



3/2025

September 2025
Jahrgang 21

Recht

Bildung

Informationsschrift Recht und Bildung des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.

Geleitwort 2

**Die Schule als Lern-, Sozial-, Schutz- und Emanzipationsraum
und die politische Betätigung von Schüler*innen**..... 3

DR. ISABEL LISCHIEWSKI, AKADEMISCHE RÄTIN AUF ZEIT, UNIVERSITÄT MÜNSTER

**Bildung ist der beste Schutz - Wie Schulen antidemokratische
Infiltration erkennen und abwehren können**..... 13

ALEXANDRA LÜNSKENS, M.A. KULTUR- UND MEDIENMANAGEMENT, M.A. SCHUL- UND BILDUNGSMANAGEMENT

**Bremer Schulen in freier Trägerschaft beklagen Zuschussbescheide
wegen angenommener Fehlberechnung und Verfassungswidrigkeit**... 20

DIPL. PSYCH. MARTIN KARSTEN, GESCHÄFTSFÜHRER DER FREIEN WALDORFSCHULE BREMEN TOULER STRASSE, MITGLIED IM VORSTAND DER LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER SCHULEN IN FREIER TRÄGERSCHAFT IN BREMEN UND SOWIE DER LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT NIEDERSACHSEN/ BREMEN IM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN

**Meilenstein für die Freien Schulen und Waldorfschulen in Hessen:
Hessischer Erlass stärkt alternative Lehrkräftebildung** 26

DR. STEFFEN BORZNER, LANDESGESCHÄFTSFÜHRER DER FREIEN WALDORFSCHULEN IN HESSEN UND SPRECHER DER AGFS-HESSEN.

Geleitwort

Im ersten Beitrag wird erörtert, dass die Aufgaben schulischer Bildung einen erweiterten Begriff von Schule erfordern. Schule ist nicht nur als Lernort zu verstehen, sondern auch als ein Ort des Schutzes und der Emanzipation der Heranwachsenden. Soziales Verhalten wird erlernt, ebenso der Umgang mit Diversität und Andersartigkeit – alles ist für eine Demokratiekultur fundamental. Dieser Beitrag ist als Vortrag beim 8. Deutschen Schulrechtstag gehalten worden, welcher der Thematik gewidmet war: „Politische Neutralität und grundgesetzliche Wertordnung: Spielräume und Grenzen der Kommunikation in der Schule“.

Im zweiten Beitrag geht es um die Phänomene, Strategien und den Schutz vor Infiltrationen rechtsradikaler und verfassungsrechtlich bedenklicher Ansichten in Schulen in freier Trägerschaft.

Die strittigen Fragen nach Berechnungsmodalitäten und grundrechtskonform ausreichenden Landeszuschüssen hat in Bremen zu Klagen geführt, die noch nicht abgeschlossen sind, was im dritten Beitrag dargelegt wird.

Dass die sogenannte Lehrergenehmigung in unbürokratischer Weise von statten gehen kann, zeigt sich in Hessen und wird im 4. Beitrag thematisiert. Sie sollte eine Vorbildfunktion für andere Bundesländer haben.

Die Redaktion

Die Schule als Lern-, Sozial-, Schutz- und Emanzipationsraum und die politische Betätigung von Schüler*innen

DR. ISABEL LISCHESKI, AKADEMISCHE RÄTIN AUF ZEIT, UNIVERSITÄT MÜNSTER^{1*}

I. Einleitung

Am 9. Oktober 2023 kam es zu einer körperlichen Auseinandersetzung zwischen einem Lehrer und einem Schüler auf dem Schulhof eines Berliner Gymnasiums. In einem Bericht der Legal Tribune Online über das anschließende Gerichtsverfahren wird das Geschehen aus Sicht des Lehrers wie folgt geschildert: Er sei zu einer jubelnden Schülergruppe gegangen, in der ein Vermummter eine Palästina-Flagge gezeigt habe. Er - der Lehrer - habe dies als politische Demonstration aufgefasst und ihm sei klar gewesen, dass er da einschreiten müsse.²

Wenn Jurist*innen über Grundrechte von Schüler*innen sprechen, wird einerseits betont, dass die Lehre vom besonderen Gewaltverhältnis überholt ist und Grundrechte selbstverständlich auch in der Schule gelten.³ Auf der anderen Seite finden sich in der Sache, wenn es um grundrechtliche Fragen im schulischen Bereich geht, immer wieder auffällige Unterschiede in der Art und Weise, wie diese Fälle bei Schüler*innen im Vergleich zu Erwachsenen behandelt werden. So spricht etwa das Schulgesetz NRW recht pauschal davon, dass durch die Ausübung des Rechts auf Meinungsfreiheit der Schüler*innen „der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, insbesondere die Durchführung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen sowie die Rechte anderer nicht beeinträchtigt werden“ dürfen (§ 45 Abs. 2 S. 2 SchulG NRW). Und auch im eingangs zitierten Berliner Fall schienen klare rechtliche Maßstäbe zu gelten: Die Verknüpfung „ich sehe eine politische Demonstration“ und „ich als Repräsentant des Staats muss deshalb zweifellos unterbindend einschreiten“, würden wir in den meisten anderen Kontexten nicht ohne Weiteres herstellen. Sowohl die Betonung der Grundrechtssubjektivität von Schüler*innen als auch die Unterschiede in der Art und Weise, wie die politische Betätigung von Schüler*innen in der Schule im Vergleich zu anderen Situationen bewertet wird, haben im Grundsatz eine Berechtigung.

In rechtliche Debatten darum, ob, wann, wie und welche Meinungsäußerungen von Schüler*innen in der Schule zulässig sind, fließen implizite Vorstellungen davon mit ein, welche Funktionen Schulen haben und wodurch diese Funktionen gefördert oder aber gefährdet werden. Hierbei lassen sich drei Topoi identifizieren, die implizit oder auch explizit in den Diskussionen auftauchen und die in der folgenden Untersuchung näher beleuchtet werden: Die Schule erfüllt demnach Funktionen als Lernraum, als

1 *Der Beitrag entstand auf Grundlage eines Vortrags beim Deutschen Schulrechtstag 2025 in Berlin. Ich bedanke mich für die Einladung zum Schulrechtstag und das wertvolle Feedback der Teilnehmer*innen zu meinem Vortrag.

2 LTO, AG Tiergarten zu Eskalation auf Schulhof: Verfahren gegen Lehrer nach Streit um Palästina-Flagge eingestellt, 24.01.2025, <https://www.lto.de/recht/nachrichten/n/ag-berlin-tiergarten-246acs106224-gewalt-schulhof-lehrer-palaestina-flagge>.

3 Vgl. die Darstellungen zum Beispiel bei *Schaefer* in: Stern/Sodan/Möstl, StaatsR, 2. Aufl. 2022, § 76 Rn. 35-41; *Schmidt-Aßmann* in: Dürig/Herzog/Scholz, GG, 107. EL März 2025, Art. 19 Abs. 4 Rn. 88; s. insbesondere auch *Reiling*, Die Archäologie des ‚besonderen Gewaltverhältnisses‘, 2023, S. 217-223. Zur ausführlichen Herleitung zudem *Klenner*, Schülergrundrechte, 2019, S. 42-49.

Sozialraum und als Schutzraum. Dies zeigt sich schon in den häufigsten Argumenten gegen das Homeschooling und für die Schulpflicht: Kinder und Jugendliche sollen außerhalb des Elternhauses unterrichtet werden, um gleiche Bildungschancen zu erhalten, zu sozialen Wesen erzogen zu werden und auch, um schlimmstenfalls nicht in gefährlichen familiären Umfeldern gefangen zu sein.⁴

Einem oder mehreren dieser Topoi zuzuordnende Argumente werden aber auch als Schranken der politischen Äußerungsrechte von Schüler*innen in der staatlichen Schule herangezogen: Damit zum Beispiel die Schule als Lernraum fungieren kann, dürfen störende Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht grundsätzlich auch dann unterbunden werden, wenn sie dem Schutz der Meinungsfreiheit unterfallen. Eine Einschränkung der schülerischen Äußerungsfreiheit muss jedoch, wie jede Grundrechtseinschränkung, in angemessenem Verhältnis zu den damit verfolgten Zielen (hier: Schaffung eines störungsarmen Lernraums) stehen.

Die grundsätzliche Zulässigkeit von Schranken der politischen Betätigung von Schüler*innen bedeutet damit nicht, dass die Betrachtung hier stehen bleiben darf. Vielmehr erscheint es notwendig, einen kritischen Blick auf den Umgang mit den schulischen Funktionen als Grundrechtsschranken zu werfen. Die Einschränkung der Freiheiten der einzelnen Teilnehmer*innen am schulischen Leben zur Sicherung des harmonischen oder jedenfalls funktionsgerechten Ablaufs desselben findet ihre Grenzen schließlich (spätestens) dort, wo die Beschränkung individueller Freiheit gerade den Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule in der demokratischen Gesellschaft zuwiderläuft. Werden die schulischen Funktionen zum Pauschalargument, um Schüler*innen weitreichender Kontrolle und Konformitätsdruck auszusetzen, konterkarieren sie sich damit selbst. Dies gilt umso mehr, als dies in der Regel insbesondere zum Nachteil von marginalisierten Schüler*innen geschieht. Ich argumentiere daher, dass eine vierte, zentrale Funktion von Schule zentral für grundrechtliche Abwägungen in diesem Bereich sein muss: diejenige der Schule als Emanzipationsraum.

II. Die Schule als Lernraum

Das Bundesverfassungsgericht betont etwa in seinen Entscheidungen zu den Corona-Schulschließungen⁵ und zum Legasthenie-Zeugnisvermerk⁶, wie wichtig Schulbildung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe ist. Dass die wesentliche Funktion von Schule ist, dass Kinder und Jugendliche dort etwas lernen, dürfte auch im Übrigen als unkontrovers gelten.

Individuell justiziabel im Rahmen des Grundrechts auf Schulbildung ist nur ein Minimalstandard der Lehr- und Lernbedingungen.⁷ Den eigentlichen Lernerfolg einzelner Schüler*innen kann Schule erst recht nicht garantieren. Dieser hängt schließlich

⁴ Zu den üblichen Argumenten insbesondere in Bezug auf religiöse Minderheiten s. *Wapler*, RdJB 4/2015, S. 420 (438-439).

⁵ BVerfGE 159, 355.

⁶ BVerfGE 167, 239.

⁷ Vgl. BVerfGE 159, 355 sowie NVwZ 2025, 920; zudem *Munaretto*, Der Staat 62 (2023) 3, S. 419 (435); *Lischewski*, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (234).

untrennbar mit individueller Veranlagung, Lebensumständen, Motivation und vielen anderen Faktoren zusammen. Jedoch können und werden die Förderung des Lernerfolgs und die Sicherstellung fairer und aussagekräftiger Prüfungsbedingungen regelmäßig herangezogen, um Eingriffe in schülerische Freiheiten zu rechtfertigen. Denn der Staat (in Form der Länder) ist - schon aus der Aufgabenzuteilung des Art. 7 Abs. 1 GG⁸ - zu Maßnahmen berechtigt, um in den Schulen Bedingungen zu schaffen, die dem Lernerfolg nach pädagogischen Erkenntnissen zuträglich und jedenfalls nicht abträglich sind. Hierzu gehören zum Beispiel Lehrer*innenausbildung und -einstellung⁹, Unterrichtsmaterialien¹⁰, Entscheidungen über das Curriculum¹¹ und die Gestaltung von Prüfungen¹².

Zur Sicherstellung dieser legitimen Ziele können Eingriffe in Grundrechte der Schüler*innen gerechtfertigt sein, sofern sie im Übrigen verfassungskonform und insbesondere verhältnismäßig sind. Verhältnismäßigkeit herzustellen zwischen Maßnahmen, die der Schaffung und Erhaltung eines adäquaten Lernraums dienen sollen, und etwaigen hiermit verbundenen Einschränkungen insbesondere politischer Betätigungsrechte der Schüler*innen, ist jedoch im Einzelfall eine ausnehmend schwierige Aufgabe.

Nehmen wir das Beispiel des „Genders“. Dass gerade die Vermittlung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten eine zentrale Aufgabe von Schule ist, die hiermit verbundene Grundrechtseingriffe rechtfertigen kann, hat das Bundesverfassungsgericht in den Entscheidungen zur Rechtschreibreform¹³ und zur Legasthenie¹⁴ grundsätzlich überzeugend herausgearbeitet.¹⁵ Die Vermittlung eines bestimmten Standards der Rechtschreibung inklusive einer Schlechterbewertung von Schüler*innen, die von diesen abweichen, ist grundsätzlich ein geeignetes Mittel, um das (Lern-)Ziel des Lesens und Schreibens zu fördern.¹⁶ Formen geschlechtergerechterer Sprache, die durch die Verwendung von Asterisken, Unterstrichen oder Doppelpunkten im Wortinneren Geschlechter jenseits der Binarität sichtbar machen, entsprechen nicht den aktuell von den Kultusministerien als Lernziel akzeptierten Schreibkonventionen.¹⁷

Doch insbesondere die Schlechterbewertung stellt auch einen Grundrechtseingriff dar. Durch die Verwendung geschlechtergerechterer Schreibweisen kann zum Ausdruck gebracht werden, dass die schreibende Person die sprachliche Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt als wichtig und richtig erachtet. Dies lässt sich unter den Begriff

8 Brosius-Gersdorf in: Dreier, GG, 4. Auflage 2023, Art. 7 Rn. 32; Badura in: Dürig/Herzog/Scholz, GG, 104. EL April 2024, Art. 7 Rn. 1. S. auch die differenzierende Darstellung bei Klenner, Schülergrundrechte, 2019, S. 63 zur Herleitung und zu den Grenzen des Auftrags.

9 Etwa BVerfGE 108, 282 (309) zur grundsätzlichen Zuständigkeit des Landesgesetzgebers u.a. für Regelungen zu von Lehrer*innen getragenen religiösen Symbolen.

10 Rux, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 942-958.

11 Rux, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 910-924.

12 S. hierzu auch unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Chancengleichheit BVerfGE 167, 239 (269).

13 BVerfGE 98, 218 (260).

14 BVerfGE 167, 239 (271 f.).

15 S. auch Lischewski, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (234).

16 BVerfGE 167, 239 (272).

17 Zu deren Rechtscharakter s. Lischewski, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (224-227).

der Meinung im Sinne des Art. 5 Abs. 1 GG subsumieren.¹⁸ Ein mit der Sanktion einer schlechteren Bewertung belegtes Verbot dieser Schreibweisen schränkt dementsprechend die freie Meinungsäußerung in diesem Bereich ein.

Damit dieser Eingriff gerechtfertigt ist, müssen die Gefahr für das Lernziel der Rechtschreibung, die aus der Verwendung der Schreibweisen durch die Schüler*innen folgt, und der Eingriff in die Meinungsfreiheit in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Hier kann zwar einerseits angeführt werden, dass die konsequente Vermittlung einheitlicher Rechtschreibregeln für den Lernerfolg zentral sein dürfte und zudem die Eingriffsintensität bei bloßem Punktabzug relativ gering anzusetzen ist. Zudem wird es durch Sternchen-Schreibweisen für Lehrkräfte oft schwieriger zu überprüfen, ob Schüler*innen insbesondere die grammatikalisch richtigen Endungen setzen. Allerdings demonstrieren Schüler*innen, die schon schreiben können und geschlechtergerechtere Schreibweisen aus Überzeugung wählen, nicht zwangsläufig, dass sie die Rechtschreibregeln allgemein nicht beherrschen. Sie entscheiden sich vielmehr aus bestimmten Gründen dafür, die Regeln jedenfalls in bestimmten Situationen bewusst nicht anzuwenden. Werden diese Schüler*innen unter Druck gesetzt, auf geschlechtergerechtere Schreibweisen zu verzichten, und tun dies sodann, demonstrieren sie nicht den Lernerfolg der Rechtschreibung, sondern den der Regelbefolgung und Konformität.¹⁹ Außerdem werden diese Schreibweisen immer üblicher und branchen- bzw. fachspezifisch teils auch gefordert. Dann könnte es für die Schulen sogar erforderlich werden, ihre Lernziele entsprechend anzupassen, um den Schüler*innen die weitere Ausbildung bzw. den Berufseinstieg zu erleichtern. Dies verschiebt die Rechtfertigungslast für Grundrechtseingriffe durch „Genderverbote“ weiter.

Unabhängig davon, auf welche Seite des Arguments man sich in dem konkreten Fall stellen möchte, zeigt das Beispiel: Die Funktion der Schule als Lernraum kann herangezogen werden, um Eingriffe in die politischen Äußerungsrechte von Schüler*innen zu rechtfertigen. Aber diese Rechtfertigung ist kein Selbstläufer.²⁰ Weder ergibt sich verfassungsrechtlich ein absoluter Vorrang des Lernerfolgs vor anderen Zielen,²¹ noch halten erste Intuitionen dazu, was den Lernerfolg tatsächlich fördert oder ihn gefährdet, immer der näheren Betrachtung stand. Diese Erkenntnisse müssen den Umgang mit schülerischen Meinungsäußerungen leiten. Schüler*innen, die demonstrieren, dass sie sich bewusst gegen eine Vorgabe des Standard-Curriculums entscheiden (und hierbei auf dem Boden wissenschaftlich akzeptierter Tatsachen bleiben, also zum Beispiel nicht unter Berufung auf Grundrechte pauschal die Evolutionstheorie o.ä. leugnen), können nicht unbegrenzt gehalten sein, ihren persönlichen Ausdruck der Abprüfbarkeit ihres

18 Lischewski, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (237 f.). Mit diesem Ergebnis für den umgekehrten Fall (Meinungsfreiheit deckt das Nicht-Gendern) *Allgayer*, NJW 2022, 452 (453, 455).

19 Lischewski, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (245).

20 Insoweit fragwürdig die Formulierung in § 45 Abs. 2 S. 2 SchulG NRW: „Durch die Ausübung [der Meinungsfreiheit durch Schüler*innen] dürfen der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, insbesondere die Durchführung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen ... nicht beeinträchtigt werden.“

21 Vgl. auch *Hanschmann*, VerfBlog, 15.03.2019, <https://verfassungsblog.de/its-the-end-of-the-world-as-we-know-it-schulpflicht-vs-versammlungsfreiheit>.

Lernerfolgs unterzuordnen. Die Vorstellung, dass ein möglichst optimaler Lernerfolg der fraglichen Schüler*innen auf eine bestimmte Weise beziehungsweise überhaupt erzielt werden muss, rechtfertigt nicht automatisch den Eingriff in Grundrechte dieser Schüler*innen.

III. Die Schule als Sozialraum

In der Schule geht es aber nicht nur um das Erlernen von Wissen, sondern um die Sozialisierung, die Entwicklung zwischenmenschlicher Kompetenzen wie Kommunikation und Konfliktbewältigung, die Erfahrung von Diversität, die Möglichkeit, Rollenvorbilder zu erleben, und auch schlicht darum, Freundschaften zu schließen. Dabei erlernen Kinder und Jugendliche idealerweise die Fähigkeiten, die auch für die Teilhabe am politischen Meinungsbildungsprozess wichtig sind: zum Beispiel zu kommunizieren und argumentieren, zwischen Konflikt in der Sache und Konflikt mit einer Person zu unterscheiden, Dissens auszuhalten, zur eigenen Meinung zu stehen wie auch diese zu ändern, sowie Respekt vor Vielfalt und Anderssein. Wie die Schule die Gehversuche der Schüler*innen in diesem Bereich behandelt und wie diese dort sozialisiert werden, ist daher entscheidend. Dies geschieht im Unterricht, aber auch und entscheidend in den Pausen und anderen Veranstaltungen. Verhaltensregeln in Schulgesetzen (vgl. etwa § 42 III SchulG NRW) und vor allem auch Schulordnungen²² geben einen Rahmen vor, der über Anti-Mobbing-Trainings, im Unterricht und durch individuelle Interventionen, praktisch den Schüler*innen nähergebracht wird. Verstöße können Sanktionen nach sich ziehen (vgl. etwa § 53 Abs. 1 S. 2 SchulG NRW). Wo Äußerungen und Handlungen etwa in Mobbing überschlagen, sind die Grenzen der Meinungsfreiheit recht schnell erreicht. Als problematischeres Beispiel an der Schnittstelle zwischen Persönlichkeits-, Gleichheits- und politischen Äußerungsrechten fallen jedoch die Schulordnungen einiger Schulen ins Auge, die auch für die Pausen Deutschgebote vorsehen. Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich an Schulen mit verschiedenen Muttersprachen oft soziale Gruppen entlang sprachlicher Verbundenheit bilden. Dies hat Abgrenzungs- und Ausschließungseffekte. Die Pflicht zum Deutschen als gemeinsame Unterrichtssprache soll diese Grenzen überwinden und helfen, die Sozialisierungsfunktionen von Schule zu erfüllen – ein legitimes Ziel staatlicher Maßnahmen im schulischen Bereich.²³

Jedoch kann hinterfragt werden, inwieweit der Zwang, eine bestimmte Sprache zu verwenden, in Anbetracht der hiermit verbundenen Einschränkungen der hochpersönlichen Ausdrucksfähigkeit zulässig ist. Das Argument der besseren Interaktion trägt nur so weit, wie diese allein aufgrund zwangsweise sprachlicher Angleichung tatsächlich stattfindet.²⁴ Zudem drängen sich außerschulische Parallelen zu den jüngsten Verboten

²² Zu deren (Rechts-)Charakter *Rux*, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 401-404.

²³ Für eine Zulässigkeit daher grundsätzlich *Rux*, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 412-416.

²⁴ Zu Gegenargumenten s. auch das – bislang erfolgreiche – Vorgehen der Gesellschaft für Freiheitsrechte gegen entsprechende Schulordnungen nach dem LADG Berlin: <https://freiheitsrechte.org/ueber-die-gff/presse/pressemitteilungen-der-gesellschaft-fur-freiheitsrechte/erfolg-gegen-diskriminierende-schulordnungen>.

bestimmter Sprachen auf Versammlungen²⁵ auf. Diese Parallelen werfen gerade im aktuellen politischen Klima die Frage auf, inwieweit auch hinter den anscheinend erzieherischen Deutschgeboten in der Schule ein Kontroll- und Überwachungswunsch steht, der über das sozialisierende Element hinausgeht. Dies gilt insbesondere migrantischen, rassifizierten Schüler*innen gegenüber, deren Mehrsprachigkeit seltener als Gewinn begriffen wird.

In eine Abwägung müssen zudem die Auswirkungen der Sprachverbote und ihrer Durchsetzung auf die jungen Menschen eingestellt werden. Das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zur Mehrheitsgesellschaft und ihre Wahrnehmung gerade des Staats wird maßgeblich und nachhaltig durch die Schule geformt. Diese erleben so, dass Teile ihrer Identität an der Schule nicht willkommen sind und dass sie ihre Meinungen nur äußern dürfen, wenn sie diese in gewissem Umfang kontrollierbar machen. Lehrer*innen, die bestenfalls Vertrauenspersonen sein sollten, werden zu Überwacher*innen sogar privater Kommunikation unter Freund*innen auf dem Schulhof.²⁶ Wenn aber das Ziel der Sozialisation in der Schule zum argumentativen Vehikel der Kontrolle marginalisierter Identitäten wird, sinkt sein Gewicht als Rechtfertigungsgrund im Verhältnis zu den hierdurch beeinträchtigten Freiheitsrechten.

IV. Die Schule als Schutzraum.

Im Jahr 2018 zeigte ein Berufsschüler in Sachsen-Anhalt im Unterricht den Hitlergruß. Die Strafanzeige eines Lehrers blieb erfolglos, denn, so die Staatsanwaltschaft: Der Hitlergruß in der Schule erfülle nicht den Tatbestand der Volksverhetzung, weil die Schule nicht „öffentlich“ im Sinne des Tatbestands sei.²⁷

Über den Ausgang dieses Falls kann man sich berechtigterweise ärgern. Grundsätzlich ergibt aber die Vorstellung, dass die Schule nicht in gleicher Weise „öffentlicher Raum“ ist wie ein Marktplatz o.ä. einen gewissen Sinn. Die Schulleitungen²⁸ haben insoweit das Hausrecht,²⁹ als sie hierdurch den geordneten Unterrichtsbetrieb herstellen können und müssen,³⁰ und werden dies in der Regel dahingehend verstehen, dass sich nicht jede*r einfach in den Unterricht einer Klasse setzen kann und darf, zumal wenn dies zu Störungen führt.³¹

Neben der Lernraumfunktion und ihrer Gefährdung durch Störungen des Unterrichts spielt die Funktion der Schule als Schutzraum eine Rolle dafür, wie „öffentlich“ der schulische Raum tatsächlich ist beziehungsweise sein darf. In der Entwicklung be-

25 S. Meinel, FAZ 24.02.2025 (<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/ein-berliner-gericht-untersagt-demonstranten-auf-arabisch-zu-singen-110314753.html>).

26 S. etwa den Fall einer baden-württembergischen Grundschülerin: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/deutschpflicht-an-grundschule-eltern-wehren-sich-gegen-strafarbeit-fuer-drittklaesslerin-a-c235f4e0-e8f4-47a3-b890-b13b3275e23e>.

27 Eichler, MZ 20.03.2019, <https://www.mz.de/lokal/halle-saale/halle-saale-schuler-zeigt-hitlergruss-an-berufsschule-lehrer-erstattet-anzeige-keine-strafe-fur-18-jahrigen-1537091>.

28 Zur Zuständigkeit der Schulleitung und nicht des Trägers etwa VGH Kassel, NVwZ-RR 2022, 417.

29 Zum Begriff im schulischen Kontext differenzierend Klenner, Schülergrundrechte, 2019, S. 46-48.

30 Rux, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 482; OVG Münster, BeckRS 2001, 160467.

31 Bereits für die Eltern nur sehr eingeschränkt: OVG Koblenz, NVwZ-RR 2005, 722; OVG Münster, BeckRS 2005, 30613.

findliche junge Menschen müssen und sollen Dinge ausprobieren und Fehler machen dürfen, ohne dass jedes Mal eine große öffentliche Konsequenz droht, die möglicherweise das ganze weitere Leben beeinflusst. Solche Räume sind gerade im Zeitalter von Social Media und der Omnipräsenz von Kameras im öffentlichen Raum für Kinder und Jugendliche äußerst wertvoll. Sowohl gegenüber Außenstehenden als auch gegenüber Schüler*innen,³² die durch ihr Verhalten den Schutzraum-Charakter der Schule gefährden, können die Schulleitungen auf Basis der Schulgesetze und Schulordnungen Maßnahmen ergreifen.

Dennoch sind Schulen keine hermetisch von der Außenwelt abriegelten Räume und sollen dies auch nicht sein. Dies gilt insbesondere für die Schüler*innen selbst: Sie erleben über den Familien- und Verwandtenkreis, Freund*innen, Freizeitgruppen, etwaige Religion und vor allem auch Medien vielfältige sonstige Einflüsse, erfahren Dinge über das Weltgeschehen, bilden sich Meinungen und verarbeiten diese Eindrücke intellektuell und emotional. Diese Erfahrungen lassen sie nicht am Schultor zurück. Das bedeutet, dass gesamtgesellschaftliche Konflikte auch in die Schule hineingetragen werden. Das Potential von Unstimmigkeit und Auseinandersetzung in der Schule ruft vielerorts Unwohlsein hervor. Dieses wird insbesondere unter Bezugnahme auf die Figur des „Schulfriedens“ artikuliert. Wie Joshua Moir herausgearbeitet hat, findet dieser Begriff historisch gesehen erste Erwähnung in Kontexten, in denen er „einen Zustand der Unterordnung der Schüler unter den Lehrer und die schulischen Lehrinhalte“ beschreiben sollte,³³ und wird auch im späteren Verlauf seiner Geschichte von der Bildungsverwaltung verwendet, um in Reaktion auf als zu disruptiv betrachteten Jugendbewegungen politische Betätigung und Werbung in der Schule zu verbieten.³⁴ Er hat seitdem vielfachen Einlass in die Schulgesetze gefunden (z.B. § 2 Abs. 8 S. 4 SchulG NRW). Die Konkretisierung des Begriffs durch Rechtsprechung und Literatur setzt diesen insbesondere mit einer Situation der Konfliktfreiheit gleich.³⁵ Hierbei ist strittig, ob der Schulfrieden als Funktionsmerkmal Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Art. 7 Abs. 1 GG ist oder eine Voraussetzung für dessen Ausübung, beziehungsweise ob der Schulfrieden überhaupt verfassungsrechtlichen Rang beanspruchen kann.³⁶

Jedenfalls soweit es um die Meinungs- oder Versammlungsfreiheit und nicht die Religionsfreiheit der Schüler*innen geht, kann der verfassungsrechtliche Charakter des Schulfriedens vorliegend dahinstehen. Relevanter als diese dogmatische Einordnung ist die diskursive Funktion des Schulfriedens. Unter diesem Schlagwort wird letztlich verhandelt, welche Konflikte eine Schulgemeinschaft wie aushalten muss. Schon aufgrund seines Hintergrunds deutet die Verwendung des Begriffs „Schulfriedens“ darauf hin, dass Konflikt in der Schule mit zu unterbindender Gefahr gleichgesetzt wird. Politische Äußerungen von Schüler*innen sollen im Sinne einer Gefahrenabwehr kontrolliert und

32 S. etwa VGH München, NVwZ-RR 2013, 614

33 Moir, Der Schulfrieden als Schranke der Religionsfreiheit, 2022, S. 131.

34 Moir, Der Schulfrieden als Schranke der Religionsfreiheit, 2022, S. 133.

35 Vgl. die ausführliche Auswertung der entsprechenden Rechtsprechung durch Moir, Der Schulfrieden als Schranke der Religionsfreiheit, 2022, S. 134-138.

36 Vgl. im Überblick die Darstellung bei Klenner, Schülergrundrechte, 2019, S. 82 f.

zunehmend auch repressiv mit den härtesten Sanktionen der Schulgesetze belegt werden.

Paradigmatisches Beispiel hierfür ist die Resolution des Bundestags zur Antisemitismus-Bekämpfung in Schulen und Hochschulen.³⁷ Für den schulischen Bereich fordert diese Resolution nicht nur sehr begrüßenswerte Aufklärungsprojekte. Sie verlangt auch, dass „verbotene“ Äußerungen und Handlungen in Klassenräumen und Schulhöfen unterbunden werden und ggf. mit Hausrechtsausübungen, Unterrichtsausschlüssen und anderen Konsequenzen dagegen vorgegangen wird (III. 1 der Resolution). Dies ist dort weniger problematisch, wo tatsächlich beispielsweise der Tatbestand der Volksverhetzung erfüllt sein sollte. Die Resolution verhält sich aber nur recht vage dazu, welche konkreten Äußerungen als antisemitisch „verboten“ und zu „ahnden und bekämpfen“ sind. Der Bezug zur Antisemitismus-Definition der IHRA kann diese Vagheit nur begrenzt ausräumen, denn diese ist nicht für die Rechtsdurchsetzung im Einzelfall, sondern als Maßstab für Monitoring-Projekte konzipiert und darf wissenschaftlich jedenfalls als kontrovers gelten.³⁸ Schon im Sinne der Wechselwirkungslehre ist eine solche Auslegung von Äußerungen, die starren Kriterien folgt und den Kontext des Einzelfalls nur begrenzt hinzuzieht, verfassungsrechtlich zu problematisieren.

Die Resolution baut ersichtlich auf der Idee des Schulfriedens als Zustand der Konfliktfreiheit auf und versucht, in einer komplexen Situation möglichst klare Antworten auf dessen Störung zu bieten. Dabei bieten gerade diese Fälle Gelegenheit, in die Grauzonen zu gehen und nachzufragen, wie eine Kindes- und schulspezifische Perspektive auf die Meinungsfreiheit und ihre Grenzen in den Details aussehen kann. Einerseits müssen Schüler*innen sich im schulischen Schutzraum bewegen können, ohne zum Beispiel antisemitische Beschimpfungen und Übergriffe fürchten zu müssen. Zugleich muss der schulische Schutzraum aber Schüler*innen Gelegenheit bieten, ihre ersten Gehversuche bei der Äußerung zu politischen Themen zu unternehmen. Die Verhältnismäßigkeit von Interventionen, wenn hierbei Entgleisungen geschehen, lässt sich gerade aufgrund des Schutzraumcharakters der Schule nicht allein an gefahrenabwehrrechtlichen oder gar repressiven Maßstäben messen, sondern legt zunächst eine pädagogische Betrachtung nahe: Was sind die Folgen, wenn kindliche Meinungsäußerungen unterbunden werden, sobald altersbedingt Übertreibungen, Ungenauigkeiten und Fehler auftreten? Was sind die Langzeitfolgen stigmatisierender Maßnahmen wie Unterrichtsausschlüsse? Welche Diskursräume werden durch derartige Interventionen geschlossen, und wohin verlagern die Schüler*innen dann ihre Auseinandersetzungen mit dem Thema? Die Lern- und Sozialfunktionen des schulischen Raums können und sollten hier ebenfalls Berücksichtigung finden: Denn eine Gleichsetzung von Schulfrieden und Konfliktfreiheit verfehlt die Erziehungsziele der Schule, insbesondere das der Befähigung junger

37 BT-Drucksache 20/14703.

38 Vgl. etwa Ambos, Barskanmaz, Bönnemann, Fischer-Lescano, Goldmann, Mangold, Markard, Michaels, Montag, Steinbeis, Tabbara, Wihl, Zechlin, Lothar, VerfBlog, 18.12.2023, <https://verfassungsblog.de/die-implementation-der-ihra-arbeitsdefinition-antisemitismus-ins-deutsche-recht-eine-rechtliche-beurteilung/> - sowie auch die dortigen kritischen Kommentare von Leser*innen, die den kontroversen Streitstand zu dem Begriff recht umfassend wiedergeben.

Menschen zur Teilhabe an der Gesellschaft inklusive des Umgangs mit Anderssein und der produktiven Lösung von Konflikten.³⁹

Auf diese Fragen gibt es keine einfachen Antworten. Die Schule als Schutzraum muss weitestmögliche Sicherheit vor Ausgrenzung, Diskriminierung und Angriffen bieten, um ihre verfassungsrechtliche Funktion zu erfüllen. Jüdische Schüler*innen etwa müssen nicht hinnehmen, wenn sie bedroht und antisemitisch beschimpft werden. Doch um ihren erzieherischen Funktionen gerecht zu werden, muss, kann und darf die Schule diese Sicherheit nicht mit der Freiheit von jeglicher Form des Konflikts gleichsetzen. Insbesondere kann die Schule kein Schutzraum für alle Schüler*innen sein, wenn sie unter Druck gerät, unverhältnismäßig gegen konfliktträchtiges Verhalten durchzugreifen, und hierdurch den Blick für den Stellenwert politischer Äußerungsrechte verliert. Äußerungen von Schüler*innen sind mit Gefühl für Kontext und Alter auszulegen, ganz im Sinne der Wechselwirkungslehre. Sanktionen sind primär mit Blick dafür zu bestimmen, wie sie in pädagogisch adäquater Weise Verständnis für das Fehlverhalten herbeiführen können und wie die Schüler*innen zu angemessenerem Verhalten befähigt werden können. Das ergibt sich eigentlich schon aus der Wertung der Schulgesetze mit ihrer Unterscheidung zwischen erzieherischen Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen.⁴⁰

V. Diese Schule als Emanzipationsraum

Im Obigen habe ich demonstriert, wie verschiedenste Eingriffe in die Freiheitsrechte von Schüler*innen durch das Bedürfnis nach Kontrolle und Konfliktfreiheit gerechtfertigt werden und wie begrenzt die verfassungsrechtliche Tragfähigkeit dieser Argumentation ist. Ebenfalls habe ich gezeigt, wie die Schule an der Erfüllung ihrer wichtigen Funktionen - als Lern-, Sozial- und Schutzraum - durch ein solches Vorgehen eher gehindert werden kann.

Als Gegenentwurf zu einem schulpolitischen und schulrechtlichen Kontrollparadigma möchte ich daher an dieser Stelle eine vierte, die anderen drei verklammernde Funktion von Schule einführen: diejenige der Schule als Emanzipationsraum.

Kinder und Jugendliche finden ihren ersten Entfaltungsraum meist in der Familie; hier erfahren sie ihre erste und oft wichtigste Prägung in emotionaler Hinsicht wie auch in Bezug auf Werte und Überzeugungen und erlernen den Umgang mit anderen Menschen. Die Prägung durch die Eltern und die Familie ist, ausweislich des Art. 6 Abs. 1 und 2 GG, von der Verfassung ausdrücklich gewollt und geschützt.⁴¹ Doch der verfassungsrechtliche Schutz der elterlichen Erziehung steht neben dem Recht des Kindes darauf, eine eigenständige Persönlichkeit zu entwickeln. Hinter dieses Recht des Kindes tritt mit zunehmendem Alter das elterliche Erziehungsrecht zurück.⁴² Die staatliche

39 In diesem Sinne auch *Moir*, Der Schulfrieden als Schranke der Religionsfreiheit, 2022, S. 137 sowie *Klenner*, Schülergrundrechte, 2019, S. 85.

40 Vgl. *Rux*, Schulrecht, 6. Auflage 2018, Rn. 433-443.

41 BVerfGE 24, 119 (135).

42 Vgl. BVerfGE 24, 119 (144).

Schulaufsicht aus Art. 7 Abs. 1 GG ist ein wichtiger verfassungsrechtlicher Garant dafür, dass diese Emanzipation des Kindes unterstützende und sichere Räume erhält.⁴³ Dass in Deutschland das Homeschooling verboten ist, liegt nicht nur daran, dass Schüler*innen so gleiche Chancen auf eine gute Bildung haben und in größerer Gemeinschaft sozialisiert werden. Es soll auch sichergestellt werden, dass alle Kinder neben der Familie einen weiteren Raum haben, in dem sie sich weiterentwickeln und ihr Potential entfalten können.⁴⁴

Die Rolle des schulischen Raums in dieser Frage wird durch das Spannungsfeld zwischen Erziehungsauftrag und Neutralität beschrieben.⁴⁵ Die Schule soll gerade nicht elterliche Autorität ersetzen und so den Raum füllen, den diese mit zunehmender Emanzipation des Kindes von den Eltern freigibt. Sie soll vielmehr zu dieser Emanzipation befähigen, zum Beispiel, indem sie alternative Denk- und Lebensmöglichkeiten vorstellt und zur kritischen, eigenständigen Auswahl zwischen diesen befähigt. Wenn Schüler*innen eigenständiges Denken unter Beweis stellen - zum Beispiel bewusst geschlechtergerechte Schreibweisen verwenden -, muss die Schule daher Raum lassen, um dies gelegentlich zu honorieren statt zu bestrafen.

Die Schule stellt eine Erweiterung des Handlungs- und Interaktionsraums von Schüler*innen dar. Gerade im Kontext politischer Äußerungs- und Betätigungsrechte von Kindern und Jugendlichen bietet die Schule einen wichtigen Raum, in dem die Emanzipation vom Elternhaus und die Teilnahme am gesamtgesellschaftlichen Diskurs in einem geschützten Raum geprobt werden können. Schüler*innen müssen hierbei manchmal vor sich selbst (und gelegentlich voreinander) geschützt werden, jedoch ohne, dass dies in beständigen Paternalismus und Bevormundung ausarten darf.

43 Zum Verhältnis zwischen Elternrecht und staatlicher Schulaufsicht s. auch *Hanschmann*, Staatliche Bildung und Erziehung, S. 78-123.

44 So zur Rechtfertigung der Schulpflicht (dort vor dem Hintergrund des religiösen Erziehungsrechts der Eltern) *Wapler*, RdJB 4/2015, S. 420 (440).

45 *Paulus* in: Huber/Voßkuhle, GG, 8. Auflage 2024, Art. 5 Rn. 381; BVerwG, NJW 1990, 2265; *Suhr*, NJW 1982, S. 1065 sowie *Lischewski*, Der Staat 64 (2025) 2, S. 221 (236).

Bildung ist der beste Schutz - Wie Schulen antidemokratische Infiltration erkennen und abwehren können

ALEXANDRA LÜNSKENS, M.A. KULTUR- UND MEDIENMANAGEMENT, M.A. SCHUL- UND BILDUNGSMANAGEMENT

Schon 2021 wurde berichtet, dass Rechtsextreme versuchen, an Freien Alternativschulen¹ Fuß zu fassen (Guddat, Rohlfing, R&B 3/2021). Bei solchen Versuchen geht es zum einen darum, dass Eltern mit geschlossenem rechtem Weltbild es unter Umständen attraktiv finden, ihre Kinder an Schulen anzumelden, von deren Trägervereinen und Elternschaft sie sich eine gewisse Staatsferne erhoffen. Diese Hoffnung blendet allerdings aus, dass auch Freie Alternativschulen – wie alle Schulen in freier Trägerschaft – den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen, der in allen Bundesländern die demokratische Bildung im Sinne des Grundgesetzes einschließt. Freie Alternativschulen stellen Alternativen zur Pädagogik an Regelschulen dar und nicht zum staatlichen demokratischen System. Trotz dieses Missverständnisses können solche Familien in den offenen Vereinsstrukturen der Schulen über einen bottom-up Vorgang (Schroeder, Greef, Ten Elsen, Heller 2020, S. 21) politischen Einfluss auf die Schulgemeinschaft nehmen. Zum anderen aber lässt sich eine politische Strategie erkennen, die sich nicht auf den schulischen Bereich beschränkt, sondern alle Felder zivilgesellschaftlicher Organisation betrifft. Als top-town Methode werden in rechtsextremen Organisationen wie Parteien oder Think Tanks Themen und Kampagnen erdacht, die über einzelne Personen oder kleinere Gruppen Eingang in die Diskurse zivilgesellschaftlicher Organisationen finden (ebd.).

Auseinandersetzung mit den eigenen blinden Flecken

Personen aus dem Umfeld Freier Alternativschulen beobachteten an ihren Schulen beide Vorgehensweisen als Mischform und beschrieben sie in nicht-repräsentativen Interviews im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema (Lünskens 2024). Wie es Schroeder et al. (Schroeder et al. 2022) auch für andere zivilgesellschaftliche Zusammenhänge benennen, bewerteten die Befragten die Gefahr durch rechtsextreme Einflussnahme auf ihre Schulen umso größer, je konkreter sie selbst von solchen Fällen betroffen waren. Diskutierten sie die Möglichkeit ohne konkrete Erfahrungen dieser Art, sahen sie Freie Alternativschulen bzw. ihre konkrete Schule weniger in Gefahr. Sie verwiesen auf die Herkunft der Schulen aus der Alternativszene und auf eine funktionierende Kultur der politischen Wachsamkeit und Diskussion an ihren Schulen (Lünskens 2024). Beide Begründungen für diese Gefühle der Sicherheit dürfen kritisch bewertet werden. Es sind insbesondere Menschen aus dem völkischen Rechtsextremismus, die sich für Freie Alternativschulen interessieren. Ihre Ideologie ist an einigen Punkten anschlussfähig an das linksalternative Milieu (Speit 2022). Eine kritische Auseinandersetzung mit

¹ Freie Alternativschulen sind Schulen in freier Trägerschaft, in der Regel Elternvereine, die verschiedene pädagogische Konzepte anbieten. Sie verbinden das Prinzip des selbstbestimmten Lernens und der demokratischen Mitbestimmung aller Mitglieder der jeweiligen Schulgemeinschaft.

den eigenen blinden Flecken ist geboten. Esoterik, Ökologie und Naturheilkunde sind die wichtigsten Felder, auf denen sich alternative Lebensführung und völkische Ideologie vermeintlich konfliktfrei begegnen können. An Schulen, die auch den Auftrag haben, die MINT-Fächer zu unterrichten, sollten kritische Fragen nach der Wissenschaftsfeindlichkeit mancher Ansätze der Esoterik und Naturheilkunde gestellt werden. Speit (Speit 2022: 119) verweist beispielweise auf die Kritik der Grünen Jugend an der in der Partei Bündnis 90/Die Grünen verbreiteten Akzeptanz unwissenschaftlicher Heilmethoden bei gleichzeitigem Bezug auf die Naturwissenschaften beim Thema Klimaschutz.

Genau an diesem Punkt ergaben sich unüberwindliche Schwierigkeiten mit einer Person an einer befragten Schule. So spitze sich die Situation zu, als Schüler*innen an den Fridays for Future-Demonstrationen teilnehmen wollten und diese Person unter anderem mit Verweis auf Artikel aus der „Jungen Freiheit“ den menschengemachten Klimawandel bestritt (Lünskens 2024: xxvi).

Die Interviewpartnerin gab auch an, dass es an dieser Schule zur Einflussnahme von rechtsextremen Personen unter anderem aus dem Umfeld der inzwischen verbotenen „Artgemeinschaft - Germanische Glaubensgemeinschaft wesensgemäßer Lebensführung“ kam und sich Hinweise ergaben, dass schon während der Schulgründung Personen involviert waren, die der sogenannten „Neuen Germanischen Medizin“² anhängen (Lünskens 2024: xxx). Zur Motivation dieser Familien, sich für diese Schule zu entscheiden, vermutet sie, dass es das Ziel war, „auch so eine ganze Schule zu übernehmen und dann nach ihren Ansichten umzugestalten“ (ebd.).

Problematische Anschlüsse zu rechts-esoterischen Gruppen und Narrativen zeigten sich auch, als eine Lebensgemeinschaft, die auch eine Freie Alternativschule betreibt,³ im Jahr 2017 Gastgeberin eines Treffens der Anastasia-Bewegung wurde. Diese rassistische, antisemitische und sexistische Sekte hat ihren Ursprung in Russland, fand jedoch auch im deutschsprachigen Raum Anhänger*innen, die vor allem durch Siedlungsprojekte auffallen, die zunächst wie linke Landkommunen wirken können (Poddig 2025). Innerhalb des Bundesverbandes Freie Alternativschulen (BFAS) wurde diese Zusammenarbeit kontrovers diskutiert. Der BFAS selbst nahm eine deutliche Haltung ein: „Wir haben sie darauf aufmerksam gemacht, dass wir diese Bewegung im krassen Widerspruch zu dem sehen, was Freie Alternativschulen vertreten“ (Lünskens 2024: ii). Die online-Zeitschrift „oya“ zitiert jedoch eine Vertreterin der Lebensgemeinschaft: „Man kann jeden Menschen verurteilen und nicht mehr mit ihm reden, aber das bringt gar nichts. In der Bewegung ist es sehr kontrovers, da gibt es viele Menschen, die sprechen Dinge aus, wo ich sage, das ist nicht mein Weltbild – aber gerade da möchte ich tolerant sein. Meine Überzeugung ist die, dass die höchste Toleranz diejenige gegenüber Intoleranz ist“ (Mallien, Humburg, Vetter 2017). Wenige Fragestellungen der politi-

2 Diese vom ehemaligen Arzt Ryke Gerd Hamer (1935 – 2017) begründete unwissenschaftliche Heilslehre behauptet, Erkrankungen, auch schwerwiegende wie Krebserkrankung, beruhten auf ungelösten inneren Konflikten und könnten durch Auflösen dieser Konflikte geheilt werden (Pöhlmann 2021).

3 Mit dem Trägerverein der Schule wurden seitens des BFAS klärende Gespräche geführt, so dass die Schule Mitglied im BFAS blieb.

schen Theorie sind allerdings so abschließend beantwortet, wie die nach der Toleranz gegenüber Intoleranz (Popper 2021). Wer das Toleranz-Paradoxon so missachtet wie im vorliegenden Zitat, hat den regelgeleiteten Grundkonsens eines freiheitlichen, demokratischen Rechtsstaates schon verlassen. Vor dem Hintergrund des Umstandes, dass auf besagtem Treffen ein Redner auftrat, der sich positiv auf das SS-Ahnenerbe bezieht (Pöhlmann 2021: 215), kann eine gewisse politische Naivität keine Entschuldigung sein.

In einem weiteren Interview mit Vertreter*innen aus freien Alternativschulen wurde von einem Vater berichtet, der in Versammlungen durch vermeintlich „naive“ Nachfragen auffiel (Lünskens 2024: xx). Es wurde beispielsweise gefragt, ob es bei einem diskutierten Problem tatsächlich um „Rassismus“ gehe oder ob nicht eher von „Egoismus“ gesprochen werden solle. Gleichzeitig wehrte dieser Vater sich gegen die Benennung von Rechtsextremismus, wenn nicht gleichzeitig auch über Linksextremismus gesprochen würde. Die Interviewpartnerin bewertete dieses Diskussionsverhalten als „Experimentierfeld“, um auszuprobieren, wie weit rechtssoffen die Diskussionen in der Schule zu führen seien. Schroeder et al. bestätigen diese Sichtweise: „Aufs Ganze betrachtet zeigen sich zwei wesentliche Gefahrenpotenziale: Erstens dürfen niedrigschwellige Aktivitäten auf der kommunikativen Ebene (sexistische, antisemitische/antiislamische bzw. rassistische Äußerungen) nicht unterschätzt werden. Denn mit ihnen ist die Gefahr verbunden, dass sich die dahinterstehenden Einstellungsmuster akkumulieren und schrittweise normalisieren. So ist die Grenze des Sagbaren bereits durchlässiger geworden“ (Schroeder et al. 2022: 50).

Es wäre leicht und verführerisch, diese Vorfälle als skurrile Einzelfälle zu werten, leider trifft das die Realität nicht. Die berichteten Fälle liegen schon einige Jahre zurück, aber das aktuelle politische Klima macht deutlich, dass hier eine Saat aufgegangen ist. Der Diskurs hat sich schon nach rechts verschoben und diese Entwicklung wurde auch durch Kommunikationsstrategien wie die oben beschriebene, vorbereitet. Für ein mahnendes „Wehret den Anfängen“ ist es schon lange zu spät.

Rechtliche Absicherung von Schulen

Die zweite Gefahr sehen Schroeder et al. in der Delegitimierung der Institutionen der Zivilgesellschaft, zu denen ja auch Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft gehören (ebd.). Der Ruf nach „Neutralität“ ist Teil dieser Strategie der Delegitimierung, weil mit ihm die demokratische Verfasstheit unseres Zusammenlebens einschließlich der Ewigkeitsklausel des Grundgesetzes zur Diskussion gestellt werden soll. Wer das nicht konsequent ablehnt, tut das mit politischer Absicht oder auf Grund mangelnder politischer Bildung.

Insofern hat die politische Bildung eine Schutzfunktion für die Einrichtungen und die gesamte Schulgemeinschaft. So bestätigten es auch die befragten Schulen, die Erfahrungen mit antidemokratischen Personen an ihren Schulen machen mussten und aufgrund dessen Maßnahmen der politischen Bildung ergriffen: Sie holten sich externe

Beratung beispielsweise bei den Mobilen Beratungen⁴, die es in allen Bundesländern gibt. Zusätzlich zu Bildungsmaterial und Vorträgen bieten diese Organisationen auch Einzelfallberatungen an und können einen Bewusstwerdungsprozess im Schulteam begleiten.

Für Schulen in freier Trägerschaft bietet sich auch eine juristische Beratung im Hinblick auf die Vereinssatzungen, Schulverträge und Arbeitsverträge an. Unvereinbarkeitsbeschlüsse sind das einfachste präventive Mittel an dieser Stelle (vgl. Lünskens 2024: 48 ff.). Neben der vorausschauenden Gestaltung der Verträge ergeben sich auch Handlungsmöglichkeiten bzw. -erfordernisse aus dem Verhalten der Angestellten an einer Schule, seien es angestellte Lehrpersonen oder andere Beschäftigte. So hat ein Arbeitgeber eine Fürsorgepflicht gegenüber allen Angestellten und muss sie folglich auch vor rassistischen, sexistischen oder homophoben Beleidigungen schützen. Explizit wird dieser Schutzanspruch einzelner Arbeitnehmer*innen im allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) benannt, das arbeitsrechtliche Maßnahmen vorschreibt, falls Mitarbeitende das Diskriminierungsverbot gegenüber Kolleg*innen verletzen (AGG § 12, Abs. 3). Das ist ausdrücklich keine Kann-Bestimmung, der Ermessensspielraum liegt in der Wahl der Maßnahme, nicht in der Frage, ob auf ein solches Verhalten reagiert wird oder nicht. Sollten Lehrpersonen durch verfassungsfeindliche oder menschenfeindliche Äußerungen oder das Zeigen verfassungsfeindlicher Symbole auffallen, bestehen arbeitsrechtliche Handlungsmöglichkeiten, da die Eignung dieser Person für den Lehrberuf bezweifelt werden darf (LAG Berlin – Brandenburg 8 Sa 1655/20). Lehr- und Erziehungspersonal darf also den gesetzlich formulierten Bildungszielen nicht widersprechen.⁵

Schulen in freier Trägerschaft dürfen als privatrechtliche Arbeitgeber*innen verlangen, dass ihre Angestellten als Nebenpflicht aus dem Arbeitsvertrag die berechtigten Interessen der Schule nicht verletzen, und zwar durch ihre dienstlichen wie ihre privaten Handlungen. Aktivitäten im rechtsextremen Spektrum und Äußerungen mit rechtsextremen Inhalten können zum Imageschaden für eine Schule und damit auch zu wirtschaftlichem Verlust führen, wogegen sich die Schule wehren kann (BGB § 241 Abs. 2). Doch alle diese juristischen Möglichkeiten können nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine reale Verfassungstreue und eine gefestigte demokratische Haltung nicht erzwungen werden können. Sie sind aber durchaus erlernbar und lehrbar.

Naheliegender ist es, verschiedene Projekte zum Thema durchzuführen. So berichteten es auch die Interviewten. Neben internen Workshops nannten sie die Teilnahme an überregionalen Programmen wie „Schule mit Courage – Schule ohne Rassismus.“⁶ Durch solche Initiativen wird politische Bildung über den Unterricht hinaus für den Schulalltag gesichert (Lünskens 2024: xviii) und sie unterstützen die Schulen dabei, sich in die Gesellschaft zu öffnen (Schumann 2025). Sie richten sich an alle Schultypen und die ganze Schulgemeinschaft sowie an Schulen in öffentlicher wie freier Trägerschaft.

⁴ <https://bundesverband-mobile-beratung.de>

⁵ Zur rechtlichen Einordnung der Diskussion um politische Neutralität an Schulen vgl. Hüttig und Wegricht in R&B 2-2025.

⁶ <https://www.schule-ohne-rassismus.org/>

Kulturelle Bildung bildet demokratische Haltung

Weniger naheliegend mag es scheinen, dass ästhetische und kulturelle Bildung grundlegend sind auch für die politische Bildung. Aber die Angriffe der Trump-Regierung auf die Smithsonian Institution oder der Versuch von Friedrich Merz, Robert Habeck mit der Bezeichnung als „Kinderbuchautor“ zu beleidigen,⁷ verweisen darauf, wie sehr sich Rechtspopulist*innen und Rechtskonservative von kultureller Bildung – zurecht – bedroht fühlen. Im Gegensatz zu Merz' Tweet vom September 2022 sind Kinderbücher und Philosophie sogar die Grundvoraussetzungen um „die Probleme unseres Landes“ (Merz 2022) zu lösen.

Allen aktiven Pädagog*innen sei an dieser Stelle eine online-Fortbildung der Smithsonian Institution empfohlen⁸. Hier wird gelehrt, Kinder und Jugendliche zur kritischen Reflexion anzuregen. Es wird keine Antwort vorgegeben, die Lernenden nicht über Biografie oder vermeintliche Intention der Kunstschaffenden unterrichtet, bevor sie nicht angeleitet wurden, durch eigene Beobachtung und eigenes Hinterfragen selbst ein ergebnisoffenes Entdecken zu üben. Schon 2009 wurde dieses Konzept bei einem kommunalen Kulturprogramm aus Anlass des 80. Geburtstages von Anne Frank umgesetzt. Im Programmheft wurde erklärt: „Während Unterhaltungskultur und Werbung den direkten Zugang zu den Emotionen manipulativ ausnutzen, macht die kulturelle Bildung Vorschläge, bietet Sichtweisen an, stellt Fragen, die ohne die Antwort aus dem Publikum stumm bleiben. Die Absicht, kritische und selbstbewusste Persönlichkeiten zu bilden, findet sich schon in der Herangehensweise und gibt so Beispiel zur Nachahmung. Im Ergebnis wird kein abfragbares Wissen erlernt, sondern Handlungskompetenz erworben, die auch gegen politische Vereinnahmung stärkt“ (Lünskens 2009). Während dieses Programms konnten Schüler*innen etwa eine Lesung mit Mirjam Pressler oder verschiedene Theateraufführungen besuchen, sie hatten aber auch die Möglichkeit, ihr eigenes Tagebuch zu binden. Eine Musikschulklasse erarbeitete ein Konzeptkonzert über die Erfahrung des Eingeschlossenseins.

Als Voraussetzung zum Gelingen solcher Projekte bezeichnen Dengel und Kelch, „dass es sich um Kunst handelt, die sich weder am Pol der Beliebigkeit noch am Pol der Eindeutigkeit befindet“ (Dengel, Kelch 2025: 83). Ihr Aufsatz ist Teil des Bandes, der aus der Kooperation der Justus-Liebig-Universität Gießen, der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und der Bundeszentrale für politische Bildung entstand. 2019 wurde auf der Tagung mit dem Titel „Ambiguität. Demokratische Haltungen bilden in Kunst und Pädagogik“ diskutiert, wie „ambiguitätstolerante Selbst- und Weltverständnisse und demokratische Haltungen“ durch politische und kulturelle Bildung gefördert werden können. Das Einüben von Ambiguitätstoleranz aber ist eben das Gegenteil von Überwältigung und Indoktrination, als welche die politische Bildung an Schulen aus rechten

7 „Kinderbücher und Philosophie sind wunderbar, aber damit kann man die Probleme unseres Landes nicht lösen. Wir sind nicht #Bullerbü, sondern die viertgrößte Wirtschaftsnation. Da können wir doch kein Traineeprogramm für Wirtschaftsminister #Habeck aufsetzen.“ (tm) #cdubpt #Merz

8 <https://www.edx.org/learn/critical-thinking-skills/the-smithsonian-institution-teaching-critical-thinking-through-art-with-the-national-gallery-of-art>

Kreisen verdächtigt wird. Gleichzeitig beschreiben Dengel und Kelch die Ambiguitätskompetenz, also das Aushalten von vielfältigen Deutungen und Lebensentwürfen, als grundlegend in der modernen Gesellschaft: „Die Fähigkeit, die Gleichzeitigkeit widerstrebender Perspektiven annehmen und damit das Uneindeutige aushalten und wertschätzen zu können, verbindet Kunst und Demokratie“ (ebd.: 12).

Nutzen wir unsere historische zweite Chance

Neben dieser pädagogischen Aufgabe kann insbesondere Schulen in freier Trägerschaft eine weitere in diesem Zusammenhang wichtige Aufgabe zufallen: Wie in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, so auch an Schulen, fühlen sich Menschen zunehmend bedroht, sei es aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer politischen Einstellung oder sexuellen Orientierung. Auch wenn es anders sein sollte, bieten Schulen diesen Personen oft nicht den erforderlichen Schutz. Mit den zu erwartenden Wahlergebnissen bei kommenden Landtagswahlen wird sich das nicht verbessern. Schulen in freier Trägerschaft können sich zu sicheren Orten für Menschen entwickeln, die gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ausgesetzt sind, und so für die Betroffenen als auch für die offene Gesellschaft einen Unterschied machen.

Den Anfängen zu wehren wurde verpasst, aber noch haben wir eine historische zweite Chance und sollten zeigen, dass 76 Jahre Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht vergebens waren.

Literatur

Dengel, Sabine, Kelch, Linda: Es ist kompliziert. Dazu guter Pop. In: Ansgar Schnurr, Sabine Dengel, Julia Hagenberg, Linda Kelch (Hg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik, Bielefeld 2021.

Guddat, Sarah, Rohlfing, Britta: Wenn alle Alarmglocken schrillen – Unterwanderung freier Schulen durch die extreme Rechte und wie sich dagegen positioniert werden kann, in: Recht und Bildung, 2-2021.

Hüttig, Albrecht und Wegricht, Christiane: Der Bildungsauftrag fordert mehr als Neutralität, in: Recht und Bildung, 2-2025.

Lünskens, Alexandra: Mögliche Strategien für Freie Alternativschulen rechtsextreme Unterwanderung zu verhindern, Potsdam 2024; <https://www.freie-alternativschulen.de/publikationen/moegliche-strategien-fuer-freie-alternativschulen-rechtsextreme-unterwanderung-zu-verhindern.html> (aufgerufen 25.08.2025).

Lünskens, Alexandra: Bei uns wird ihr Kind zum Querkopf – Was vermag ästhetische Praxis in der politischen Bildung? In Stadt Aachen: Heimatstadt sein. Zum Gedenken an Anne Franks 80. Geburtstag, Aachen 2009; <https://www.hagalil.com/2009/05/anne-frank/> (aufgerufen 17.08.2025).

Mallien, L., Humburg, A. & Vetter, A. (o. D.). Anastasia – die Macht eines Phantoms • Oya - enkeltauglich leben, Nummer 45/2017: <https://lesen.oya-online.de/texte/2777-anastasia-die-macht-einesphantoms.html> (aufgerufen 27. Juli 2025).

Merz, Friedrich: https://x.com/_FriedrichMerz/status/1568221808482226180 2022 (aufgerufen 10.08.2025).

Poddig, Hanna: Die Anastasia-Bewegung. Völkisch, esoterisch, antisemitisch, Münster 2025.

Pöhlmann, Matthias: Rechte Esoterik. Wenn sich alternatives Denken und Extremismus gefährlich vermischen, Freiburg im Breisgau 2021.

Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Berlin 2021.

Schroeder, Wolfgang, Greef, Samuel, Ten Elsen, Jennifer, Heller, Lukas: Bedrängte Zivilgesellschaft von rechts. Interventionsversuche und Reaktionsmuster, OBS-Arbeitsheft 102, Frankfurt/M 2020.

Schroeder, Wolfgang, Greef, Samuel, Ten Elsen, Jennifer, Heller, Lukas, Inkinen, Saara: Einfallstor für rechts? Zivilgesellschaft und Rechtspopulismus in Deutschland, Frankfurt/M 2022.

Schumann: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage auf: <https://blog.bildungsserver.de/schule-ohne-rassismus-schule-mit-courage/> (aufgerufen 10.08.2025).

Speit, Andreas: Verqueres Denken. Gefährliche Weltbilder in alternativen Milieus, Berlin 2022.

The White House: Restoring Truth and Sanity to american history (2025): <https://www.white-house.gov/presidential-actions/2025/03/restoring-truth-and-sanity-to-american-history/> (aufgerufen: 10.08.2025).

Bremer Schulen in freier Trägerschaft beklagen Zuschussbescheide wegen angenommener Fehlberechnung und Verfassungswidrigkeit

DIPL. PSYCH. MARTIN KARSTEN, GESCHÄFTSFÜHRER DER FREIEN WALDORFSCHULE BREMEN TOULER STRASSE, MITGLIED IM VORSTAND DER LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER SCHULEN IN FREIER TRÄGERSCHAFT IN BREMEN UND SOWIE DER LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT NIEDERSACHSEN/ BREMEN IM BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN

Anlässe für die Klage

Das Bremische Privatschulgesetz (BremPrivatSchG) wurde 2014 zum letzten Mal novelliert. Mit dieser Novellierung wurde eine neue Grundlage für die Berechnung von Schülerkostensätzen als öffentliche Zuschüsse an die Schulen in freier Trägerschaft geschaffen. Sie besagt in § 20 BremPrivatSchG:

„(2) Der Zuschuss wird für ein Schuljahr aus dem Schülerkostensatz multipliziert mit der Zahl der Schülerinnen und Schüler festgesetzt. Der Schülerkostensatz beträgt:

- 1. für Grundschulen 72,3 Prozent,*
- 2. für Oberschulen und die Waldorfschule 76 Prozent und*
- 3. für Gymnasien 93 Prozent*

der tatsächlichen Personalausgaben der entsprechenden öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen im jeweils vergangenen Haushaltsjahr.

(3) Der Zuschuss wird entsprechend der Entwicklung der Schülerkostensätze angepasst. Grundlage für die Berechnung des Schülerkostensatzes ist das Berechnungsschema der Ausgaben pro Schülerinnen und Schüler des Statistischen Bundesamtes. Der Schülerkostensatz wird jeweils zum 1. März eines Jahres für das folgende Schuljahr festgesetzt.“

Diese Novellierung hatte zur Folge, dass zwar die Schülerkostensätze aufgrund der wachsenden Personalausgaben des Landes Bremens jährlich stiegen, aber der Schülerkostensatz grundsätzlich im Vergleich mit den 15 anderen Bundesländern am geringsten ausfiel (im erstmalig beklagten Bescheid 2022/23 z.B. 4.413,23 Euro für einen Grundschüler und 5.519,69 Euro für einen Oberschüler pro Jahr). Das Berechnungsschema des Statistischen Bundesamtes als Grundlage der Berechnung der Schülerkopfsätze vermittelt den Eindruck höchster Transparenz, ist aber de facto derartig komplex, dass es den Bremischen Schulen in freier Trägerschaft unmöglich war, das jährlich vorgelegte Berechnungsergebnis zu prüfen. Der Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft öffentlicher Schulen in Freier Trägerschaft im Lande Bremen e. V., in dem alle privaten Schulträger zusammengeschlossen sind, ersuchte daher Anfang 2022 die Bremische Bildungsbehörde, ihm die Berechnung genauer nachvollziehbar zu machen. Hintergrund war eine Diskrepanz zwischen den vom Bundesamt für Statistik für das Land Bremen veröffentlichten Schülerkosten und den von der Bildungsbehörde vorgelegten Berechnungsgrundlagen für die Schülerkopfsätze. Auf diese Bitte hat die LAG keine Antwort erhalten, weshalb sich 10 von 12 Bremischen privaten Schulträgern entschieden haben, den Festsetzungsbescheid für das Schuljahr 2022/23 zu beklagen.

Ausgangslage

Das Bremische Privatschulgesetz wurde 2014 novelliert. Im damaligen Gesetzgebungsverfahren haben Vertreter*innen der Schulen in freier Trägerschaft zusammen mit Referent*innen der Schulverwaltung im Rahmen einer temporär befristeten AG zusammengearbeitet.

Die jährlichen Festsetzungsbescheide für die einzelnen Privatschulen enthalten seit 2015 eine Tabelle, die die Ausgaben des Landes Bremen des Vorjahres für die Kostengruppen 422 (Bezüge der planmäßigen Beamten), 428 (Entgelte der Arbeitnehmer*innen), 427 (Personalkosten für Lehrerkrankheitsvertretung) und 443 (Kosten für ärztliche Untersuchungen) dokumentiert, deren Summe als tatsächliche Personalausgaben des Landes für ihre Schulen gewertet wird. Hinzu gezählt werden dann noch die Versorgungszuschläge für Beamte auf Kostengruppe 422 und die Beihilfe für Beamte auf Kostengruppe 422 mit festem Prozentsatz des Statistischen Bundesamtes. Diese Summe wird für Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien getrennt erhoben. Der Schülerkostensatz als Zuschuss je Schüler*in berechnet sich dann als prozentualer Anteil: Der Schülerkostensatz für Grundschüler*innen umfasst 72,3 % der tatsächlichen Personalkosten des Landes für Grundschüler*innen in staatlichen Schulen, der Schülerkostensatz für Oberschulen umfasst 76 % und der für Gymnasialschüler*innen 93 % der tatsächlichen Personalkosten der jeweiligen staatlichen Schulform. Eine Begründung für die unterschiedlichen Prozentsätze findet sich nicht im Gesetz, sondern basiert darauf, dass 2014 der Bestand der Zuschüsse nach Schulformen gesichert werden sollte.

Dieses System mit seiner Referenz auf das bewährte Berechnungsschema des Statistischen Bundesamtes¹ erscheint auf den ersten Blick sehr transparent, entfaltet im Detail aber seine Tücken. Berechnungen der LAG haben beispielsweise ermittelt, dass damit im Land Bremen, das einen Großteil seiner Vertretungslehrer*innen bei einem Verein Stadtteilschule angestellt hat und auch die nachunterrichtliche Betreuung über Dritte abwickelt, bei der Ermittlung des Schülerkostensatzes über 20 % der Personalausgaben für Grundschüler*innen unberücksichtigt bleiben. Auch die Kosten für Angestellte der Schulverwaltung und Hausmeister sind in den oben genannten Kostengruppen nicht erfasst und fließen damit nicht in die Berechnung der Privatschulzuschüsse ein. Weiterhin gibt es im Berechnungsschema des Bundesamtes für Statistik Berechnungsschritte, die auf Landesseite angepasst werden müssen, weil sie mit den vorliegenden Daten im Land nicht praktikabel umsetzbar sind. Alles das macht aus dem vermeintlich transparenten und eindeutigen Berechnungsweg ein strittiges und intransparentes Verfahren - zumal dann, wenn die senatorische Behörde den kompletten Berechnungsweg nicht offenlegt und damit für den Zuschussempfänger nicht nachvollziehbar macht.

¹ Vgl. Hetmeier, Wilhelm, Baumann (2007): Methodik zur Gewinnung der Kennzahl „Ausgaben öffentlicher Schulen je Schülerin und Schüler.“

Zum Verfahrensstand

Die Klage gegen den Festsetzungsbescheid erfolgte für zehn klagende Schulen am 25.8.2022. In der Folge wurde mit dem Verwaltungsgericht die Klage der Freien Evangelischen Bekenntnisschule Bremen (FEBB) als Leitverfahren bestimmt, weil diese Schule im Gegensatz zu Waldorfschulen Zuschüsse aus allen drei Kostensatz-Typen (Grundschule, Oberschule, Gymnasium) erhält. Schon im Oktober 2022 reagierte die Senatorin für Kinder und Bildung (SKB) als Bremische Bildungsbehörde mit einem ausführlichen Schriftsatz auf die Klageschrift und legte u.a. dar, dass sie von dem von Mitarbeitern des Bundesamtes für Statistik veröffentlichten Verfahren an einigen Berechnungsstellen abweiche, weil die notwendigen Daten so nicht oder zu spät in Bremen vorliegen würden. Es folgten zahlreiche Schriftsätze von Klägern und Beklagter, bevor im November 2024 eine erste mündliche Verhandlung stattfand. Im Rahmen dieser mündlichen Verhandlung wurden Wissenschaftlerinnen des Bundesamtes für Statistik per Videokonferenz dazugeschaltet. Diese bestätigten das von der Senatorin für Kinder und Bildung angewandte Berechnungsverfahren als konform mit dem des Bundesamtes für Statistik mit einer Ausnahme: Im Jahre 2020 wurde vom Bundesamt für Statistik eine Veränderung der Berechnung der Beihilfen vorgenommen, allerdings nie veröffentlicht. Die SKB räumte in der Verhandlung diesen Anpassungsbedarf ein, wenn er auch der SKB nicht bekannt sein konnte. Wie sich später nach Berechnung herausstellte, macht dieser Anpassungsbedarf immerhin eine Steigerung des Schülerkostensatzes von ca. 5 % aus. Nach der mündlichen Verhandlung erließ das Verwaltungsgericht Bremen einen Hinweisbeschluss, der diesen Anpassungsbedarf bestätigte. In der Folge legte die FEBB noch einen Schriftsatz vor, der sich mit dem Personalkostenbegriff ausführlich auseinandersetzte. Im Mai wiederum wurden die Klageverfahren der drei Waldorfschulen aktiviert. Sie trugen in zwei Schriftsätzen folgendes vor: Erstens monierten sie eine fehlerhafte Einordnung in die Kostensatz-Gruppen Grundschule und Oberschule statt nur Oberschule und betonten zweitens die perspektivische Existenzbedrohung ausführlich, deren Grund im Bremischen Privatschulgesetz liege, was demnach verfassungswidrig sei.

Das Verwaltungsgericht Bremen lud im Juni 2025 zur mündlichen Verhandlung im FEBB-Verfahren und zur Erörterung im Verfahren der Waldorfschulen, allerdings hier nur zur Problematik der vermeintlich fehlerhaften Einordnung der Schülerkostensatz-Typen. Nach der Verhandlung im FEBB-Verfahren schlug das Verwaltungsgericht den beiden Parteien einen Vergleich vor: Dieser Vergleich wurde von der SKB erst angenommen, später jedoch zurückgenommen. Die Privatschulen hatten Zustimmung angeboten unter der Bedingung, dass allen 10 klagenden Schulen der Vergleich angeboten wird. Die SKB hat weiterhin in einem Schriftsatz kurz zum Vortrag zur Existenzbedrohung der Waldorfschulen Stellung genommen. Mündlich hat das Verwaltungsgericht angekündigt, in dem Leitverfahren der FEBB und dem Verfahren der Waldorfschulen zu mündlichen Verhandlungen im November 2025 zu laden.

Vortrag zur Fehlberechnung

Die FEBB hat in mehreren Schriftsätzen vorgetragen, dass sie von einer Fehlberechnung der Schülerkostensätze ausgeht. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welcher Personalkostenbegriff dem Gesetz zugrunde liegt:

- Gehören zu dem im Gesetz formulierten „tatsächlichen Personalkosten“ nicht weitere Funktionskennziffern, in denen die Kosten für das Personal wie u.a. Sekretariat, Hausmeister, Sozialarbeiter abgebildet sind?
- Gehören zu den im Gesetz formulierten „tatsächlichen Personalkosten“ nicht auch Zuwendungen an Dritte, die in den staatlichen Schulen Leistungen erbringen, die eigentlich Landesbedienstete erbringen müssten (z.B. Vertretungslehrer der Stadtteilschule e.V., IT-Leistungen eines universitären Dienstleisters etc.)?

Das Verwaltungsgericht hat sich in den zwei Verhandlungen und einem Hinweisbeschluss dahingehend positioniert, das Berechnungsschema des Bundesamtes für Statistik formell als die dem Gesetz zugrundeliegende Interpretation der tatsächlichen Personalkosten zu werten. Mitarbeiter des Bundesamtes für Statistik wiederum haben bestätigt, dass dieses Berechnungsschema nach ihrer Einschätzung konform angewendet wird und nur eine nicht veröffentlichte Änderung des Berechnungsschemas im Bereich der Berücksichtigung von Beihilfen unberücksichtigt geblieben ist. Eine entsprechende Korrektur für die Zukunft und die zulässig beklagten Bescheide hat die SKB schriftsätzlich versprochen. Insgesamt ist es damit der klagenden Schule im Leitverfahren bislang nicht gelungen, beim Verwaltungsgericht Akzeptanz zu finden für ein breiter angelegtes Verständnis der tatsächlichen Personalkosten als Grundlage für die Bezuschussung der Privatschulen in Bremen. Die SKB hat nun im Sommer 2025 – anders noch als im Winter 2024 - vorgetragen, dass sie davon ausgeht, dass dem BremPrivSchG ein statischer Begriff des Berechnungsschemas des Bundesamtes für Statistik zugrunde liegt und daher keine Änderung, die das Bundesamt für Statistik im Berechnungsschema vornimmt, bei der Berechnung für den Schülerkopfsatz in Bremen nachvollzogen werden muss.

Die drei Waldorfschulen haben wiederum mit einem Schriftsatz aus dem Sommer 2025 angemahnt, dass ihre Grundschüler fehlerhaft mit dem Grundschul-Kostensatz bezuschusst werden statt mit dem Schülerkostensatz der Oberschulen. Hintergrund dieser Argumentation ist die eindeutige Formulierung im BremPrivatSchG § 20 (2):

„Der Schülerkostensatz beträgt: (...)

2. für Oberschulen und die Waldorfschule 76 Prozent (...) der tatsächlichen Personalausgaben der entsprechenden öffentlichen Schulen der Stadtgemeinde Bremen im jeweils vergangenen Haushaltsjahr.“ Zu dieser Einschätzung hat im Juni 2024 eine erste Erörterung mit dem Verwaltungsgericht und der Prozessbevollmächtigten der Beklagten stattgefunden.

Vortrag zur Verfassungswidrigkeit

Die FEBB hat in ihren Schriftsätzen darauf hingewiesen, dass das Berechnungsschema des Bundesamtes für Statistik nicht dem strikten Bestimmtheitsgebot entspreche, das für Gesetze gefordert sei. Vorgetragen wurde, dass nach den anerkannten finanzrechtlichen Grundsätzen ein Normgeber für Berechnungsmodalitäten auf normexterne Quellen verweisen darf. Hierfür gelte dann aber ein striktes Bestimmtheitsgebot. Es müsse also aus der Norm – Gesetz, Rechtsverordnung oder Satzung – klar abzuleiten sein, welcher Index genau gemeint ist, wo die jedermann zugängliche Fundstelle ist und welche Behörde ihn autorisiert habe. Dieser Anforderung genüge das Berechnungsschema des Bundesamtes für Statistik nicht. Dieser Auffassung hat sich das Verwaltungsgericht Bremen bislang nicht angeschlossen.

Die drei Bremer Waldorfschulen haben mit Schriftsatz im Sommer 2024 ausführlich vorgetragen, dass die in BremPrivatSchG § 20 geregelte Berechnung der Zuschüsse die drei Waldorfschulen in ihrer Existenz gefährdet. In diesem Schriftsatz wird zunächst der verfassungsrechtliche Maßstab herausgearbeitet, dann schließen sich Darlegungen zur gebotenen Gesamtschau an, daraufhin werden die konkreten gesetzlichen Regelung in Bremen in den Blick genommen, was dann in einen umfassenden Abgleich mit der Situation der drei existierenden Waldorfschulen in Bremen mündet. Besonders eindrücklich fällt die Auswertung der betriebswirtschaftlichen Situation der Waldorfschulen aus, die die perspektivische Existenzbedrohung belegt:

- Die Kosten je Schüler sind in den Bremer Waldorfschulen deutlich geringer als in Bremer Staatschulen: Die Schülerkosten für einen Oberschüler in Bremen lagen 2022 laut Bundesamt für Statistik bei 12.000 Euro, im Durchschnitt der drei Bremer Waldorfschulen lag er zu dem Zeitpunkt bei ca. 8.600 Euro.
- Das durchschnittliche Schulgeld lag z.B. in der Freien Waldorfschule Bremen Touler Straße 2022/23 bei durchschnittlich ca. 210 Euro und kann wegen des grundgesetzlich verankerten Sonderungsverbots nach Art. 7 Abs. 4 GG wenn überhaupt dann nur geringfügig erhöht werden.
- Eigenleistungen werden bereits in maximaler Höhe mobilisiert.
- Die Klassenstärke liegt in der Regel deutlich über 30 Schülerinnen und Schüler und kann daher nicht erhöht werden.
- Die Personalfuktuation ist hoch und die Anwerbung neuer Lehrkräfte erschwert, weil die eingeschränkten Haushaltsmittel nur Gehälter zulassen, die unter den Tarifen für beamtete und angestellte Lehrer des Landes Bremen liegen. Für die Freie Waldorfschule Bremen Touler Straße wurde berechnet, dass die Schule ca. 400.000 Euro jährlich mehr an Gehältern auszahlen müsste, um für ihre Mitarbeiter*innen das TV-L-Niveau zu erreichen.
- Die perspektivische Existenzbedrohung der Bremer Waldorfschulen liegt darin begründet, dass die aufgrund des geringen staatlichen Zuschusses geringen Gehälter die Anwerbung und dauerhafte Anstellung von Lehrkräften existenzbedrohend einschränkt. Gleichzeitig würde die Anpassung der Gehälter am TV-L innerhalb weniger Jahre zu einer Überschuldung des Schulträgers führen.

- Weil diese Sachlage für alle drei Waldorfschulen gilt und Waldorfschulen im Bremischen Privatschulgesetz explizit als eigenständige Schulform der Privatschulen aufgeführt werden, gehen die Waldorfschulen davon aus, dass bei einer Existenzbedrohung dieser Schulform das Institut des Privatschulwesens in seiner Gesamtheit existenzbedroht und damit das BremPrivSchG als verfassungswidrig anzusehen ist.

Weitere Aspekte im Verfahren

Im mittlerweile mehrjährigen Prozess spielen Verfahrensfragen eine große Rolle, die hier nicht weiter ausgeführt werden.

Ausblick

Der Prozess, der mit Klageerhebung im August 2022 begann, wird voraussichtlich im November 2025 mit mündlichen Verhandlungen des Leitverfahrens der FEBB und der Waldorfschulen fortgesetzt. Ob und wann das Verfahren entweder mit einem Vergleich oder mit einem Urteil des Verwaltungsgerichts Bremen erstinstanzlich abgeschlossen werden kann, ist derzeit noch unklar.

Meilenstein für die Freien Schulen und Waldorfschulen in Hessen: Hessischer Erlass stärkt alternative Lehrkräftebildung

DR. STEFFEN BORZNER, LANDESGESCHÄFTSFÜHRER DER FREIEN WALDORFSCHULEN IN
HESSEN UND SPRECHER DER AGFS-HESSEN.

1. Einleitung

Mit dem Durchführungserlass zu § 174 Hessisches Schulgesetz (HSchG) vom 26. März 2025 hat das Hessische Kultusministerium einen rechtshistorischen Schritt vollzogen. Erstmals wird die waldorfpädagogische Ausbildung an Seminaren und Instituten ausdrücklich als gleichwertige Qualifikation anerkannt. Für die Freien Schulen, insbesondere die Freien Waldorfschulen in Hessen, bedeutet dieser Schritt nicht nur eine erhebliche Rechtssicherheit, sondern zugleich eine bildungspolitische Würdigung ihrer mehr als hundertjährigen Tradition der eigenständigen Lehrkräftebildung.

Dieser Beitrag zeichnet die rechtlichen, historischen und politischen Linien nach, die zu diesem Ergebnis geführt haben, und ordnet die Bedeutung für das System der Ersatzschulen wie auch für die pluralistische Bildungslandschaft in Hessen ein.

2. Verfassungsrechtlicher Rahmen und bundesweite Bezüge

2.1 Art. 7 Abs. 4 GG als verfassungsrechtliche Grundlage

Das Grundgesetz garantiert in Art. 7 Abs. 4 GG die Errichtung von Ersatzschulen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen.¹

Wesentlich ist hier die Forderung nach Gleichwertigkeit, nicht nach Gleichartigkeit.² Eine Ausbildung muss in Umfang, Niveau und Abschlussverfahren vergleichbar sein, ohne identisch sein zu müssen. Dieser Sachverhalt wird oftmals missverständlich dargestellt und im öffentlichen Raum die Gleichartigkeit als der einzig zu beschreitende Weg dargestellt.

2.2 Rechtsprechung und Maßstäbe

Das Bundesverwaltungsgericht hat wiederholt betont, dass der Begriff „gleichwertige Ausbildung“ großzügig auszulegen sei.³ Auch außeruniversitäre oder speziell pädagogisch ausgerichtete Ausbildungsgänge können gleichwertig sein, wenn sie ein entsprechendes Niveau aufweisen. Gerade für Waldorfseminare, die künstlerische, handwerkliche und pädagogische Inhalte verbinden, ist diese Rechtsprechung zentral.

2.3 Problematische Praxis in Hessen

In Hessen wurden Lehrkräfte an Ersatzschulen bislang nur mit Einzelfallgenehmigung zugelassen. Das Gutachten von Rechtsanwalt Alexander Schupp (2021) stellte jedoch fest, dass diese Praxis keine hinreichende Rechtsgrundlage habe und mit dem Grundgesetz nicht vereinbar sei.⁴ Die daraus resultierende Rechtsunsicherheit führte über Jahre hinweg zu erheblicher Belastung der freien Schulträger. Ferner ließen sich aus dem Gut-

achten auf Basis einer soliden Fachlichkeit gute Argumente für die Gespräche mit dem Hessischen Ministeriums für Kultus, Bildung und Chancen ableiten.

3. Die Novellierung des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) in 2022

3.1 Gesetzgebungshintergrund

Am 7. Dezember 2022 verabschiedete der Hessische Landtag das dreizehnte Gesetz zur Änderung des HSchG (GVBl. S. 734).⁵ Damit wurde der § 174 neu gefasst. Ziel war es, die Rechtslage zu vereinheitlichen und die Praxis einer ständigen Einzelfallprüfung abzulösen.

3.2 Zentrale Neuerung: Anzeigepflicht

Kern der Novelle war die Einführung einer Anzeigepflicht: Lehrkräfte und Schulleitungen an Ersatzschulen müssen künftig vor Tätigkeitsaufnahme angezeigt werden, verbunden mit der Vorlage ihrer Qualifikationsnachweise. Nur wenn Nachweise unvollständig sind, kann die Schulaufsicht Auflagen erteilen.⁶ Dies bedeutet eine erhebliche Entlastung für die Schulen und eine stärkere Gleichbehandlung mit den Regelschulen in öffentlicher Trägerschaft.

3.3 Reaktionen der Freien Schulen

Die Arbeitsgemeinschaft der Freien Schulen in Hessen (AGFS) begrüßte die Gesetzesänderung grundsätzlich, kritisierte jedoch einzelne Verschärfungen. In einer Stellungnahme vom April 2022 forderte sie, die Schulaufsicht solle nicht in übermäßiger Weise in Personalentscheidungen eingreifen.⁷ Stattdessen müsse die Verantwortung primär bei den Schulträgern und Schulleitungen liegen.

4. Der Durchführungserlass 2025

4.1 Verfahrensdetails

Der Erlass vom 26. März 2025 regelt das Anzeigeverfahren präzise:

Frist: 4 Wochen vor Tätigkeitsbeginn,

Form: digitales Formular über HessenDrive,

Unterlagen: Lebenslauf, Führungszeugnis, Arbeitsvertrag, Qualifikationsnachweise.⁸

Damit wird ein einheitliches, transparentes Verfahren geschaffen, das den Schulämtern wie auch den Ersatzschulen Rechtssicherheit gibt.

4.2 Anforderungen an die Ausbildung

Der Erlass unterscheidet zwischen zwei Gruppen:

Lehrkräfte mit Lehramtsbefähigung - einschließlich solcher aus anderen Bundesländern oder EU-Staaten, sofern gleichwertig.

Lehrkräfte ohne Lehramtsbefähigung, die ihre Eignung durch gleichwertige fachliche, pädagogische und unterrichtspraktische Ausbildung nachweisen.

Gerade für diese zweite Gruppe enthält der Erlass die entscheidende Neuerung: postgraduale Ausbildungswege wie Waldorflehrerseminare gelten als gleichwertige Qualifikation.⁹

4.3 Bedeutung der ausdrücklichen Nennung

Noch nie zuvor wurde die waldorfpädagogische Ausbildung in einer ministeriellen Verwaltungsvorschrift so klar benannt. Die AGFS spricht daher von einem „Meilenstein“:

„Die ausdrückliche Nennung der Waldorfausbildung im Erlass ist ein Novum in der deutschen Bildungspolitik. Damit wird die Qualität unserer Lehrkräfteausbildung nicht nur gewürdigt, sondern auch rechtlich abgesichert.“ Diese Nennung spiegelt die kulturelle Entwicklung einer politischen Haltung in Hessen wieder, die auf einem guten Weg ist, Schulen in Freier Trägerschaft als wirklich gleichwertige Ausbildungspartner im schulischen Bereich anzuerkennen.

5. Pädagogische und praktische Relevanz

5.1 Waldorfpädagogische Lehrkräftebildung

Seit der Gründung der ersten Waldorfschule 1919 in Stuttgart werden Lehrkräfte in eigens eingerichteten Seminaren und Hochschulen ausgebildet. Diese verbinden wissenschaftliche, künstlerische und pädagogische Inhalte mit intensiver Praxisbegleitung. Die Anerkennung durch den hessischen Erlass stellt sicher, dass diese Tradition auch künftig tragfähig ist und Absolvent*innen als vollwertige Lehrkräfte tätig werden können.

5.2 Fachkräftesicherung in Zeiten des Mangels

Angesichts des bundesweiten Lehrkräftemangels ist die Öffnung alternativer Ausbildungswege von besonderer Bedeutung. Waldorfschulen können nun eigenständiger Lehrkräfte gewinnen und einsetzen, ohne auf langwierige Genehmigungsverfahren angewiesen zu sein. Dies trägt nicht nur zur Qualitätssicherung bei, sondern entlastet auch das staatliche Schulsystem. Hier versteht sich die Hessische Lehrkräftebildungslandschaft als aktiver Partner, um den Fachkräftemangel in Hessen wirksam abzubauen.

5.3 Vielfalt im Bildungswesen

Die Anerkennung signalisiert zugleich ein klares politisches Bekenntnis zur Bildungspluralität. Der Staat stärkt nicht nur die Wahlfreiheit der Eltern, sondern erkennt die pädagogische Innovationskraft alternativer Schulen an.

6. Kritikpunkte und offene Fragen

Trotz der positiven Entwicklung bleiben Herausforderungen:

- **Datenschutz:** Die AGFS kritisierte die Forderung nach vollständigen Lebensläufen als unverhältnismäßig (DSGVO-Grundsatz der Datenminimierung).¹⁰
- **Nachqualifizierung und Quereinstieg:** Der Erlass muss mit dem neuen Lehrkräftegewinnungsgesetz harmonisiert werden, um Gleichbehandlung sicherzustellen.
- **Einsatz in Abschlussklassen:** Bestimmungen, die vorab Praxiserfahrung verlangen, könnten faktisch zum Ausschluss führen; hier regte die AGFS eine mentorierte Übergangsphase an.¹¹

- Übergangsregelungen: Lehrkräfte mit bereits befristeten Genehmigungen dürfen nicht benachteiligt werden.
- Diese Punkte zeigen: Der Erlass ist ein Meilenstein, aber nicht das Ende des Reformprozesses.

7. Historische Dimension

Die Anerkennung der Waldorfbildung ist das Ergebnis jahrzehntelanger Bemühungen. Bereits in den 1990er-Jahren wurden erste rechtliche Auseinandersetzungen geführt, in denen Waldorfschulen als „niveaugleich“ anerkannt wurden.¹² Der nun erfolgte Schritt in Hessen stellt die konsequente Weiterführung dieser Entwicklung dar. Zugleich ist er ein Signal an andere Bundesländer: Der Nachweis gleichwertiger Qualifikationen darf nicht restriktiver gehandhabt werden als im staatlichen Bereich - insbesondere angesichts der zahlreichen Quereinstiegsprogramme für Mangelfächer.

8. Fazit

Der Durchführungserlass zu § 174 HSchG ist ein Meilenstein für die Freien Schulen in Hessen. Er beendet eine jahrzehntelange Rechtsunsicherheit, reduziert Bürokratie und stärkt die Anerkennung alternativer Ausbildungswege.

Für die Freien Waldorfschulen in Hessen bedeutet er die überfällige Gleichstellung ihrer Ausbildung mit den staatlichen Lehramtsstudiengängen - und damit eine deutliche Aufwertung im bildungspolitischen Diskurs.

Das Land Hessen setzt damit ein starkes Signal: Pädagogische Vielfalt und alternative Qualifikationswege sind nicht nur zulässig, sondern ausdrücklich erwünscht. Mit dem in 2023 ratifizierten EschfG, der Änderung des HSchG in 2022 und dem Durchführungserlass zu §174 zum HschG sind günstige Rahmenbedingungen für das Freie Schulwesen im Bundesland entstanden.

Damit ist ein erster entscheidender Schritt für die Weiterentwicklung der Schulbildung in Hessen getan. Für die Freien Schulen entsteht dadurch die Chance, sich im zunehmend wachsenden Bildungsmarkt nachhaltig zu entwickeln.

Anmerkungen / Quellen

1. Art. 7 Abs. 4 GG; vgl. BVerfG, Beschl. v. 14.11.1969 – 1 BvL 24/64, BVerfGE 27, 195.
2. Schupp, Rechtsgutachten zur Qualifikation von Lehrkräften an Ersatzschulen, 04.01.2021, S. 2 ff.
3. BVerwG, Urt. v. 10.12.1997 – 6 C 7/97, juris; BVerwG, Urt. v. 13.12.2000 – 6 C 5/00, BVerwGE 112, 263.
4. Schupp, a.a.O., S. 14 f.
5. Novelle des Hessischen Schulgesetzes, GVBl. v. 7.12.2022, S. 734.
6. Schreiben des Hess. Kultusministeriums, 30.03.2023.
7. Stellungnahme AGFS, 26.04.2022.
8. Durchführungserlass „Einsatz von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern an Ersatzschulen“, ABl. 04/2025, S. 157 ff.
9. Ebenda, Ziff. 3.2.
10. Stellungnahme AGFS zum Erlass, 14.01.2025, S. 2.
11. Ebenda, S. 4 f.
12. Vgl. BVerwG, Urt. v. 23.06.1993 – 11 C 12/92, BVerwGE 92, 340.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Danziger Straße 64
D-65193 Wiesbaden
Telefon: 06 11-3 34 39 00
Fax: 06 11-3 34 38 88
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB.de

Redaktionsleitung:

Prof. Dr. Albrecht Hüttig, Prof. Dr. Christiane Wegrich
e-mail: huettig@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: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:

e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:

Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23
D-30851 Langenhagen
www.Umweltdruckhaus.de

R&B ist auch im Internet abrufbar unter:

www.Recht-Bildung.de