Spaltung von „Lernen“ und „Leben“, die mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu ihrer Zeit staatlich fixiert wurde, sollte rückgängig gemacht oder mindestens gemildert werden. Dafür boten sich – vereinfacht gesagt – zwei Wege an (die beide zielführend sein können): Entweder der Lernort Schule wird mit allerlei Brücken zum Leben geöffnet (so der „Mainstream“ bis heute) oder der Lebensort der Kinder und Jugendlichen wird zum Lernen geöffnet (so der Weg u.a. der Gründer der Landerziehungsheime). Deren ganzheitliches Prinzip wird mit drei strukturellen Elementen aufgenommen, die in diesen Schulen unmittelbar zusammengehören:

### Leben und Lernen im Landerziehungsheim

- *räumlich*: Internat und Schule befinden sich an einem Ort
- *zeitlich*: der Rhythmus des Internats und des Unterrichts sind eng aufeinander abgestimmt
- *personell*: Unterricht und Internat werden personell nicht getrennt, die internen Mitarbeiter des Internats (Lehrer oder pädagogische Fachkräfte) sind auf verschieden Weise im Unterricht beteiligt, externe Lehrer übernehmen im Internat wichtige Aufgaben.

Zu diesem Konzept gehört auch: Ein Landerziehungsheim ist dabei keineswegs ein „geschlossenes“ System. Vielfältige Bezüge und Aktivitäten bilden tagtäglich offene Verbindungen in die Gemeinde und weit darüber hinaus. Landerziehungsheime haben, wengleich räumlich abgeschieden, schon immer die offene Auseinandersetzung mit den Problemen der Zeit programmatisch verankert. Mit Internet und Handy, Fernseher und Intercity wäre es heute endgültig eine Illusion zu glauben, man könne die Themen der Welt *vor* die Internatstür verbannen, selbst wenn diese, wie der Name sagt „auf dem Land“ liegt.

### Lernen und Leben: Hier und Jetzt

In der Trias „Raum“ / „Zeit“ / „Person“ bildet die Person gleichsam die Spitze des Dreiecks. Schule wird nicht primär definiert über Unterricht (ein Lehrer belehrt viele Schüler), sondern über das gemeinsame Leben und Arbeiten in einer eigenen kleinen „Welt“, in der natürlich auch Unterricht vorkommt, aber eben auch vieles andere, was unter dem Strich genauso wichtig, für das „spätere“ Leben, vielleicht sogar noch wichtiger ist. Und dieses andere ist nicht – wie fast alle konventionellen Unterrichtsstoffe – nur für das „spätere“ Leben wichtig, sondern zunächst und vor allem *hier und jetzt*.

Von den täglichen gemeinsamen Mahlzeiten bis zur Organisation des abendlichen Treffens der Internatsgruppe, von der Streitschlichtung im Doppelzimmer bis zur Auseinandersetzung über Hausordnungsregeln – z.B. über Alkohol oder Mobbing – in der Konferenz, von der praktischen Arbeit in Küche und Garten bis zum Brandeinsatz der hauseigenen Jugendfeuerwehr, von der Präsentation eines eigenen Projekts beim Wochenabschluss der ganzen Schule bis zur großen Aufführung beim Elterntag u.a.m.

**Lernen aus  
gemeinsamem Leben  
heraus**

*Teamarbeit* wird nicht durch künstliche Gruppenarbeitssituationen im Unterricht gelernt, sondern durch die gemeinsame Lösung echter Probleme, für die die Beteiligten wirklich aufeinander angewiesen sind: das Theaterprojekt, der paritätische Internatsrat; *Persönlichkeitsbildung* geschieht nicht durch Kopfnoten im Zeugnis, sondern durch die Übertragung echter Verantwortung in Situationen, in denen die eigenen Fehler echte Folgen haben; *Leistungsbereitschaft* und Durchhaltevermögen – auch über mühselige, erfolglose Etappen – wächst, weil das Ergebnis der Arbeit nicht Arbeitsplatt-Papier bleibt (und am Ende doch nur im Papierkorb landet), sondern ein gemeinsames sichtbares dauerhaftes Werk geworden ist. Darum heißt es im Landerziehungsheim nicht „Für das Leben lernen“ sondern „Im Leben“ lernen. Leben und Lernen sollen nicht künstlich getrennt werden. Schule und Internat sollen nicht auseinander fallen in einen wissenschaftlichen/intellektuellen Bereich – vertreten durch die Lehrer – und einen rein betreuerischen und freizeitlichen – vertreten durch Sozialpädagogen und Erzieher. Das schließt keineswegs aus, dass auch letztere in multiprofessionellen Teams auch in Landerziehungsheimen vertreten – sie sind mit ihrem anderen Blick auf die Schülerinnen und Schüler unverzichtbar. Bildung wird verstanden als Prozess, der die ganze Person betrifft, und Schule sich also nicht auf die temporäre Anhäufung von flüchtigem Prüfungswissen beschränken darf.

**Erleben von  
Schlüsselkompetenzen**

In staatlichen Bildungsplänen ist neuerdings aus gutem Grund viel von „Schlüsselkompetenzen“ die Rede – von den Landerziehungsheimen kann die staatliche Ganztagschule lernen, dass man diese Kompetenzen (Teamfähigkeit, Ichstärke und Empathie, Ausdauer und Leistungsbereitschaft etc.) *unter günstigen Umständen* erwerben kann, aber nicht „unterrichten“.

**Der Lehrer als Begleiter  
des Heranwachsenden**

Diese Umstände in einer überschaubaren Schule mit handlungsfähigen kleinen Gruppen herbeizuführen und zu sichern, und damit junge Menschen auf diesem Weg zu begleiten – das prägt das Rollenverständnis eines Lehrers im Landerziehungsheim. Der Weg ist hindernisreich und keineswegs so idyllisch. Die Lehrerrolle, die dafür notwendig ist, muss neue Facetten aufnehmen. Vor der Vermittlung von Wissen steht die Beziehungsarbeit: der Aufbau von Vertrauen und Verlässlichkeit, von wechselseitigem Respekt und Wertschätzung, von Verbindlichkeit und Vorbildbereitschaft bei der Einhaltung elementarer Umgangsregeln. Vor der Vermittlung von Wissen steht die Bereitschaft, unvermeidliche Krisen beim Aufwachsen zu begleiten. Vor der Vermittlung von Wissen steht das eigene sichtbare Vorbild des Erwachsenen, das den gelebten Alltag nicht verbirgt.

Wenn Schüler eines Landerziehungsheims befragt werden, was sie in ihrem Internat anders erleben als in ihrer bisherigen Schulzeit antworten sie in der Regel sinngemäß: „Ich bekomme hier eine andere und bessere Unterstützung im Unterricht und über den Unterricht hinaus: Ich erlebe Lehrer nicht nur im Unterricht, sondern in Sport, bei den Mahlzeiten, beim gemeinsamen Fest...“. Erzählen ehemalige Landerziehungsheimerschüler über ihre Schulzeit, so ist nicht davon Rede, dass sie die Beziehung zu ihren Lehrern als unfrei,



machtbesetzt, durch die Nähe belastet erlebt hätten – im Gegenteil. Sie waren in der Mehrzahl wichtige Bezugspersonen, denen sie viel verdanken.

In der Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen pädagogischen Kulturen, die eingangs erwähnt wurden, ist die „pädagogische Provinz“ der Landerziehungsheime nicht unumstritten. Vier Argumente werden von ihren Kritikern angeführt (die grundsätzliche Frage der Berechtigung von Privatschulen überhaupt lasse ich an dieser Stelle außen vor).

### Kritik und Klärung

#### Argument 1: „Überforderung der Lehrer.“

Ein Internatsalltag bedeutet auf den ersten Blick ja nicht nur „Ganztags“-Schule (und schon gegen die wehren sich ja viele Lehrer), sondern – überspitzt gesagt – 24-Stunden-Pädagogik: Das hält ja kein Mensch aus. – Nun gibt es selbstverständlich auch im Landerziehungsheim gesicherte „Auszeiten“, deutlich reduziertes Stundendeputat, ein zusätzlicher freier Tag in der Woche etc. Im Übrigen aber ist das Rollenmodell der Landerziehungsheime nicht darauf angelegt, zur allgemeinen Norm zu werden. Die Entscheidung, in einem LEH zu arbeiten, ist nicht die Entscheidung für diesen oder jenen „Job“, sondern für eine andere „Lebensform auf Zeit“. Soziale Nähe und Distanz, Arbeit und Freizeit, privater und öffentlicher Raum sind anders balanciert als dies in den meisten anderen Lebensbereichen unserer gegenwärtigen disparaten Gesellschaft der Fall ist. Die manchmal geradezu klösterlich erscheinende Lebensform mag auf den ersten Blick „unmodern“ erscheinen. Aber hier wäre die Frage nach der Norm der angeblichen Normalität zu vertiefen, denn dass unsere Lebens- und Arbeitsbereiche heute so auseinanderfallen, ist in der Kulturgeschichte der Menschheit bislang nur eine kurzzeitige Ausnahme – und für die Menschen durchaus zwiespältig, keineswegs nur ein „Fortschritt“. Das Leben und Arbeiten im Landerziehungsheim entwickelt sich für den Erwachsenen auf Grund der großen räumlichen Nähe und zeitlichen Verdichtung der vielen Alltagsrituale in einer großen Intensität – und „auf Zeit“ ist dies eine äußerst bereichernde Erfahrung für den, der dazu bereit ist.

Lebensform auf Zeit

#### Argument 2: „Schuster bleib bei Deinen Leisten!“

Der Lehrer ist Anwalt des Faches. Der Erzieher ist Anwalt des Kindes. So lautet das stereotype Selbstverständnis der Professionen. In der vorurteilsbesetzten Verzerrung wird daraus dann im wechselseitigen Fremdbild. Aus der Sicht des Erziehers: Der Lehrer terrorisiert das Kind mit Noten. Aus der Sicht des Lehrers: Der Erzieher kann nur Kuschelpädagogik. – Die Stereotype sind in beide Richtungen unangemessen, die Vorurteile falsch. Denn die heutige Forderung an jeden Lehrer, zu individualisieren, seinen Schüler dort abzuholen, wo er gerade steht, setzt ja gerade voraus, dass er ihn in seiner Persönlichkeit sehr genau wahrnimmt, ernstnimmt und begleitet. Und die Forderung an die Profession der Erzieher und Sozialpädagogen lautet ja wiederum, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen so zu begleiten, dass sie sich den Sachanforderungen und Verbindlichkeiten des Alltags zu stellen lernen. Die Startpunkte der beiden Professionen mögen an unterschiedlichen Stellen liegen – die Zielpunkte sind gleich.

Überfordert wären die Lehrer gewiss mit den Herausforderungen, die sich in einem Heim stellen, in dem *ausschließlich* Kinder und Jugendliche aufgenommen werden, die im Rahmen einer Fürsorgemaßnahme in ein Heim müssen, weil eine familiäre Sozialisation versagt oder so gut wie nicht vor-

Individualisierende  
Pädagogik setzt  
multiprofessionelle  
Teams voraus

handen ist und Verwahrlosung droht. Hier ist sozialpädagogische Professionalität in einem Maß gefordert, das den Rahmen dessen, was oben als zusätzliche Facetten des Lehrerberufs beschrieben wurde, weit überschreiten kann. Und auf dem Hintergrund der Krise der Heimerziehung im vergangenen Jahrhundert, die heute Dank einer hohen Professionalität weitgehend überwunden ist, ist die Forderung nach pädagogischer Qualifizierung der zuständigen Erwachsenen nur allzu verständlich. Die Situation in einem Landerziehungsheim aber ist eine andere. Die Schülerschaft setzt sich aus einer Mischung zusammen mit Schülern mit einer stabilen Sozialisation und Schülern mit einem gefährdeten Hintergrund. Aber auch die zweite Gruppe bringt ein so hohes Maß an Selbststeuerung mit, dass sie sich – mit Begleitung – den schulischen und internatlichen Anforderungen stellen kann. Multiprofessionelle Teams sind hier das Gebot, damit die Stärken beider Professionen sich komplementär ergänzen.

### Argument 3: „Gewächshauspädagogik“

„Pflanzen, die zu lange in einem Gewächshaus gehalten werden, sind in der freien Natur nicht überlebensfähig!“ lautet der Vorwurf. – Zunächst gibt es einen schlichten empirischen Gegenbeweis: Als freie Schulen hätten die Landerziehungsheime den wirtschaftlichen Konkurrenzkampf auf dem Markt der Privatschulen nicht mehr als 100 Jahre überlebt, wenn sie nicht ein Erfolgsmodell vertreten würden. Es gibt zahlreiche Beispiele erfolgreicher Wirtschaftsführer, Wissenschaftler, Ingenieure und Künstler, die durch ihre Jugend im Landerziehungsheim nachhaltig geprägt wurden und ihren Erfolg nicht zuletzt auch ihrer Schul- und Internatszeit verdanken.

### Schaffung einer Eigenwelt

Vor allem aber gibt es ein Argument gegen den Glashausvorwurf, das in der Pädagogik selbst begründet liegt: Schule bedeutet in unserer Kultur *unvermeidlich* die Schaffung einer „Eigenwelt“: Bestimmte Dinge werden ausgeschlossen, andere betont, es gelten „eigene Regeln“ – das gilt für die „normalen“ Schulen allemal. Bereits die Gebäude der Schule signalisieren alles andere als „normales“ Leben. Man betrachte nur die Betonbunker und Kaninchenställe einmal mit wirklich wachen Augen, durch die unsere Kinder in 12, 13 oder 14 Jahren durchgetrieben werden! Viele Eltern und Lehrer aus diesen „normalen“ Schulen sind ratlos bei der Suche nach richtigen Wegen des Umgangs mit Computerspielen und Drogen, Mobbing und Orientierungslosigkeit. Es wäre vermessen, zu behaupten, dass das Landerziehungsheim den Königsweg gefunden hätte, aber einen gangbaren Weg, wie in diesem kleinen Kosmos für begrenzte Zeit in *altersgemäßer* Form „bestimmte Dinge ausgeschlossen, andere betont werden, eigene Regeln gelten“ – und zugleich, wie oben angedeutet, der Kontakt zu anderen „Welten“ auf vielfältige Weise gehalten wird.

### Argument 4: „Totale Institution“

Der Leser mag gegenüber dem letzten Gedankengang einwenden, das sei zwar „im Prinzip“ richtig, aber im konkreten Fall der Landerziehungsheime sei es eine Umdrehung zu viel: Internate seien als „totale Institutionen“ (alle Lebensbezüge unterliegen den gleichen abschottenden Mechanismen vollständiger sozialer Kontrolle) nicht geeignet für die Vorbereitung auf eine „offene Gesellschaft“. Der Aufbau von abgeschlossenen „Parallelgesellschaften“ sei das Ende unserer Demokratie. Vor allem aber würde die Macht, die Lehrer-Erzieher in dieser „totalen Institution“ mit ihrer Doppelrolle über die Kinder gewinnen, unentrinnbare Abhängigkeiten schaffen. Der Lehrer hätte

nicht nur Erziehungs- sondern auch Notengewalt. Die autobiografischen Romane „Unterm Rad“ von HERMANN HESSE oder „Der junge Törless“ von ROBERT MUSIL gaben bereits vor fast 100 Jahren dafür beredtes Zeugnis über den Horror einer solchen abgeschotteten Welt (auch wenn deren Internate gerade keine Landerziehungsheime waren!). Und die schrecklichen Vorkommnisse an der Odenwaldschule wären der endgültige Beweis.

Nun ist nicht zu bestreiten, dass ein Internat „totalitäre“ Züge annehmen *kann*. So wie jedes pädagogische „System“ auf seine Weise kippen, gefährliche Abhängigkeiten erzeugen kann, die in schlimmen Fällen sogar in sexueller Gewalt enden *kann*: Die Beziehung zwischen Priester und Ministrant, zwischen Trainer und Fußballjungen, zwischen TV-Moderator und Fan, zwischen Heimerzieher und Heimkind. Denn ein Grundproblem pädagogischer Systeme ist nicht auflösbar: Kindsein ist zunächst immer und unvermeidlich mit Abhängigkeit verbunden: Erwachsenwerden ist immer ein durchaus mühsamer und gefährdeter Prozess der Befreiung aus unverschuldeter Unmündigkeit.

Der inzwischen gewonnene Blick auf das gesamte Feld sexueller Gewalt in Deutschland macht deutlich, dass es Fälle sexueller Gewalt genauso häufig (oder selten) auch in Einrichtungen gibt, in denen die landerziehungsheim-spezifische Personalunion „Lehrer-Erzieher“ nicht besteht. Eine *direkte* Kausalbeziehung kann ausgeschlossen werden.

Nicht die Kopplung der beiden Rollen in einer Person ist das Problem, sondern – gegebenenfalls – das Fehlen einer Sensibilität einer pädagogischen Institution gegenüber ihrem eigenen Krisenpotenzial. Guter Wille und pädagogische Leidenschaft allein genügen nicht. Sie braucht – wie auch immer die Rollen verteilt sind – zuverlässige Mechanismen der internen *und* externen sozialen Kontrolle und Korrektur. (Diese braucht es im Übrigen ja nicht nur im Blick auf das Risiko von persönlichkeitschädigenden Abhängigkeiten und sexueller Gewalt!)

#### **Interne *und* externe sozialen Kontrolle und Korrektur**

Das Landerziehungsheim *Hermann Lietz Schule* hat vor über hundert Jahren die Trias von räumlicher, zeitlicher und personeller Einheit und das Lehrer-Erzieher-Konzept als Fundament ihres Internatsschulmodells formuliert und war darin u.a. Vorbild auch für die *Odenwaldschule*. Die in der Hermann Lietz Schule entwickelten Kontroll- und Korrekturmechanismen sehen u.a. vor: Jede Internatsgruppe hat zwei Bezugspersonen; außerhalb der Schule gibt es externe psychologische Beratung, an die sich Schüler in Krisensituationen wenden können; für Mitarbeiter sind regelmäßige Fortbildungen und Supervision Pflicht, gerade auch zum Themenkomplex „Nähe und Distanz“. Sie sind Pflicht für *alle* Mitarbeiter in einem Internat: Koch, Hausmeister, Lehrer-Erzieher, Nur-Lehrer und Nur-Erzieher.





## Rechtsprechung **Keine VBL-Sanierungsbeiträge von Ersatzschulen mit Finanzhilfanspruch**

**Zum Urteil des OLG Hamm vom 10. August 2012 – 20 U 239/11**

RECHTSANWALT, NOTAR UND MEDIATOR INGO KRAMPEN, BOCHUM

### Leitsatz

*Eine Waldorfschule ist im Land NRW zur Zahlung eines Sanierungsgeldes an die Versorgungsanstalt des Bundes und der Länder nicht verpflichtet, weil Ersatzschulen dem Land NRW, das zur Zahlung von Sanierungsgeld nicht verpflichtet ist, haushaltsmäßig im Wesentlichen zugeordnet sind.*

Das Urteil des OLG Hamm vom 10. August 2012 ist für die betroffenen Ersatzschulen in NRW von erheblicher materieller und ideeller Bedeutung. Allerdings dürfte es für Fachleute wie Laien schwer zu verstehen sein, die nicht mit der Rechtslage vertraut sind, die in NRW gilt. Hier gibt es – ähnlich den meisten Bundesländern – keine Unterscheidung von genehmigten (nicht refinanzierten) und anerkannten (refinanzierten) Ersatzschulen. Alle genehmigten Ersatzschulen sind finanzhilfeberechtigt. Allerdings wird differenziert zwischen „Regel-Ersatzschulen“ gemäß § 100 Abs. 4 SchulG und Ersatzschulen eigener Art, also solchen, die von staatlichen Lehrplänen und Curricula abweichende wertvolle pädagogische Reformgedanken verwirklichen, z.B. alle Waldorfschulen und einige Freie Alternativschulen. Solche Schulen eigener Art (genehmigte Ersatzschulen in den übrigen Bundesländern) haben gemäß § 100 Abs. 6 SchulG nicht das Recht, mit gleicher Wirkung wie öffentliche Schulen Zeugnisse zu erteilen und Abschlüsse zu vergeben.

An diesen – im Grunde marginalen – Unterschied knüpft die Satzung der Versorgungsanstalt des Bundes und der Länder (VBL) an. Die VBL als Anstalt des öffentlichen Rechts, mit der Aufgabe, den Angestellten der beteiligten Arbeitgeber des öffentlichen Dienstes eine zusätzliche Altersversorgung zu gewähren, war lange Zeit konkurrenzlose Zusatzversorgungsanstalt nicht nur für Bund und Länder, sondern auch für alle Ersatzschulen in NRW. Für letztere war diese Zusatzversorgung sehr attraktiv, weil die Versorgung bis vor wenigen Jahren als sogenannte „Gesamtversorgung“ ausgestaltet war. Gesamtversorgung bedeutet, dass der Zusatzversicherer sich seinen Mitgliedseinrichtungen gegenüber verpflichtet, die gesetzlichen Renten der versicherten Arbeitnehmer/innen auf das Niveau des letzten Arbeitsverdienstes aufzustocken. Dieses System war angesichts der veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse nicht mehr durchzuhalten und wurde auf eine übliche Rentenversicherung umgestellt. Zugleich musste die VBL in erheblichem Umfang saniert werden, um einen Kollaps der gesamten Altersversorgung zu vermeiden. Und die Kosten der Sanierung wurden auf die beteiligten Arbeitgeber umgelegt, allerdings unter Befreiung der öffentlichen Gebietskörperschaften. Dabei differenziert § 65 der VBL-Satzung nach „Regel-Ersatzschulen“, die dem Land zugerechnet wurden und somit von Sanierungsgeldzahlungen befreit sein sollten, und Ersatzschulen eigener Art, die als „sonstige Arbeitgeber“ nicht befreit sein sollten. Darüber hinaus stellte sich das Land NRW auf den Standpunkt, dass Sanierungsgelder, anders als die Beiträge zur Zusatzversorgung selbst, nicht refinanzierungsfähig seien.<sup>1</sup> Dies hätte für die betroffenen Schulen wie die hier beklagte Waldorfschule Zahlungsverpflichtungen bedeutet, die sie an den Rand einer Insolvenz gebracht hätten. Erfreulicherweise schob das OLG dem nun rechtskräftig einen Riegel vor.

**VBL als Zusatzversorgung auch für Lehrer an Schulen in freier Trägerschaft**

<sup>1</sup> Inzwischen hat das OVG NRW dies allerdings für rechtswidrig und somit Sanierungsgelder grundsätzlich für bezuschungsfähig erklärt, OVG NRW...

Müssen Ersatzschulen  
Sanierungsgeld  
an VBL zahlen?

Dabei knüpft das OLG an eine Formulierung in der VBL-Satzung an, die von der VBL selbst im Verfahren als „bloßer Programmsatz“ apostrophiert wurde: Gemäß § 65 Abs. 4 Satz 2 der VBL-Satzung sind auch Arbeitgeber nicht zur Zahlung von Sanierungsgeld verpflichtet, wenn sie dem Land „haushaltsmäßig im Wesentlichen zuzuordnen“ sind. Für die Ersatzschulen ist das Urteil vor allem deswegen von großer Bedeutung, weil im Ergebnis unterstrichen wurde, dass schon durch ihre Funktion, eine öffentliche Aufgabe zu erfüllen, eine Gleichstellung mit staatlichen Schulen angezeigt erscheint und es darüber hinaus einer rechtlich vollständigen Gleichstellung (wie für sogenannte „beliehene Unternehmer“) nicht bedarf. Für das OLG war zu Recht entscheidend, dass auch Ersatzschulen „eigener Art“ in NRW (also genehmigte Ersatzschulen im übrigen Bundesgebiet) Anspruch auf vollständige Bezuschussung ebenso wie „Regel-Ersatzschulen“ (anerkannte Ersatzschulen) haben. Das begründete für das Gericht die „haushaltsmäßige Zuordnung“ zum Land und damit die Befreiung von Sanierungsgeldern.

Einige Ersatzschulen, u.a. die hier beklagte Waldorfschule, sind nach der Systemumstellung der VBL zu anderen (attraktiveren) Zusatzversorgungskassen gewechselt. Gerade von diesen Schulen hat die VBL (für die verbliebenen Arbeitnehmer) unnachgiebig in den letzten Jahren Sanierungsgelder eingefordert. Es kann ein Zusammenhang vermutet werden. Aber auch diese Überlegung ist nach dem Urteil des OLG Hamm nun obsolet.

**Anmerkung:**

*Das Urteil gilt m.E. nicht nur für die Ersatzschulen in NRW, sondern darüber hinaus. Zwar mag das für die Finanzhilfeberechnung in NRW geltende „Defizitdeckungsprinzip“ (Refinanzierung von bestimmten Ausgaben) die Ersatzschulen finanziell näher an das staatliche Schulwesen rücken als andere Finanzhilferegulungen – doch werden auch in den übrigen Bundesländern die Finanzhilfen aus Haushaltsstellen des Staates geleistet und die Höhe nach Berechnungen bestimmt, denen staatliche Schulkosten zugrunde liegen. Mithin sind auch dort die Ersatzschulen „haushaltsmäßig dem Land zugeordnet“. JPV*



## Büchertisch Schulprogramme als Steuerungsinstrumente

DR. THOMAS LANGER, WISSENSCHAFTLICHER LEITER DES IFBB

**JULIAN ASMUS NEBEL: Schulprogramme als innovative Steuerungsinstrumente im System des allgemeinen Verwaltungsrechts (Recht der Jugend und des Bildungswesens RdJB – Bücher Bd. 3), BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, 2011 (Diss. Humboldt-Universität Berlin), 301 Seiten (34,00 €), ISBN 978-3-8305-1840-2**

Die verwaltungs- und verfassungsrechtsdogmatische Analyse von Schulprogrammen bildet den Gegenstand der Dissertation von JULIAN ASMUS NEBEL, die 2010 an der juristischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin (ULRICH BATTIS) angenommen und in der bildungsrechtlichen Schriftenreihe des Rechts der Jugend und des Bildungswesens RdJB mit einem Geleitwort von HANS-PETER FÜSSEL aufgenommen wurde.

Die überwiegende Mehrzahl der Schulgesetze folgt mittlerweile der steuerungstheoretischen Annahme, dass durch mehr Eigenverantwortlichkeit an den Einzelschulen und durch die Umstellung von der Input- zur Output-Steuerung sich die Steuerungsdefizite des Staates im Schulwesen verringern lassen könnten, wobei Bildungsstandards, aber vor allem Schulprogramme als Steuerungsinstrumente im Mittelpunkt der erweiterten Selbständigkeit der staatlichen Schulen stehen.

Es ist der nicht geringe Verdienst der Arbeit von JULIAN ASMUS NEBEL, diese jüngeren Entwicklungen des Schulrechts zum einen an die aktuelle steuerungs- und verwaltungswissenschaftliche Diskussion, die eine Verbesserung der faktischen Wirksamkeit der verwaltungsrechtlichen Steuerungsinstrumente bezweckt (Leitbild des Gewährleistungsstaates), anzuschließen. Zum anderen – darauf liegt der Schwerpunkt der Arbeit – integriert NEBEL die schulrechtliche Regelung der Schulprogramme in die Ordnungsidee des allgemeinen Verwaltungsrechts und überprüft sie verfassungsrechtlich daraufhin, in welcher rechtlichen Form sie in Einklang mit dem Rechts- und Demokratieprinzip gebracht werden können.

Der Kern der erweiterten Verantwortlichkeit der Einzelschule liegt in der *pädagogischen* Eigenverantwortung. Das Schulprogramm dient der Schule als Instrument der Gestaltung der pädagogischen Eigenverantwortung und der Profilbildung. NEBEL klassifiziert die landesrechtlichen Bestimmungen zum Schulprogramm in fünf Kategorien. Sie betreffen die Unterrichts- und Erziehungsarbeit, schulische Angebote außerhalb des Unterrichts, die Öffnung der Schule nach außen, Handlungsstrukturen und Unterrichtskonzepte der am Schulleben Beteiligten, nicht zuletzt die Qualitätssicherung und Evaluation.

### Schulprogramme als Gestaltung der pädagogischen Eigenverantwortung

Schulprogramme sind laut NEBEL „governanceartige Regelungsstrukturen“. Der ursprünglich politikwissenschaftliche Begriff Governance meint die Gesamtheit aller ko-existierenden Regelungsformen, die einer Gesamtanalyse zugeführt werden. Sie können von zivilgesellschaftlicher Selbstregulierung über kooperative Arrangements zwischen staatlichen und privaten Akteuren bis hin zu hoheitlichem Handeln des Staates reichen. Governance zielt insbesondere auf die staatliche Aktivierung des in der (Zivil-)Gesellschaft innewohnenden Potentials zur Verbesserung der Steuerungswirksamkeit des Schulrechts.

NEBEL gelangt zu dem Ergebnis, dass sich für die Landesgesetzgeber *keine konkret zu benennenden Verpflichtungen zur Regulierung oder Steuerung des Schulwesens aus höheren rechtlichen Gesichtspunkten begründen lassen*. Dafür taue das Unionsrecht oder das völkerrechtliche Menschenrecht auf Bildung nicht weniger als Ansätze aus der Verfassung, wie das Sozialstaatsprinzip oder der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates.

In einem weiteren Schritt klärt NEBEL, ob und inwieweit für die Schulprogramme der Gesetzesvorbehalt gilt. Nach der überkommenen „Wesentlichkeitstheorie“ sind wesentliche Angelegenheiten vor allem für die Ausübung der Freiheitsrechte von großer Bedeutung und deshalb dem Parlament vorbehalten. Die Entscheidung über die Wesentlichkeit richtet sich nach dem Sachbereich und dem Regelungsgegenstand. NEBEL differenziert zwischen Regelungen im Schulprogramm betreffend die innerschulische Organisation, die schulischen Inhalte und das Schulverhältnis.

### Schulprogramm gesetzlich zu regeln?

Die Ablösung der *hierarchischen Steuerung* durch die *erweiterte Selbständigkeit* ist eine *schulorganisatorische Maßnahme*, die eine bildungspolitische Grundsatzentscheidung darstellt, die dem Gesetzesvorbehalt unterliegt.

Dies steht im Einklang mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts im Hinblick auf die Wesentlichkeit der Einführung der Förderstufe als Pflichtschule (BVerfGE 34, 165/192 f.) sowie die Reform der gymnasialen Oberstufe (BVerfGE 45, 400/419). Materien, die unterhalb der Schwelle der Wesentlichkeit liegen und folglich nicht unter den Gesetzesvorbehalt fallen, sind hingegen die Umgestaltung der Sechs- in eine Fünf-Tage-Schulwoche (BVerwGE 47, 2012/203) sowie die Einrichtung oder Schließung von Schulen im Einzelfall (BVerwG, NJW 1979, 828 ff.).

Die für die *Grundrechte grundlegenden Erziehungsziele und Unterrichtsinhalte* müssen vom Gesetzgeber festgelegt werden. Das entschied das Bundesverfassungsgericht etwa mit Blick auf die Einführung des Sexualkundeunterrichts (BVerfGE 34, 165). Die Rechtsschreibereform bedurfte allerdings keiner gesetzlichen Grundlage. Ein omnipotenter Gesetzesvorbehalt („Gewaltmonismus“) steht dem Gewaltenteilungsprinzip (Art. 20 Abs. 2 Satz 2 GG) entgegen. Die Konkretisierung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages darf deshalb an die Exekutive delegiert werden. Die gesetzliche Regelungsdichte und -intensität wird im Bereich des Schulwesens in erster Linie durch die sachlichen Besonderheiten des Unterrichts als schulrechtlichen Regelungsgegenstand beschränkt, der geprägt wird durch die pädagogische Eigengesetzlichkeit des Unterrichts, Nichtwissen (Technologie-Defizit), die Sachferne der Parlamente und der höheren Anpassungsfähigkeit und Flexibilität exekutiver Normsetzung an die sich verändernden Herausforderungen des Schulwesens. Die Schulprogramme als exekutive Normsetzung, die auf die Konkretisierung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages zielen, fallen nicht unter den Gesetzesvorbehalt. Bereits vor der Einführung der Schulprogramme wurden die konkreten Unterrichtsinhalte durch die Exekutive formuliert. Hinzu kommt, dass die exekutiven Befugnisse durch die Schulprogramme nicht erweitert werden, vielmehr ergänzen sie die Schulgesetze um eine weitere Normschicht. Im Übrigen weist NEBEL darauf hin, dass die Delegation der Rechtsetzungsbefugnisse auf die Ebene der einzelnen Schule nur eine Verschiebung innerhalb der Hierarchie der Exekutive darstellt. Die offenen und unbestimmten Regelungen in den Schulgesetzen erweisen sich gerade im Hinblick auf die Steuerungsleistung von Schulprogrammen als wirksamer und dynamischer Grundrechtsschutz.

Konkretisierung durch  
Verwaltung

Das *Schulverhältnis* regelt korrespondierende Rechte und Pflichten der am Schulleben Beteiligten. Es hat die Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses ersetzt und damit maßgeblich zur Vergesetzlichung des Schulrechts beigetragen. Das Schulverhältnis, seine Begründung und Beendigung, die Dauer sowie die Ausgestaltung der Rechte und Pflichten unterliegen dem Gesetzesvorbehalt. Dies hat die höchstrichterliche Rechtsprechung in Bezug auf den Schulabschluss, die Schulentlassung und die Versetzung entschieden.

Schulverhältnis  
gesetzlich zu regeln?

Inwieweit Regelungen in Schulprogrammen zum Schulverhältnis einer Gesetzesgrundlage bedürfen, hängt mitunter davon ab, ob die Regelungen die Öffnung der einzelnen Schule nach außen betreffen oder sich auf schulische Angebote außerhalb des Unterrichts beziehen. Die Öffnung der Schule nach außen durch die Eingehung diverser Kooperationsbeziehungen berühren nicht die Rechtssphäre der am Schulleben Betroffenen und unterliegen daher nicht dem Gesetzesvorbehalt. Etwas anderes könnte für die Einführung und Gestaltung eines Gesamtschulangebots gelten. Dabei handelt es sich um eine Ausweitung des in Art. 7 Abs. 1 GG vorausgesetzten Bildungsauftrages des Staates zulasten des Elternrechts (Art. 6 Abs. 2 GG). Die Markierung des Grenzverlaufs zwischen den Grundrechten ist indes Aufgabe des



Gesetzgebers. Allerdings ist in Bezug auf die Regelungen im Schulprogramm zum Ganztagsangebot zwischen der Grundsatzentscheidung („Ob“) einerseits und der Konkretisierung des Ganztagsangebots im Einzelnen andererseits zu unterscheiden. Die Konkretisierung des Ganztagsangebots im Schulprogramm unterliegt jedenfalls nicht dem Gesetzesvorbehalt.

Regeln im Schulprogramm über Maßnahmen der internen *Evaluation des Unterrichts, der Schulorganisation und der schulischen Außenbeziehungen* unterliegen nur insoweit dem Gesetzesvorbehalt, als es sich bei ihnen um Versetzungs- und Prüfungsentscheidungen handelt, die das Grundrecht auf eine ungehinderte Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) und eventuell die freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG) tangieren. Allerdings ist in den Schulgesetzen, jedenfalls bis dato, eine solche Kopplung zwischen Selektionsentscheidungen und interner Evaluation nicht hergestellt worden. Gleichwohl müssen die Mitwirkungspflichten der Schüler an der Evaluation und die mit ihr notwendigerweise verbundene Erhebung und Verarbeitung von Daten aus datenschutzrechtlichen Gründen eine gesetzliche Grundlage haben.

NEBEL geht davon aus, dass die Entscheidung der Schulkonferenz über das Schulprogramm für die schulische Eigenverantwortlichkeit zentral ist. Daher untersucht er, ob das *Demokratieprinzip* der Zusammenarbeit von Staat und Privaten in der gemischt zusammengesetzten Schulkonferenz (Schüler, Lehrer, Eltern) Grenzen setzt und welche Anforderungen unterhalb dieser Schwelle an die Zusammensetzung und das Abstimmungsverfahren zu stellen sind. Dabei orientiert sich NEBEL an der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zum Demokratieprinzip.

Kern des Demokratiegebots ist das *Legitimitätsgebot*. Jede Ausübung von Staatsgewalt muss auf das Volk zurückführbar und ihm gegenüber zu verantworten sein (Art. 20 Abs. 2 GG). Mithilfe des demokratischen Prinzips lässt sich das notwendige demokratische Legitimationsniveau der staatlichen Organe sicherstellen und bestimmen. Legitimationsbausteine sind das personell-organisatorische und das sachlich-inhaltliche Element.

Bei der *personell-organisatorischen Legitimation* kommt es nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE 93, 37) auf die Legitimation der Entscheidung an, aber nicht auf die ununterbrochene Legitimation jedes Beteiligten. So wird die personell-organisatorische Legitimation dadurch abgesichert, dass die Mehrheit der Beteiligten demokratisch legitimiert ist und zudem die jeweilige Entscheidung von der demokratisch legitimierten Mehrheit getragen wird (Prinzip der doppelten Mehrheit) oder alternativ das Letztentscheidungsrecht im Konfliktfall einem demokratisch legitimierten Beteiligten zusteht (Konfliktmodell). Ein staatliches Organ erhält seine *sachlich-inhaltliche Legitimation* in erster Linie durch ein Parlamentsgesetz, das durch den unmittelbaren Wahlakt des Volkes legitimiert ist. Die Amtswalter sind einer dem Parlament direkt verantwortlichen Regierung weisungsunterworfen und unterliegen einer umfassenden Fach- und Dienstaufsicht. Die sachlich-inhaltliche Legitimation kann zudem – funktional äquivalent zum Parlamentsgesetz – durch effektive Organisations- und Verfahrensrechte erhöht werden.

Das Bundesverfassungsgericht stellt an das notwendige Legitimationsniveau unterschiedliche Anforderungen, je nachdem ob es sich um ein Organ der unmittelbaren Staatsverwaltung (BVerfGE 93, 37 – Mitbestimmungsent-

**Darf die  
Schulkonferenz  
über Schulprogramm  
entscheiden?**



## Demokratische Legitimation?

scheidung) handelt oder ob es dem Bereich der funktionalen Selbstverwaltung zugerechnet werden kann (BVerfGE 107, 59 – Wasserverbandsentscheidung). Das Bundesverfassungsgericht nimmt an, dass sich die Organisation und Ausübung der Staatsgewalt im Bereich der so genannten funktionalen Selbstverwaltung (also außerhalb der unmittelbaren Staatsverwaltung und der gemeindlichen Selbstverwaltung) für Legitimationsformen öffnet, die von der unmittelbaren Legitimationskette abweichen. Dieser Bereich der funktionalen Selbstverwaltung kennzeichne folgende Merkmale: Partizipationsrechte der Betroffenen, die eigenverantwortliche und abschließende Erledigung eigener Angelegenheiten, letztverantwortliche Entscheidungsspielräume, Beschränkung der staatlichen Aufsicht auf eine Rechtsaufsicht, schließlich handelt es sich um rechtlich verselbständigte Organisationseinheiten.

NEBEL kommt zu dem Schluss, dass die öffentliche Schule in der gegenwärtigen Form weder der einen noch der anderen Verwaltungsart eindeutig zugeordnet werden kann. Einerseits können die öffentlichen Schulen nicht dem Bereich der funktionalen Selbstverwaltung zugeordnet werden. In keinem Bundesland ist bislang die Schulaufsicht auf eine bloße Rechtsaufsicht zurückgefahren worden. Trotz der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte verfügen die öffentlichen Schulen nicht über rechtlich anerkannte letztverantwortliche Entscheidungsspielräume. Andererseits wird die öffentliche Schule nur allein wegen ihrer fehlenden Vollrechtsfähigkeit noch der unmittelbaren Staatsverwaltung zugerechnet. Da jedoch nach NEBEL die öffentliche Schule eine teilrechtsfähige eigenverantwortliche Anstalt des öffentlichen Rechts ist, zieht er daraus für das notwendige Legitimationsniveau der Schulkonferenz die Schlussfolgerung, dass nicht die strengen Anforderungen an die öffentliche Schule aus der Mitbestimmungsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts in Bezug auf die unmittelbare Staatsverwaltung angelegt werden müssen, sondern es im Anschluss an die Wasserverbandsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts genüge, das notwendige Legitimationsniveau für jeden Bereich der staatlichen Verwaltung individuell festzulegen. Die Übertragung der strengen Legitimationskriterien auf die Schulkonferenz hätte laut NEBEL zur Folge, dass zahlreiche Schulgesetze insofern hinsichtlich der Schulkonferenz als verfassungswidrig verworfen werden müssten. Dies gelte etwa für Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Bremen und Schleswig-Holstein.

NEBEL entwickelt ein *schulspezifisches Modell zur Bestimmung des notwendigen Legitimationsniveaus der Schulkonferenzen*. Er verdeutlicht, dass die Legitimationsform der ununterbrochenen Legitimationskette zur Organisationsform der hierarchischen Verwaltung (unmittelbaren Staatsverwaltung) passt. Hingegen schließt er in Bezug auf die aus der unmittelbaren Staatsverwaltung herausgehobenen teilrechtsfähigen eigenverantwortlichen (öffentlichen) Schule an die Wasserverbandsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts an, wonach das notwendige Legitimationsniveau für jeden spezifischen Verwaltungsbereich individuell festgestellt werden muss. Das „Weniger“ an personell-organisatorischer Legitimation könne nach NEBEL nicht ohne weiteres durch ein „Mehr“ an materieller Regulierungsdichte auf der Ebene eines Parlamentsgesetzes ausgeglichen werden, da nach dem neuen Steuerungsmodell die Normprogrammierung ja gerade vor Ort in der Einzelschule getroffen werden soll. Allerdings lässt sich die sachlich-inhaltliche Legitimation durch eine Effektivierung von Organisations- und Verfahrensnormen („dynamischer Grundrechtsschutz“) erhöhen.

## Legitimationsniveaus

NEBEL nimmt nach diesen Vorüberlegungen eine *modifizierte Übertragung der Legitimationsniveaus aus der Mitbestimmungsentscheidung des Bundesverfassungsgerichts auf die Mitbestimmung in öffentlich-rechtlichen Anstalten vor*. Orientierungsmaßstäbe für die Legitimationsniveaus bilden die Konturen des Vorbehaltes des Gesetzes im schulischen Bereich.

Das *erste Legitimationsniveau* lässt den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag unberührt. Der Gesetzgeber kann in diesem Bereich der Schulkonferenz weitgehend die Entscheidungen überlassen. Dazu rechnet NEBEL z.B. Entscheidungen über Schulveranstaltungen außerhalb des Unterrichts, die Festlegung der beweglichen Feiertage und die Grundsätze über den Umfang und die Verteilung der Hausaufgaben und Klassenarbeiten.

Das *zweite Legitimationsniveau* berührt den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht unerheblich. Dazu zählen neben Entscheidungen der Schulkonferenzen über das Schulprogramm, worauf sich NEBEL konzentriert, überdies auch die Mitarbeit der Eltern und anderer Personen am Unterricht, die Kooperation mit Schulen und die Zusammenarbeit mit anderen Personen, die Verteilung und Verwendung von Personal- und Sachmitteln, Evaluationsprogramme, Qualitätssicherung und -entwicklung, Abweichungen von der Stundentafel, Erprobung neuer Unterrichtsformen, die Einrichtung von Ganztagschulen.

Für diese Entscheidungen ist ein höheres Maß an demokratischer Legitimation erforderlich. Auch bezogen auf die Schulprogramme lassen sich die Überlegungen zum Vorbehalt des Gesetzes übertragen. Die Entscheidung über die Schulprogramme als solche ist eine bildungspolitische Grundentscheidung, die der Gesetzgeber regeln muss, während die Regelungen im Detail der einzelnen Schule vorbehalten bleiben kann. So schlägt NEBEL die gesetzliche Normierung eines Katalogs mit abschließenden Regelungen zum Schulprogramm vor. Als Vorbild dient ihm § 9 BauGB.

Das notwendige Legitimationsniveau erfordert, dass Organisations- und Verfahrensrechte intensiver ausgestaltet werden müssen. Demgemäß sollte ein Verfahren zur Aufstellung von Schulprogrammen gesetzlich vollständig festgelegt werden, insbesondere die Anzahl der unterschiedlichen Vertreter, die Dauer des Mandats, das Gastrecht der Schulaufsicht in der Schulkonferenz.

Den Schulprogrammen sollte rechtliche Bindungswirkung zukommen. Dadurch entfielen die Notwendigkeit eines allgemeinen Genehmigungsvorbehalts.

Ein Kernproblem besteht darin, festzustellen, unter welchen Voraussetzungen die Schulaufsicht von den Schulprogrammen abweichende Entscheidungen bzw. Weisungen treffen kann. Hierbei unterscheidet NEBEL zwei Varianten. Nach Variante 1 steht das Schulprogramm nicht unter einem Gesetzesvorbehalt, d.h. es erlangt bereits Wirksamkeit mit Beschluss der Schulkonferenz. Im Konfliktfall müssen allerdings dem Schulleiter entsprechende Eintrittsrechte der Schulaufsicht zugesprochen werden. Ihm müssen zudem uneingeschränkte Kontrollbefugnisse über Einhaltung und Durchführung des Schulprogramms mit dem Recht zur Aufhebung und Zurücknahme gegeben werden. Nach Variante 2 steht das Schulprogramm unter Gesetzesvorbehalt. Eingriffs- und Kontrollbefugnisse können nach Genehmigung auf eine Rechtsaufsicht zurückgefahren werden. Ein einmal genehmigtes Schulprogramm sollte nicht ohne zwingende Gründe aufgehoben werden können. Die Variante 2 hat den Vorteil, dass für Lehrer und Eltern eine größere Rechtssicherheit für den Bestand des Schulprogramms besteht.

## Schulaufsicht vs. Schulprogramm

Maßnahmen der *Legitimationsstufe 3*, die den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag in seinem Kern treffen, müssen gesetzlich festgelegt werden, insbesondere der Status der Schüler (Aufnahme, Versetzung, Entlassung), die Einführung bestimmter Unterrichtsinhalte, Bestimmungen über die Abschlüsse in den Schularten. Die Mitbestimmung von Eltern und Schülern darf nur den Charakter einer Empfehlung annehmen. Den Schulkonferenzen kommen nur Beratungs- und Anhörungsrechte zu.

Die rechtliche Würdigung der neuen schulischen Steuerungsinstrumente unter dem Vorzeichen der erweiterten Selbständigkeit der Schule kann mit der Untersuchung von NEBEL keinen Abschluss gefunden haben. Dazu ist die Schulrechtsentwicklung landesspezifisch zu heterogen und zu sehr im Fluss. Es bleibt laut NEBEL ein währer dogmatischer Forschungs- und Klärungsbedarf. Dieser betrifft in erster Linie zum einen den Rechtscharakter der Schulprogramme. Sie verschließen sich nicht zuletzt auf Grund ihrer vielschichtigen Komplexität einer eindeutigen Zuordnung in eine überlieferte Handlungsform des allgemeinen Verwaltungsrechts. Vielmehr sind Schulprogramme eine hybride Handlungsform „sui generis“ – so NEBEL –, die sich aus Elementen der Satzung und der (normkonkretisierenden) Verwaltungsvorschrift zusammensetzen. Bleibende Aufgabe der Verwaltungsrechtswissenschaft sei es, unter Beobachtung des Schulrechts, die Schulprogramme in „juristisch handhabbare, demokratisch legitimierbare Handlungsformen ...“ auszugestalten, die „rechtsstaatlich und grundrechtskonform weiter ausdifferenziert werden“ können. Der Verwaltungsrechtswissenschaft komme nach NEBEL mit Blick auf die weitere Forschungsentwicklung die Aufgabe zu, den Typus der Schule mit erweiterter Eigenständigkeit verwaltungsorganisationsrechtlich weiter kritisch zu durchdringen. NEBEL fasst sie vorläufig als „materiell verselbständigte nichtrechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts, die aus Elementen der Anstalt des öffentlichen Rechts und der Körperschaft des öffentlichen Rechts bestehen auf.

NEBEL wagt die Prognose, dass das die aktuellen Trends im Schulrecht, – übrigens ähnlich wie in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts als das Schulrecht bereits schon einmal einen bedeutsamen Beitrag für die Dogmatik des allgemeinen Verwaltungsrechts, und zwar des allgemeinen Gesetzesvorbehaltes, geleistet hat – nunmehr auch Schrittmacher für die gegenwärtige Fortentwicklung des allgemeinen Verwaltungsrechts sein könnten. So wohne womöglich auch dem Schulrecht ähnlich wie unbestritten dem besonderen Umwelt- und Technikrecht das Potential eines Referenzgebietes für das allgemeine Verwaltungsrecht inne. Einen wichtigen Schritt in diese (richtige) Richtung hat NEBEL mit seiner Dissertation getan.



## Öffentliche Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

PROF. DR. FRIEDRICH MÜLLER, HEIDELBERG

**JOHANN PETER VOGEL: Öffentliche Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft. Ausgewählte Beiträge zum Schul- und Bildungsrecht, hrsg. vom Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V., Nomos, Baden-Baden 2012, 197 Seiten.**

Auf das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht geht die begrüßenswerte Initiative zurück, anlässlich von JOHANN PETER VOGELS 80. Geburtstag eine Auswahl seiner kürzeren schul- und bildungsrechtlichen Beiträge in einem schön gestalteten Band zu veröffentlichen.

Schulrecht als  
Schrittmacher der  
Fortentwicklung des  
allg. Verwaltungsrechts

VOGEL hat seit Jahrzehnten wie kaum ein anderer in der Bundesrepublik die rechtsdogmatische und rechtspolitische Debatte auf den genannten Gebieten mitgeprägt; und er tut das weiterhin. Die Würdigungen von THOMAS LANGER (Vorwort, S. 5 ff.), von FRIEDHELM HUFEN („J.P. VOGEL und die Bildungsdiskussion in Gegenwart und Zukunft“, S. 11 ff.) und ERIKA RISSE („JOHANN PETER VOGEL – ein Netzwerker für die Bildung“, S. 191 ff.) heben seine Bedeutung so differenziert wie berechtigt hervor.

Diese Berechtigung ergibt sich nicht zuletzt unmittelbar aus der (Wieder-)Lektüre seiner in diesem Band versammelten Aufsätze. Sie umfassen „Allgemeines zum Schulwesen“ (S. 21 ff.: die einschlägige Dogmatik des Grundgesetzes, Grundlagen schulischer Selbstverwaltung, Bildungsgutschein und Schulnoten), ferner „Allgemeines zu Freien Schulen“ (S. 67 ff.: speziell für die neuen Bundesländer die grundlegende Rechtsstellung frei getragener Schulen und die ihnen zgedachten Regelungen der Finanzhilfe, vor allem auch für das Ganze der Bundesrepublik den grundlegenden Text „Verfassungswille und Verwaltungswirklichkeit im Privatschulrecht“) und in einem dritten Teil mit Einzelfragen so erhellende wie notwendige Begriffsbestimmungen zu „Ersatz-“ und „Ergänzungs-“Schule, eine intensive Literatur-, Judikatur- und Gesetzgebungsanalyse zur Genehmigung von Ersatzschulen sowie einen ebenso fundierten wie fundierenden Beitrag zu „Errichtungsrecht und Errichtungsfinanzierung von Ersatzschulen“.

VOGELS höchst anregende Sonderstellung gegenüber der schul- und bildungsrechtlichen Tradition wird schon im Titel des Bandes programmatisch ausgesprochen: gegen die herkömmliche Unterscheidung nach „öffentlichen“ Schulen des Staats und der vorgeblichen Privatheit der anderen („private Schulen“ in der Terminologie der Weimarer Republik, im Grundgesetz anachronistisch beibehalten) betont und entwickelt VOGEL seit langem das innovative Konzept der Bildung als öffentlicher Aufgabe, als einer unverzichtbaren Grundlage des Gemeinwohls. Der Ansatz, in dieser Perspektive durchweg von öffentlichen Schulen zu sprechen, sei es in staatlicher sei es in freier Trägerschaft, entkommt der herkömmlichen „Denkblockade“ (TH. LANGER) und eröffnet das Feld für eine fruchtbarere und der Sache besser angemessene Debatte.

In deren Rahmen haben sich Vogels Interventionen schon immer durch dogmatische Deutlichkeit und Vollständigkeit der Gesichtspunkte, durch ungewöhnlich offenes Argumentieren und, auf dieser Linie, durch hochgradig nachvollziehbare Ergebnisse für die Gegenwart und Vorschläge für die Zukunft herausgehoben. Die erneute Lektüre im Rahmen dieses Bands ist so immer aufschlussreich, anregend. Sie ist sogar eine Freude.

Denn noch ein weiterer Cantus firmus zieht sich durch diese nach Themen und Problemen reich facettierten Aufsätze: JOHANN PETER VOGELS Verhältnis zur Sprache. Seine Texte sind von einer Klarheit des Ausdrucks, die man sich für das Ganze unserer rechtswissenschaftlichen Diskussionen nur wünschen könnte. Und von einer Angemessenheit und sachlichen Fairness, die bemerkenswert sind - angesichts rechtsdogmatischer Unausgegorenheit, gelegentlich suspekten Ergebnisdenkens, zum Teil auch unnötig offensiver Polemik im Recht von Bildung und Schule. „Le style, c'est l'homme même“, schreibt der bedeutende Naturforscher und große Stilist BUFFON im Frankreich des 18. Jahrhunderts. Die souverän und sorgsam argumentierten Stellungnahmen VOGELS spiegeln für alle, die ihn kennen, die Noblesse des hinter ihnen stehenden Autors und Menschen.



## Dokumentation Entwicklung der Schülerzahlen an freien Schulen

RECHTSANWALT PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, BERLIN

Das Statistische Bundesamt hat in seiner Veröffentlichung „Private Schulen, Schuljahr 2011/12“ neue Zahlen zur Entwicklung der Schulen in freier Trägerschaft mitgeteilt. Dankenswerterweise hat sich Herr BANSE, Geschäftsführer des VDP Sachsen-Anhalt, die Mühe gemacht, diese Zahlen aufzubereiten und in ein Verhältnis zu früheren Jahren zu setzen. Mit seiner Erlaubnis sind im Folgenden einige seiner Aufstellungen abgedruckt.

### Bundesweite Entwicklung der Freien Schulen zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2011/12<sup>1</sup>

Bundesland	Schuljahr 2002/2003				Schuljahr 2011/2012			
	Schüler/innen an freien allgemeinbildenden Schulen		Schüler/innen an freien berufsbildenden Schulen		Schüler/innen an freien allgemeinbildenden Schulen		Schüler/innen an freien berufsbildenden Schulen	
	Absolut	Prozentual <sup>2</sup>	Absolut	Prozentual	Absolut	Prozentual <sup>2</sup>	Absolut	Prozentual
Baden-Württemberg	89.899	6,8	25.973	6,8	110.471	9,1	45.871	11,2
Bayern	137.041	9,4	36.877	9,6	153.262	11,5	35.546	9,3
<b>Berlin</b>	<b>17.615</b>	<b>4,7</b>	<b>5.717</b>	<b>5,8</b>	<b>29.323</b>	<b>9,0</b>	<b>12.808</b>	<b>14,1</b>
<b>Brandenburg</b>	<b>6.130</b>	<b>2,1</b>	<b>4.138</b>	<b>5,1</b>	<b>19.318</b>	<b>8,8</b>	<b>7.305</b>	<b>14,7</b>
Bremen	5.862	7,9	687	2,7	6.784	10,1	702	2,6
Hamburg	15.472	8,6	1.456	2,5	19.142	10,6	2.282	3,9
Hessen	36.248	5,1	4.199	2,2	43.711	6,6	6.162	3,2
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	<b>5.064</b>	<b>2,6</b>	<b>3.627</b>	<b>5,3</b>	<b>12.863</b>	<b>9,7</b>	<b>4.203</b>	<b>10,6</b>
Niedersachsen	45.644	4,6	15.539	5,8	53.036	5,9	19.360	6,9
Nordrhein-Westfalen	154.231	6,6	38.292	6,8	168.610	8,0	45.197	7,5
Rheinland-Pfalz	30.858	6,3	6.048	4,9	34.104	7,7	6.531	5,1
Saarland	8.785	7,3	2.318	6,3	7.997	8,3	2.103	5,7
<b>Sachsen</b>	<b>10.763</b>	<b>2,6</b>	<b>33.658</b>	<b>20,0</b>	<b>27.593</b>	<b>8,6</b>	<b>32.531</b>	<b>28,9</b>
<b>Sachsen-Anhalt</b>	<b>6.681</b>	<b>2,5</b>	<b>6.840</b>	<b>8,2</b>	<b>12.813</b>	<b>7,2</b>	<b>7.421</b>	<b>13,6</b>
Schleswig-Holstein	11.799	3,5	2.611	3,1	13.936	4,4	2.289	2,4
Thüringen	8.305	3,5	9.851	10,9	12.935	7,3	10.432	17,9
<b>Deutschland Gesamt</b>	<b>590.397</b>	<b>6,0</b>	<b>197.831</b>	<b>7,3</b>	<b>725.898</b>	<b>8,4</b>	<b>240.743</b>	<b>9,2</b>
<b>davon Neue Länder einschl. Berlin</b>	<b>54.558</b>	<b>3,1</b>	<b>63.831</b>	<b>10,8</b>	<b>114.845</b>	<b>8,5</b>	<b>74.700</b>	<b>18,4</b>

<sup>1</sup> Quelle: Statistisches Bundesamt „Private Schulen, Schuljahr 2011/2012“.

<sup>2</sup> Im Verhältnis zur Anzahl der Schüler/innen an vergleichbaren staatlichen Schulen.



Aus den Zahlen ergeben sich zwei wichtige Fakten: Der jährliche Anstieg der Schüler hat sich gegenüber früheren Jahren deutlich abgeschwächt, und die freien Schulen in den „neuen“ Bundesländern haben nach 20 Jahren Aufbauzeit quantitativ das Niveau der „alten“ Länder erreicht.

2011/12 besuchten in der Bundesrepublik 966.641 Schüler freie Schulen; der prozentuale Anteil an der Gesamtschülerschaft lag bei 8,4% (= 725.898 Schüler) in den allgemeinbildenden und 9,2% (= 240.743 Schüler) bei den berufsbildenden freien Schulen. In den Schuljahren 2009/10 bis 2011/12 stieg die Zahl der Schüler in den allgemeinbildenden Schulen von 704.632 auf 725.898 oder 3%, in den berufsbildenden Schulen nur von 240.466 auf 240.743 oder 0,1%. Vergleicht man die Zahlen mit denen vom Schuljahr 2002/03, wird dies deutlich: der Anstieg von dort bis 2011/12 betrug 22,6%, davon im allgemeinbildenden Bereich 23%, im berufsbildenden 21,7%. In By, Sl und SH sanken im Vergleich zu 2002/03 die Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen (By 36.877 auf 35.546 (9,3%), Sl 2.318 auf 2.103 (5,7%), SH 2.611 auf 2.289 (2,4%)). Insgesamt aber verhalten sich diese Zahlen umgekehrt zur demographischen Entwicklung – ein Zeichen für die anhaltende Attraktion freier Schulen im Publikum.

Speziell in den „neuen“ Bundesländern (mit Berlin) besuchten 189.545 Schüler freie Schulen; der Anteil der Schüler an allgemeinbildenden freien Schulen lag bei 8,5% (= 114.845 Schüler), an den berufsbildenden bei 18,4% (= 74.700). Das ist von 2002/03 an gerechnet eine Steigerung von insgesamt 60%, im allgemeinbildenden Bereich um 110% (!), im berufsbildenden um 17%. 2002/03 belegten diese Bundesländer nach ihren Anteilen an den allgemeinbildenden Schüler innerhalb der Länder der Bundesrepublik die fünf letzten Plätze: 12 (Thü 3,5%), 13 (MV 2,6%), 14 (Sa 2,6%), 15 (Sa 2,5%) und 16 (Bbg 2,1%). 2011/12 rückten sie, in einem Spektrum von By (1. 11,5%) bis SH (16. 4,4%), auf die Plätze 4 (MV 9,7%), 7 (Bbg 8,8%), 8 (Sa 8,6%), 12 (Thü 7,3%) und 13 (SAt 7,2%) vor. – Im berufsbildenden Bereich engagierten sich die freien Schulen schon 2002/03 erstaunlich: Sa (1. 20%), Thü (2. 10,9%), SAt (4. 8,2%); nur By (3. 9,6%) hatte ein ähnlich ausgebautes freies Schulwesen (zum Vergleich: NRW und BW folgen mit 6,8%). 2011/12 besetzten die „neuen“ Länder die ersten fünf Plätze (Sa 28,9%, Thü 17,9%, Bbg 14,7%, B 14,1% und SAt 13,6% – dann erst folgt 6. BW mit 11,2%). Einerseits konnten die Schulen mit kürzeren Bildungswegen schneller gegründet werden, andererseits stießen sie mit ihren Angeboten nach der Wende in ein Vacuum. Gleichwohl dürften es die allgemeinbildenden Schulen sein, die heute den heftigen Unwillen der Schulpolitiker und -verwalter auf sich lenken (s. R&B 1/12).

Freilich liegen sie mit den prozentualen Anteilen ihrer Schüler an der jeweiligen Gesamtschülerzahl nur knapp über und unter dem Bundesdurchschnitt. Der Vorwurf, sie stellten das staatliche Schulwesen in Frage, ist lächerlich.



## Ankündigung 2. Deutscher Schulrechtstag 2013

Der „Deutsche Schulrechtstag“ soll an Fragen des Schulrechts interessierte Personen aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Verbänden sowie Lehrer-, Schüler- und Elternschaft zusammenführen und ein gemeinsames Forum der Information, der Diskussion und des gegenseitigen Austausches bieten.

Der 2. Deutsche Schulrechtstag zum Thema „Zur Rechtsstellung von Schülerinnen und Schülern“ findet am **6. Juni 2013**, 10:15 Uhr bis 17:00 Uhr, in der Ruhr-Universität Bochum statt.



Entsprechend der breit angelegten Forschungsansätze beider Veranstalter, des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB), behandelt der „Deutsche Schulrechtstag“ aktuelle Fragen des Schulrechts. Zugleich werden beim Deutschen Schulrechtstag aber auch thematisch einschlägige Vorträge und Diskussionen aus der Bildungsforschung geboten, um so die interdisziplinäre Sicht auf die Probleme zu lenken, die auch außerhalb von schulrechtlichen Zusammenhängen von Bedeutung sind.

Weitere Informationen nebst Anmeldemöglichkeit finden Sie demnächst auf der Homepage:

[www.deutscher-schulrechtstag.de](http://www.deutscher-schulrechtstag.de)

### IMPRESSUM

Herausgeber:  
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.  
Osterstraße 1 • D-30159 Hannover  
Tel.: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20  
e-mail: [info@Institut-IfBB.de](mailto:info@Institut-IfBB.de)  
[www.Institut-IfBB.de](http://www.Institut-IfBB.de)

Redaktionsleitung:  
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL  
e-mail: [Redaktion@Institut-IfBB.de](mailto:Redaktion@Institut-IfBB.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: 15,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 5,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Satz: Schreibbüro Barbara Brudlo  
Holzweg 6 • D-29352 Adelheidsdorf  
e-mail: [Barbara.Brudlo@t-online.de](mailto:Barbara.Brudlo@t-online.de)

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:  
e-mail: [Abo@Institut-IfBB.de](mailto:Abo@Institut-IfBB.de)

Druck:  
agenturdirekt druck + medien gmbh  
Wiesener Straße 18 • D-30179 Hannover  
[www.agenturdirekt.de](http://www.agenturdirekt.de)

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