

Schwerpunkte	Bildungsstandards – Schulgeld und Finanzhilfe	
	Geleitwort der Redaktion	2
Beitrag	Sechs Thesen zur Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland	
	Dr. Wolfgang Harder, Stuttgart	2
	Demokratisierung der Schule?	
	RA Dipl.-Päd. Prof. Dr. Arnold Köpcke-Duttler, Marktbreit	4
Rechtsprechung	Keine steuerliche Absetzbarkeit für Schülereltern bei zu hohem Schulgeld?	
	Besprechung der Entscheidung des BFH vom 14.12.2004 – XI R 66/03 – Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Rechtsanwalt, Berlin	10
	... hat selbst der Kaiser sein Recht verloren	
	Zum Urteil des VGH Baden-Württemberg vom 19.07.2005 – 9 S 47/03 – zur Finanzhilfe Prof. Dr. Johann Peter Vogel, Rechtsanwalt, Berlin	11
Literarische Umschau	Hinweise auf Veröffentlichungen	13
Dokumentation	Schülerkosten in Nordrhein-Westfalen (Tabelle – 2002)	
	Prof. Dr. Bernd Eisinger und Mitarbeiter des Steinbeis-Transferzentrums Wirtschafts- und Sozialmanagement, Heidenheim	14
Letzte Meldung	Pressemitteilung	
	Steuerliche Absetzbarkeit von Schulgeld	15
Glosse	Argumente	16

Geleitwort der Redaktion

In diesem Heft wird die von Prof. Holzapfel im letzten Heft eingeleitete **Kritik an Grund und Ausführung zentraler Prüfungen** fortgesetzt. Dr. Wolfgang Harder, ehemaliger Leiter der Odenwaldschule, Vorsitzender der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen, weist nachdrücklich darauf hin, dass, wenn in Politik und Schulverwaltung derzeit von Bildungsstandards die Rede ist, stets etwas anderes, nämlich Leistungsstandards gemeint sind. Nicht die Schule wird verbessert, sondern der Leistungsdruck auf die Schüler wird erhöht. Gerade die Schulen mit besonderen Profilen müssen bestrebt sein, mit eigenen Bildungsstandards aufzutreten, um der Gefahr zentraler Vereinheitlichung entgegen zu wirken.- In den nächsten Heften werden Herr Prof. Dr. Hans Brügelmann, Universität Siegen, Alternativen zu zentralen Prüfungen aufzeigen und Frau Dr. Annemarie von der Groeben, Laborschule Bielefeld, die Grundzüge der richtig verstandenen Bildungsstandards der Reformgruppe „Blick über den Zaun“ darstellen.

Rechtsanwalt Prof. Dr. Dr. Arnold Köpcke-Duttler greift das in früheren Heften bereits behandelte Thema der selbstständigen Schule wieder auf und sucht einen Weg, die Kluft zwischen den unterschiedlichen Verständnissen von repräsentativer Demokratie mit umfassender Schulaufsicht einerseits, einer **Demokratisierung der Schule** andererseits zu überbrücken. – Ferner drucken wir, mit Dank an die Software AG Stiftung und das Steinbeis Transferzentrum, diesmal die Tabelle aus der **Schülerkostenberechnung** des Steinbeis-Transferzentrums für Nordrhein-Westfalen ab. Die Presseerklärungen aus Anlass ihrer Übergabe an die Öffentlichkeit erfreuen sich zunehmender Aufmerksamkeit. Inzwischen wurden die Zahlen für Schleswig-Holstein veröffentlicht, die im nächsten Heft erscheinen werden.

Schließlich finden sich in diesem Heft Beispiele der **Folgen der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Finanzhilfe**. Während der Bundesfinanzhof bei Schulen mit hohem Schulgeld die Gemeinnützigkeit in Frage stellt, erweitert der baden-württembergische Verwaltungsgerichtshof die Anforderungen an die Eigenleistung des Schulträgers, die aus eben diesen zu hohen Beiträgen der Eltern aufzubringen sind. Auch die Landesgesetzgebung schreitet ständig in den Kürzungen der Finanzhilfen fort, was wiederum die Erhöhung des Schulgeldes zur Folge hat. Während der Bundesfinanzhof noch auf dem Verbot der Sonderung nach den Besitzverhältnissen der Schüler besteht, haben sich Verfassungs- und Verwaltungsgerichte sowie die Landesgesetzgebung längst vom Sonderungsverbot verabschiedet. Die Knappheit öffentlicher Mittel führt zu abenteuerlichen Argumentationen der Politiker. Gleichwohl: Da die Gerichte die Freien Schulen im Stich lassen, hilft nur die Intensivierung der politischen Auseinandersetzung.

Beiträge **Sechs Thesen zur Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland**

Von der Input- zur Output-Orientierung

Fixierung auf schulische Ergebnis

1. Das wichtigste Ergebnis unserer Bildungsdebatten „nach PISA“ ist der bildungspolitisch außerordentlich folgenreiche Paradigmenwechsel von der sog. Input- zur sog. Output-Orientierung unseres Bildungswesens. Zentrale handlungsleitende Begriffe im Kontext dieser Neuausrichtung sind Leistungsmessung, interne und externe Evaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kerncurricula, Kompetenzentwicklung, Bildungsstandards.
2. Eine Woge von Leistungsüberprüfungen in allen Schulformen und auf allen Schulstufen – von der Erhebung der „Lernausgangslage“ beim Schuleintritt bis zum Zentralabitur – ist der sichtbarste Ausdruck dieser Fixierung auf die Zwischen- und Endergebnisse schulischer Arbeit. Die Lehrmittelindustrie vermutet hier bereits ein lukratives neues Marktsegment. Sie vertreibt zum Beispiel unter Verweis auf „die neuen Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe I ... sofort einsetzbare Aufgaben mit Lösungen und Erläuterungen für Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch auf CD-ROM“ und verspricht den

Käufern: „sie sparen damit Zeit, erleichtern sich die Arbeit und bereiten ihre Schüler sicher auf die zentralen Vergleichsarbeiten vor!“

Leistungsstandards statt Bildungsstandards

3. Basis dieser Leistungsüberprüfungen sind sog. Bildungsstandards. Deren Entwicklung unter Zeitdruck – und noch bevor das für diese Aufgabe vorgesehene Institut an der Berliner Humboldt-Universität auch nur gegründet war – war und ist weiterhin eine Hauptaktivität der Schuladministration in den Ländern und auf KMK-Ebene. Es handelt sich bei diesen **Bildungsstandards**, anders als ihr Name vorgibt, um fachspezifische **Leistungsstandards**. Sie sind als Regelstandards und nicht – wie von den Experten einmütig gefordert – als Mindeststandards angelegt, weil deren Erarbeitung, so die KMK-Erklärung, zu zeitaufwändig gewesen wäre.

Beschränkung auf Lernziele der Lehrpläne

4. Diese Entwicklung ist für die Schulen in freier Trägerschaft – und, notabene, auch für die allseits geforderten selbstständigen schulen in staatlicher Trägerschaft – hochproblematisch. Die vorliegenden Bildungsstandards erweisen sich nämlich in der Regel als die – zu Kompetenzen umformulierten – Lernziele der vorliegenden Lehrpläne und führen deshalb über die diversen Leistungsüberprüfungen zu einer kleinschrittigen Anpassung an diese staatlichen Vorgaben (Stichwort „teaching to the test“). Diese Einengung erschwert, ja verhindert am Ende alternative inhaltliche und methodische Ausrichtungen und Vorgehensweisen. Damit aber werden auch die von den Schulen in freier Trägerschaft unter ihren je eigenen Wertehorizonten und Bildungsvorstellungen angestrebten „gleichwertigen, aber nicht gleichartigen“ Lernwege zu staatlich anerkannten Schulabschlüssen zunehmend verbaut. Und damit wiederum werden künftig die von ihnen bisher erbrachten spezifischen Beiträge zur Förderung von Qualität, Vielfalt und Freiheit unseres Bildungswesens weithin unmöglich gemacht.

Forderung freier Schulen

5. In dieser Situation müssen die Schulen in freier Trägerschaft – und mit ihnen alle reformorientierten Schulen in Deutschland – öffentlich und mit allem Nachdruck drei Hauptforderungen erheben:

Mindeststandards statt Regelstandards

- Nationale Bildungsstandards – richtiger: Leistungsstandards – sollen nicht als Regelstandards angelegt sein (mit ihren absehbaren Ergebnissen nach der Gaußschen Normalverteilung), sondern als Mindeststandards mit ihren eindeutigen pass-fail-Aussagen darüber, ob es der jeweiligen Schule gelungen ist, ihren Schülerinnen und Schülern die erwarteten (Mindest-) Kompetenzen zu vermitteln.

Leistungsstandards für Schulabschlüsse

- Nationale Bildungsstandards – richtiger: Leistungsstandards – sollen für alle Schulabschlüsse und ggf. auch noch für systembedingte Übergangsstellen (z.B. von der Grundschule zur Sekundarstufe I) festgelegt werden.

Förderung statt Selektion

- Nationale Bildungsstandards – richtiger: Leistungsstandards – sollen nicht als Instrumente zur Selektion genutzt werden, weder für Schülerinnen und Schüler (Stichworte „Zurückstellung“, „Sitzenbleiben“, „Schulformwechsel“) noch für Schulen (Stichwort „veröffentlichte Ranking-Listen“). Sie sollen vielmehr die Erhebung von Ausgangsdaten zur Diagnose und Förderung von Personen und Institutionen ermöglichen (Stichwort „Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht“). Unter dieser Prämisse können auch zusätzliche Leistungsüberprüfungen – z.B. zentrale Vergleichsarbeiten – sinnvoll und hilfreich sein.

Eigene Standards entwickeln und vertreten

6. Über diese bildungspolitischen Forderungen hinaus sollten die Schulen in freier Trägerschaft ihre eigenen Standards entwickeln, in denen ihr spezifisches Bildungsverständnis und ihre entsprechend ausgerichtete pädagogische Praxis zum Ausdruck kommen. Diese Standards sollten sie offensiv nach außen vertreten und sich damit öffentlich gegen den pädagogisch kontraproduktiven Trend stellen, die Qualität von Schulen allein an den Ergebnissen fachspezifischer Leistungsüberprüfungen zu messen. Einen exemplarischen ersten Diskussionsentwurf für solche Standards auf den drei Ebenen des pädagogischen Handelns, der schulischen und der systemischen Rahmenbedingungen hat eine Redaktionsgruppe eines Verbundes von über 30 reformpädagogisch engagierten Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft (Arbeitskreis „Blick über den Zaun“) Ende Januar 2005 erarbeitet (www.BlickUeberDenZaun.de und Neue Sammlung 2005, 253 ff.).

DR. WOLFGANG HARDER, STUTTGART

Demokratisierung der Schule ?

Einleitung

In Heft 1+2/04 von „Recht und Bildung“ sind unter der Überschrift „Selbstständig lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft“ sechs Empfehlungen der Bildungskommission der HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG veröffentlicht worden.¹ Die auf Individualisierung und zivilgesellschaftliche Beteiligung gehende Bildungsreform setzt auf Vielfalt und Autonomie; erfahrbar werden soll die Demokratie als soziale Lebensform, wobei allerdings die Grundzüge einer ökologischen Demokratie² nicht erwähnt werden. Die Reform des Bildungs-, gerade des Schulwesens wird in den Kontext des Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und der Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen gestellt. Mit Individualisierung ist dabei nicht die Gerichtetheit der Einzelnen gegeneinander gemeint (mit gegeneinander konkurrierenden Leistungsmessungen, mit Ziffernnoten und dergleichen), wohl der Sinn für die Heterogenität der Lernenden, die Stärkung ihrer Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe, die Übernahme sozialer Verantwortung. Das Plädoyer für die Autonomie von Schulen in der Wissensgesellschaft kritisiert die in Art. 7 des GG statuierte Zuschreibung der Gestaltungsmacht für das Schulwesen an den Staat; dieser Außensteuerung durch den Staat wird das selbstbestimmte Lernen der Schülerinnen und Schüler entgegengerichtet; die Selbstverantwortung verändert die Schulaufsicht und verlangt eine bessere Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern. Die Autonomie von Bildungseinrichtungen bezeichnet eine neue Verteilung der Verantwortung zwischen der staatlichen Kontroll- und Lenkungsmacht und der gesellschaftlichen Aneignung der Bildungsprozesse durch die Menschen selbst. Der Neuorganisation der staatlichen Steuerungsinstitutionen (der Schulaufsicht, der Schulverwaltung) korrespondiert die Neugestaltung der Beziehungen zwischen den Lehrern, den SchülerInnen, den Eltern, dem Gemeinwesen. So soll an die Stelle der Schulpflicht (des autoritär durchgesetzten Schulzwangs) ein Recht auf Unterricht treten (ich würde von einem Recht auf den eigenen und gemeinsamen Bildungsweg sprechen); Beratung ersetzt autoritäre Kontrolle, die sich der Anweisung und des Diktats bedient. Vertragliche und kooperative Beziehungen werden ausgeprägt. Die kooperative Schule entwirft ihr pädagogisches Profil selber; sie evaluiert ihre eigene Arbeit, entscheidet selber über Fortbildungen, Haushalt, Personalentwicklung. JOHANN PETER VOGEL entdeckt in den Thesen eine inhaltliche Belebung des Verfassungsprinzip der Vielfalt im Schulwesen³ und fasst konzentriert zusammen: „Das Bild der Schule, wie es sich aus dem Empfehlungen ergibt, ist die autonome, vielfältig profilierte (Ganztags-)Schule, eingebettet in die sie umgebende Zivilgesellschaft“⁴. Nach Konkretionen dieses Bildes sucht auch der folgende Beitrag.

Schule als staatliche Anstalt – Ein verfassungs- und schulrechtliches Missverständnis?

Zu viele Schulrechtler zögern oder weigern sich – anders als manche Bildungspolitiker und Pädagogen, von einer „autonomen“ oder demokratischen Schule zu reden. Sie begründen ihre Weigerung damit, dass die Rechtsordnung, insbesondere Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes, eine kontrollfreie Selbstbestimmung der Schule auch in Teilbereichen nicht kenne. Irreführend sei auch der Begriff „Selbstverwaltung der Schule“, eher akzeptabel der der „schulischen Selbstgestaltung“ (FRIEDHELM HUFEN). NORBERT NIEHUES zeigt sich zwar interessiert an der Frage, ob und inwieweit die erstrebte Mündigkeit des Schülers/der Schülerin die Einübung demokratischer Verhaltensweisen in der Schule voraussetzt. Aber seine verfassungs- und schulrechtliche Sicht lässt das Demokratiegebot des Grundgesetzes

¹ Recht und Bildung 1+2/04, S. 3 ff.; s. HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.), Selbstständig Lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Weinheim-Basel 2004.

² ARNOLD KÖPCKE-DUTTTLER, Pädagogik und Rechtswissenschaft im Gespräch. Band I. Interdisziplinäre Brückenschläge, Oldenburg 2004, S. 165 ff.

³ FRANK-RÜDIGER JACH, Schulvielfalt als Verfassungsgebot, Berlin 1991; s. BVerfGE 90, S. 128 ff.

⁴ Recht und Bildung 1+2/04, S. 13. – Das Heft enthält auch den Entwurf eines sächsischen Schulreformgesetzes der SPD-Fraktion im Sächsischen Landtag vom 07.04.2004.

Demokratiieverständnis hinsichtlich Staat und Schule unterschiedlich

der Demokratisierung der Schule entgegenstehen, soweit sie teilweise als gruppenunmittelbare Demokratie verstanden wird.¹ Der Jurist weiß wohl, dass für die Erziehung in der Schule fundamentale Bedeutung hat, ob Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern (auch) als regulatives Prinzip für die Gesellschaft – als Lebensform – verstanden wird. Erziehung im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie, der Freiheit setze ein spezifisches Demokratiieverständnis voraus, das zur Selbstverwirklichung und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler hinzuführen geeignet sei. In pädagogischer Sicht – so NIEHUES – möge es erforderlich sein, wenn die unmittelbar Betroffenen am Zustandekommen schulischer Entscheidungen mitwirkten und deren Folgen mittrügen. Möge es von daher auch nicht weit sein zu der rechtlichen Forderung, der Grundzug der Schule, des schulischen Lebens genauer, müsse unter dem Grundgesetz notwendig ein partizipatorischer sein, so sei doch eine Demokratisierung der Schule abzulehnen. So gelangt der Jurist nur zu einem verfassungs- und schulrechtlich erlaubten Minimum an Mitwirkung der Schüler, Lehrer und Eltern. Einem weiten Ausbau der Mitwirkung richtet er, möge sie auch in pädagogischer Sicht sinnvoll sein, die Behauptung entgegen, nicht selten werde der Demokratiebegriff des Grundgesetzes missverstanden, verkannt werde die Bedeutung des Grundrechtsschutzes. Den Hintergrund dieser rechtlichen Argumentation, die mit einem pädagogischen Sinn möglichst wenig gemein haben möchte, bildet eine demokratiethoretische Annahme, die so zusammengefasst wird: „Das Grundgesetz verlangt, dass sich die Willensbildung im Staat durch die dafür zuständigen Organe nach einem parlamentarisch-repräsentativen System und damit gerade nicht gruppenunmittelbar durch die Betroffenen vollzieht.“² Auch die schulische Erziehung und Bildung geraten hier zu Maßnahmen der vollziehenden staatlichen Gewalt; sie werden in vollem Umfang als staatliche Tätigkeiten verstanden. Bildung und Erziehung werden damit grundsätzlich nur durch den gesetzlichen Auftrag des Parlaments verfassungsrechtlich legitimierbar. Trotz der für eine ausgeprägte Mitwirkung im Schulwesen sprechenden erzieherischen Gesichtspunkte zieht der Jurist eine verfassungsrechtliche Grenze nach den Maßstäben der parlamentarisch-repräsentativen Demokratie und der Letzt-Verantwortlichkeit des Staates für das Schulwesen, ungeachtet des Rechts des Kindes auf Bildung und des Elternrechts.

Keine „Demokratisierung“ der Schule in der repräsentativen Demokratie

Auch AVENARIUS betont, dass die Schule eingebunden sei in die Demokratie als Staatsform. Sie habe die Entscheidungen der demokratisch legitimierten Staatsorgane – des Parlaments, der Regierungen, der Gerichte – zu befolgen und die Schülerinnen und Schüler in diesem demokratischen Geist zu erziehen. Der Erziehung im Geist der Demokratie entspreche es, wenn die Schulverfassung den Schülern und Eltern Mitwirkungsrechte einräume. Zugleich warnt AVENARIUS vor Fehlschlüssen: „Das Demokratieprinzip des Grundgesetzes gebietet nicht, die Schule zu ‚demokratisieren‘. Es verlangt vielmehr, dass die Willensbildung im Staat als dem Gemeinwesen aller Bürger demokratisch legitimiert ist. Die ‚Demokratisierung‘ der Schule darf nicht dazu führen, dass sich der Staat, der seine Verantwortung für das Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) im Interesse der Gesamtheit der Bürger, auch soweit sie schulisch nicht ‚betroffen‘ sind, wahrzunehmen hat, in politisch nicht mehr beeinflussbare Subsysteme auflöst und damit handlungsunfähig wird.“³ Nach dieser die machtvolle Verantwortung des Staates, der mit dem Gemeinwesen gleichgesetzt wird, sichernden Argumentation stößt demnach die Demokratisierung einer Schule auf verfassungsrechtliche Bedenken; sie stelle einen Verstoß gegen das Demokratieprinzip (Art. 20 GG) dar. Zentral sei die Schule doch eine staatliche Anstalt, deren Betrieb dominant durch gesetzliche Regelungen gelenkt sei, entfernt von pädagogischem Eigen-Sinn.

¹ NORBERT NIEHUES, Schul- und Prüfungsrecht. Bd. 1. Schulrecht, 3. Aufl., München 2000, S. 30.

² Ebd., S. 29.

³ HERMANN AVENARIUS/HANS HECKEL, Schulrechtskunde, 7. Aufl., Neuwied/Kriftel 2000, S. 27.

Autonomie der Schule

Über dieses etatistische (Miss-)Verständnis des Demokratieprinzips besteht in den Diskussionen über die notwendige Autonomie der Schule, die freilich keine Anpassung an eine durchgehende Marktförmigkeit postuliert, nach der die Kinder und Eltern zu (zahlungskräftigen) Kunden werden, freilich keine Einigkeit. Die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen zum Beispiel hat in ihrer Denkschrift „ZUKUNFT DER SCHULE. SCHULE DER ZUKUNFT“ eine pädagogische Begründung der Autonomie herausgearbeitet und die Gestaltungsfreiheit in ihrer pädagogischen Notwendigkeit dargelegt. Mündigkeit als Zielvorstellung pädagogischen Handelns – verstanden als Verbindung von Selbstbestimmung und Verantwortung – verlange nach Gestaltungsfreiheit und auch nach einer mündigen Schule. Erziehungsprozesse beruhen auf persönlichen Begegnungen, gelängen nur in je unterschiedener, personengebundener Form. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sollten die Lernprozesse helfend unterstützen, ohne im Rahmen enger Vorschriften und Lehrpläne arbeiten zu müssen. Diese pädagogische Freiheit der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers soll gestärkt werden durch eine korporative, auf die gesamte Schule bezogene Erweiterung.¹ Angeregt durch veränderte „Steuerungskonzepte“ im Bereich der Wirtschaft und der allgemeinen Verwaltung (Delegation von Verantwortung, Dezentralisierung) wird im Rahmen des Konzepts einer „Teilautonomen Schule“ eine eigenverantwortliche und weitgehende Selbstgestaltung gefordert, die verbunden wird mit erheblich ausgedehnten Gestaltungsrechten der Beteiligten. Partizipation, Zusammenwirken der Beteiligten und Beteiligung der Betroffenen werden als Elemente eines an Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten „Steuerungskonzeptes“ verstanden. In einer nicht-pädagogischen Sprache wird nach einem Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen im System Schule gesucht, nach neuen Formen der Mitwirkung. „Angestrebt wird eine neue Mitgestaltungsbalance zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, Trägern, Schulaufsicht und Nutzern von Schule, die dem wachsenden Selbstbewusstsein und Partizipationsinteresse der Bürgerinnen und Bürger Rechnung trägt.“² Die Schule der Zukunft soll demnach – entgegen der Sprache der dominanten Ökonomie und der Kundenorientierung – ein „Haus des Lernens“ werden, ein „Lern- und Lebensraum“, dessen Wurzeln die Bildungskommission findet in dem hebräischen Wort Bejth Sefer (Haus des Buches) und in der griechischen Tradition der scholé. Freilich bleibt der nähere Bezug zu diesen kulturell verschiedenen Gestalten von Schule in der Denkschrift recht ungeklärt; ihr geistiger Gehalt wird leider nicht erschlossen.

Erziehung zur Mündigkeit in der mündigen Schule

Schule als öffentlicher Raum und als Zeit gemeinsamer Erfahrungen und politischen Denkens

Lassen wir angesichts der Kontroversen zwischen Pädagogen und Juristen einen bekannten Schulgründer und pädagogischen Anreger sprechen. In seinen „Minima Paedagogica“ begründet HARTMUT VON HENTIG seine These, dass die Schule ein Lebensraum sei – neben den Lebensräumen Familie und Wohnung, Straße und Nachbarschaft, Natur. Die Erziehung zur Freiheit verlange einen höheren Aufwand, als ihn die gegenwärtige Schule erbringe, als die Richtlinien für nötig erachteten. „Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung, und Verantwortung nicht ohne Autonomie oder Selbstbestimmung.“³ Die öffentliche Schule (auch die Schulen in freier Trägerschaft tragen öffentliche Verantwortung) solle zur Politik und zur geistigen und moralischen Selbständigkeit erziehen, das Individuum gegen die Systemzwänge stärken. Die Sphäre der Politik wird demnach nicht in einem staatsbürgerlichen Quietismus dem Staat und seinen Organen überlassen, dem die Menschen Gehorsam schulden, allenfalls in Wahlakten folgen oder nur sacht widersprechen gelegentlich. Die Schule selbst wird zur polis, zu einem Zusammensein und Zusammenstehen, in dem die Menschen die Grundbedingungen des

H. v. Hentigs Schule als polis

¹ Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 62.

² Ebd., S. 67.

³ HARTMUT VON HENTIG, Die Schule neu denken, München/Wien 1993, S. 220.

**Schule als Übung
der civilitas versus
Schulaufsicht**

friedlichen, gerechten, verantworteten Zusammenlebens selber klären und regeln: In Selbstdisziplin, gemeinsamer Stärke, die keinen Menschen als Schwächeren aburteilt, in Freude aneinander. Demokratie – so VON HENTIG – fordere politeuein, die gemeinsame Tat in der polis. Erwähnt wird ein klärendes Wort DAVID GRIBBLES über eine Sands-School: „Wir erziehen nicht zur Demokratie. Unsere Schule versucht, eine Demokratie zu sein.“¹ Die Schule wird hier zu einem transparenten Gemeinwesen, zu Raum und Zeit gemeinsamer Erfahrungen. Der Altphilologe und Pädagoge, Gründer der Bielefelder Laborschule, ruft die Schulen zum Denken und zur Tat der Autonomie und rät den Lehrern und Erziehern, einen sokratischen Eid abzulegen. Diese verpflichten sich unter anderem darin gegenüber jedem Kind, seinen Willen nicht zu brechen, es zu schützen in seiner Schwäche, mit ihm Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen, es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist, ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und für die Hoffnung auf ihre Erreichbarkeit einzustehen. Der/die Lehrende verpflichtet sich auch, seine/ihre Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, sich der Kritik auszusetzen, die eigenen Urteile gewissenhaft zu prüfen.

Diese Andeutungen einer Selbstverpflichtung im Geist des Sokrates widersprechen nicht allein einer Verstaatlichung, sondern auch einer durchgehenden Ökonomisierung und Rationalisierung der schulischen Tätigkeiten. So besteht die Schule in dem Üben der civilitas, der Bereitschaft, sich auf andere Menschen einzulassen, hinzuhören, „über alles mit allen zu reden“², ansprechbar zu sein auf ein maßvolles und selbstbestimmtes Leben hin. Dieses pädagogische Ethos gerät fast gar nicht in das Blickfeld mancher Juristen. AVENARIUS gibt ein Beispiel dafür, wenn er bekräftigt, dass sich der Staat durch die den Schulen zugewiesenen Selbstgestaltungsrechte (auch noch die Selbstgestaltung wird von oben zugewiesen demnach) nicht der ihm übertragenen Aufgabe entziehen dürfe, die Aufsicht über das Schulwesen wahrzunehmen. Schulaufsicht im Sinn des Art. 7 Abs. 1 GG wird dabei mit der (noch?) herrschenden Meinung verstanden als Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens.³ Im Grunde sieht AVENARIUS die Übertragung wichtiger Entscheidungsbefugnisse an die Einzelschule als mit dem Demokratieprinzip (Art. 20 Abs. 1 u. 2, Art. 28 Abs. 1 GG) nicht vereinbar an. Auch die Schule in eigener Verantwortung unterliege der rechtlichen und fachlichen Letztverantwortung der Schulverwaltung.⁴ AVENARIUS spricht sich zwar für Mitwirkungsrechte der Lehrer, Schüler und Eltern bei der Gestaltung des Lebens und der Arbeit in der Schule aus, betrachtet aber die Forderung der Demokratisierung der Schule als Schlagwort. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts müsse bei der Ausübung relevanter Staatsaufgaben – auch schulische „Maßnahmen“ gehören dazu – die letzte Entscheidung eines dem Parlament verantwortlichen Verwaltungsträgers gesichert sein. Der folgende Satz hinterlässt Ratlosigkeit und zeigt nicht so sehr die Spannweite, vielmehr die Selbstwidersprüchlichkeit seiner apodiktisch anmutenden Argumentation: „Auch das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 GG) und das Entfaltungsrecht des Schülers (Art. 2 Abs. 1 GG) bilden keine verfassungsrechtliche Grundlage für eine kollektive Mitwirkung der Eltern und Schüler, schließen sie aber auch nicht aus. Andererseits kann die Schule ihren durch Art. 7 Abs. 1 GG vorgegebenen Auftrag, die Schüler zur Mitverantwortung in Gesellschaft und Staat zu befähigen, nur dann erfüllen, wenn sie im Geist der Demokratie, der Toleranz und Offenheit erzieht; dem entspricht am ehesten eine Schulverfassung, die partizipatorisch ausgestaltet ist.“⁵ Trotz dieser gewundenen und etwas obskuren Formulierung bleibt immerhin festzuhalten, dass hier nicht allein von dem Staat, sondern auch von der Gesellschaft die Rede ist, allerdings ohne diesen Begriff näher zu bestimmen.

¹ AVENARIUS/HECKEL, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 113; s. BVerfGE 59, 360, 377.

² Ebd., S. 225.

³ Ebd., S. 278.

⁴ Siehe HANS DÖBERT/GERT GEISLER (Hg.), Schulautonomie in Europa, Baden-Baden 1997.

⁵ AVENARIUS/HECKEL, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 117.

Schulreform: Achtung des Grundrechts des Kindes auf schöpferische Entfaltung

Wenn nun ein Blick auf die notwendige Schulreform geworfen wird, so schlage ich vor, auszugehen von dem Grundrecht des Kindes auf möglichst ungehinderte Entfaltung seiner Persönlichkeit und in diesem Freiheitsrecht das Recht auf eine aktive Mitgestaltung des schulischen Lebens und Lernens zu gründen. In dem Kind entdeckte z.B. MARIA MONTESSORI eine „schöpferische menschliche Kraft“, den absorbierenden Geist. „Der absorbierende Geist ist die Basis der vom Menschen geschaffenen Gesellschaft. Er erscheint uns unter der Form des zarten und kleinen Kindes, das die geheimnisvollen Schwierigkeiten des menschlichen Schicksals mit der Kraft der Liebe überbrückt.“¹ Der Erwachsene und das Kind müssen sich vereinen, der Erwachsene muss demütig werden und vom Kind lernen, groß zu werden. Mit dieser Größe ist die Kraft des Kindes gemeint, Schwachen und Unterlegenen Mut zuzusprechen. Als großen Fortschritt in der Weiterentwicklung der Menschheit sah MONTESSORI es an, wenn die Gesellschaft den Schwachen und Armen helfen würde, statt sie zu unterdrücken. Unter den Kindern entdeckte MONTESSORI eine „offensichtliche Form von Brüderlichkeit“.

Von der Brüderlichkeit der Schüler zur Demokratisierung der Schule

Dieses im Grundgesetz vergessene oder vernachlässigte Verfassungsprinzip kann, erweitert zur Geschwisterlichkeit, auch bei der Demokratisierung von Schulen fruchtbar werden – entgegen einer zentralistischen Demokratiedeutung und einem etatistischen Verständnis der Schulaufsicht,² das der Bayerische Verfassungsgerichtshof in seiner Auslegung des Art. 130 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung noch immer bevorzugt. Die Selbstverwaltung der Schule – so das Gericht – dürfe nicht dazu führen, dass sich der Staat seiner Gesamtverantwortung für das Schulwesen entledige.³ Nach Maßgabe eines zentralistischen Verständnisses der Schulaufsicht wird in der Schule Staatsgewalt ausgeübt; Schulgremien, in denen auch Eltern und Schüler vertreten sind, wird die demokratische Legitimation abgesprochen. Diese monistische Engführung des Demokratieprinzips verkennt, dass bereits jetzt die Eltern und die Schule eine gemeinsame Erziehungsaufgabe wahrnehmen,⁴ die die Bildung der Persönlichkeit des Kindes anstrebt – in pädagogischer Freiheit. So müssen Kommunikation, Kooperation und Partizipation ein hierarchisch-zentralistisches Modell einer staatlichen Anstalt widerlegen und auch praktisch entkräften.⁵

Im Sinne einer pädagogischen Deutung der Verfassung und einer Abkehr von einem Staatsmonopol im Bildungswesen⁶ ist eine pädagogische Grundlegung einer demokratischen Schulverfassung zu denken und zu tun. Das Maß gibt hier das Kind in Verbindung, im schulischen Zusammenleben mit anderen Kindern. Eine nähere Ausprägung der Selbstverwaltung der Lehrenden und Lernenden (die Lernenden sind die Lehrenden und umgekehrt), der Selbstgestaltung der die Schule in Kooperation tragenden Menschen steht demnach noch dahin.

Das sollte so nicht bleiben. Auszugehen ist bei dieser Reform von der Achtung der Person des Anderen.⁷ Kommunikation nach innen und Kooperation sollen von diesem Ethos gehalten sein, das zugleich die pädagogischen Beziehungen durchstimmt (Begegnung statt Belehrung, Eintreten für die Schwächeren, Wahrung und Förderung des Eigenseins jedes Kindes) und auch die Idee eines menschlichen Rechts bildet. Der Rechtsphilosoph und Strafrechtler ARTHUR

¹ MARIA MONTESSORI, Das kreative Kind, 10. Aufl., Freiburg 1994, S. 264.

² Siehe WOLFRAM HÖFLING, Demokratiewidrige Schulautonomie?, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1997, S. 362 ff.

³ Deutsches Verwaltungsblatt 1995, S. 419 ff.

⁴ BVerfGE 34, 165, 183.

⁵ Siehe JOHANN PETER VOGEL, Verfassungsrechtliche Bemerkungen zur Verselbständigung der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik 1995, 39 ff.; s. DERS., Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes – ein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen?, in: Neue Sammlung 1988, 367 ff.

⁶ Siehe INGO RICHTER, Die Privatschule als „Schule der Zukunft“?, in: FRANK-RÜDIGER JACH/SIEGFRIED JENKNER (Hg.), Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Festschrift zum 65. Geburtstag von J.P. Vogel, Berlin 1998, S. 30; s.a. MAX-EMANUEL GEIS, Möglichkeiten und Grenzen schulischer Partizipationsregelungen am Beispiel der sogenannten Schulkonferenz, ebd. S. 31 ff. und FRIEDHELM HUFEN, Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstgestaltung, ebd. S. 51 ff.

⁷ Montessori-Landesverband Bayern, Montessori-Schule – Die Schule für Alle. Pädagogische und rechtliche Grundlagen der Schulen im Landesverband Bayern, München 2002.

**Demokratisierung
der Schule aus
pädagogischem Ethos**

KAUFMANN hat gelehrt (und gelebt, wie ich aus meiner Zeit des Studiums in Saarbrücken weiß), dass das Recht ausgehen müsse von dem Menschen in seiner vielfachen Verwiesenheit, dem Menschen als Person. „Person sein kann er aber nur, wenn er auch den anderen als Person anerkennt. Darum muss es heißen: Non solum sub lege, enimvero sub homine.“¹ Das Toleranz- und Verantwortungsprinzip zu verbinden, ist auch eine zentrale Aufgabe der PädagogInnen-Konferenz, des SchülerInnenrats, des Elternbeirats, des Vorstandes und der Mitglieder von Trägervereinen, überhaupt aller Mitgestalter des schulischen Lebens. In bestimmter Entsprechung lässt sich sagen: Wie nach der demokratischen Wendung² der Staat um des Menschen willen da ist, nicht der Mensch um des Staates willen, die staatlichen und die öffentlichen Gewalten die Menschenwürde zu achten und zu schützen haben³, so bewegt sich die Schule um der Kinder willen, ihre Würde zu achten.

Dabei sollte auch jenes Verständnis von Bildung bedacht werden, das angesichts des Todes eines großen Juristen und Bildungsforschers gesprochen wurde: In seiner Gedenkrede für HELLMUT BECKER, den Kritiker einer verwalteten Schule, hat CARL-FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER gesagt,⁴ dem Toten, dem es um die Menschen gegangen sei, habe Bildung bedeutet der Schritt, Menschen zu helfen, dass sie einen mitmenschlichen Weg zu gehen lernen. Dieser Weg möge auch der Demokratisierung der Schulen zugrunde liegen, der staatlichen und der Schulen in freier Trägerschaft in ihnen gemeinsamer öffentlicher Verantwortung.⁵ Das Gemeinwesen ist nämlich nicht mit dem sich zentralisierenden Staat gleichzusetzen. Die Menschen sind aufzurufen, Wächter und Kritiker des Staates zu werden. Wo in Freiheit zur Freiheit hin erzogen werden (eine Erziehung, die nicht allein die ältere Generation der nachfolgenden zufügt), ein Prozess wechselseitiger Erziehung beginnen soll, ist ein Horizont der Demokratisierung aufzuspannen: einer Neugestaltung des Gemeinwesens.⁶ Der Staat als politische Ordnungsform, als Herrschaftsgewalt, als politische Herrschaftsorganisation darf auch die Felder der Pädagogik, der Erziehung und Bildung nicht mit den Mitteln des Rechtszwanges und des autoritativen Gebotes durchdringen.⁷ Täte er dies, würde er auch einen pädagogischen Totalitätsanspruch erheben, der die Freiheit des Rechts auf Bildung ignorierte.

Dem entgegen sind Wege zu suchen, die aus einem pädagogischen Ethos heraus eine Demokratisierung der Schulen ermöglichen, was pädagogisch heißt, dass nicht zu den Menschenrechten erzogen wird, sondern in ihrem Geist.

PROF. DR. ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER, RECHTSANWALT UND DIPL. PÄDAGOGE, MARKTBREIT

¹ ARTHUR KAUFMANN, Grundprobleme der Rechtsphilosophie, München 1994, S. 233.

² WERNER MAIHOFER, Rechtsstaat und menschliche Würde, Frankfurt 1968, S. 9.

³ INGO RICHTER, Die sieben Todsünden der Bildungspolitik, München/Wien 1999, S. 171 ff. (Bürokratisierung oder Das unerfüllte Versprechen der Verstaatlichung); s.a. MARIANNE GRONEMEYER, Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule, Berlin 1996.

⁴ CARL-FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER, Es ging ihm um die Menschen, in: Neue Sammlung 1994, S. 23.

⁵ ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER, Öffentliche Verantwortung als Horizont staatlicher und freier Schulen, in: Dialogische Erziehung 1999, S. 21 ff.; DERS., Gutachterliche Stellungnahme zur Ausgestaltung der Schulaufsicht gegenüber MONTESSORI-Schulen im Freistaat Bayern, Wolnzach 1999.

⁶ Siehe HARTMUT VON HENTIG, Bildung, München/Wien 1996, S. 98.

⁷ ERNST-WOLFGANG BÖCKENFÖRDE, Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt 1976, S. 60; s. WINFRIED BÖHM (Hg.), Erziehung und Menschenrechte, Würzburg 1995.

Rechtsprechung Keine steuerliche Absetzbarkeit bei zu hohem Schulgeld?¹

Besprechung der
Entscheidung des BFH
vom 14.12.2004
– XI R 66/03 –

Eltern, die ihr Kind auf eine schulgeldpflichtige Ersatzschule oder eine anerkannte allgemeinbildende Ergänzungsschule in der Bundesrepublik oder in den Ländern der EU schicken, können 30 % des gezahlten Schulgeldes steuerlich geltend machen (§ 10 (1) Nr. 9 Einkommensteuergesetz – EStG). Wenn das Schulgeld aber so hoch ist, dass das Sonderungsverbot verletzt wäre, entfällt die steuerliche Vergünstigung; so der Bundesfinanzhof (BFH) in einer Entscheidung vom 14.12.2004 (XI R 66/03).

Es ging um die steuerliche Absetzbarkeit eines Schulgeldes für den Besuch eines deutschen Kindes auf einem englischen College, das ein jährliches Schulgeld von DM 43.230 (die Höhe wurde vom Finanzgericht so festgestellt) berechnete. Im Prinzip hätte § 10 (1) Nr. 9 EStG angewendet werden müssen, der BFH mochte dem Kläger aber einen so hohen Absetzungsbetrag nicht zubilligen und wies die Revision des Vaters ab. Seine Argumentation: Stünde das College in Deutschland, bedürfte es der Genehmigung als Ersatzschule; diese hätte das College aber nicht erhalten, weil es mit einem Schulgeld dieser Höhe wegen Verstoßes gegen das Sonderungsverbot nicht genehmigungsfähig war.

Englisches College als
deutsche Ersatzschule?

Das ist so schlicht wie ungereimt. Da ist zum einen die Unterstellung, dass das englische College in Deutschland hätte Ersatzschule werden können. Da es aber kein staatliches Pendant zum College in einem Bundesland gibt, wäre das College nur als Ergänzungsschule zulässig gewesen. Ergänzungsschulen sind aber nicht genehmigungspflichtig und deshalb auch nicht dem Sonderungsverbot unterworfen². Als Ergänzungsschule hätte das College keinen Anspruch auf öffentliche Finanzhilfe³ und müsste ein kostendeckendes Schulgeld berechnen. Dies müsste dann auch steuerlich geltend gemacht werden können, denn eine Begrenzung der Schulgelddhöhe sieht § 10 (1) Nr. 9 EStG nicht vor. Auch wenn der BFH am Ende seiner Entscheidung kurz angebunden feststellt, dass seine Argumentation auch gelten würde, wenn das College eine Ergänzungsschule wäre, wird diese Feststellung nicht richtiger.

§ 10 (1) Nr. 9 EStG mit
EU-
Diskriminierungsverbot
vereinbar?

Zum zweiten vermeidet der BFH mit der fiktiven Verlegung des College in die Bundesrepublik die Auseinandersetzung mit der Frage, ob § 10 (1) Nr. 9 EStG nicht gegen EU-Recht verstößt. Zwar hätte sich der BFH auf seine frühere Rechtsprechung berufen können, dass das EU-Recht, insbesondere das Diskriminierungsverbot, mit § 10 (1) Nr. 9 EStG vereinbar sei, denn bei den in § 10 (1) Nr. 9 EStG erwähnten Schulen handle es sich nur um Sonderfälle, denen gegenüber eine Diskriminierung hingenommen werden könne⁴ (wobei die Berufung auf Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofs⁵ [EuGH] nach Auffassungen in der Rechtsliteratur etwas gewagt ist⁶). Dem steht aber entgegen, dass das Diskriminierungsverbot alle Bürger der EU, nicht nur die Regelfälle, schützt⁷; abgesehen davon handelt es sich bei der Gruppe der Benutzer allgemeinbildender freier Schulen im In- und Ausland nicht mehr nur um Sonderfälle, sondern in diesem Regelungsbereich um die Regel. Ein Vater, der sein Kind auf eine nichtdeutsche EU-Schule schickt, ist gegenüber einem Vater, der sein Kind auf eine deutsche Schule schickt, steuerrechtlich benachteiligt (diskriminiert). Wenn nämlich die steuerliche Abzugsfähigkeit davon abhängig gemacht wird, ob die Schule dem Sonderungsverbot entspricht, obwohl es dies im Ausland nicht gibt, diskriminiert dies außerdeutsche EU-Schulen bzw. deren Benutzer. Dieser notwendigen Auseinandersetzung ist der BFH aus dem Wege gegangen. Mindestens hätte er die Sache dem EuGH zur Klärung der Vereinbarkeit vorlegen müssen. Inzwischen hat die Europäische Kommission beschlossen, die Bundes-

¹ Frau Rechtsanwältin Christiane WEGRIGHT, Stuttgart, danke ich für hilfreiche Hinweise zum Europa-Recht; s. auch S. 10.

² Dazu Johann Peter VOGEL: Das Recht der Schulen und Heime in freier Trägerschaft. 3./1997, S. 41, 136.

³ BVerfGE 75, 40 ff.

⁴ BFHE 183, 436 ff.

⁵ Zitiert werden EuGHE 1988, 5365, 5379 und 1985, 593, 603. Dort sind aber keine Hinweise auf eine Diskriminierung in Sonderfällen zu finden.

⁶ MEILLICKE/WEYDE, BB 2000, 17 ff.

⁷ So zutreffend BFHE 183, 436, 442 m.w.N.

Das ausgehöhlte Sonderungsverbot

politik vor den EuGH zu ziehen, um durchzusetzen, dass auch das Schulgeld ausländischer Schulen von der deutschen Einkommensteuer abgesetzt werden kann.¹

Zum dritten tut der BFH so, als verstehe sich von selbst, was das Sonderungsverbot nach Art. 7 (4) Satz 3 GG bedeutet. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) zur öffentlichen Finanzhilfe an Ersatzschulen seit 1990 ist das aber keineswegs mehr sicher: wird den Eltern doch für unbefristete Zeiträume neben dem zulässigen Schulgeld noch eine unbegrenzte zusätzliche Belastung im Rahmen ihres „Bildungsengagements“ zugemutet². Der BFH kann aber keine eigene Interpretation des Sonderungsverbots entwickeln, wenn das BVerfG eine bestimmte Auffassung dazu hat. Das BVerfG kann nicht beliebige den Eltern aufgebürdete Belastungen mit dem Sonderungsverbot für vereinbar erklären, während der BFH die steuerliche Vergünstigung nur zulässt, wenn die Eltern ein Schulgeld zahlen, das die freie Zugänglichkeit sichert. Nach der neuen Rechtslage müssen also die Eltern mehr zahlen, weil die öffentliche Finanzhilfe immer geringer wird, und können dann noch nicht einmal die Schulbelastung zur Steuerminde- rung geltend machen, weil sie zu viel bezahlen – ein doppeltes Geschäft für den einnahmefreudigen Staatshaushalt.

Ein angemesseneres, rechtlich stringenter zu begründendes Ergebnis wäre gewesen, die Abzugsfähigkeit des Schulgelds nach § 10 (1) Nr. 9 EStG in Anwendung des Diskriminierungsverbots in England ebenso zuzulassen wie in Deutschland. Denkbar wäre bei besonders hohem Schulgeld wie im Falle des Colleges (immerhin soviel, wie ein deutsches qualifiziertes Internatsgymnasium für Schul- + Internatsgeld kostet!) eine Begrenzung der Höhe nach, etwa dergestalt, dass ein Schülerkostensatz, gebildet aus den Kosten eines staatlichen entsprechenden Schülers³, als Höchstbetrag zugrunde gelegt wird. Erhält die besuchte Schule öffentliche Finanzhilfe, ist der entsprechende Schülerkostensatz vom staatlichen Schülerkostensatz abzuziehen. Bis zur Höhe eines so gebildeten Höchstsatzes können 30 % geltend gemacht werden.

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, BERLIN

... hat selbst der Kaiser sein Recht verloren

Zum Urteil des VGH Baden-Württemberg vom 19.07.2005 – 9 S 47/03 –

Zum zweiten Male hatte sich der Verwaltungsgerichtshof mit der Finanzhilfe an berufsbildenden Ersatzschulen in Baden-Württemberg zu befassen. Das Berufskolleg in freier Trägerschaft, das mit seiner ersten Klage die Finanzhilfe für 1992 problematisiert und den Kammerbeschluss 1997 des Bundesverfassungsgerichts⁴ und das erste Urteil des VGH 2000⁵ ausgelöst hatte, griff nun die Finanzhilfe für 2000 an, verlor aber erneut.

Aus dem ersten Urteil ergab sich, dass 1989 bereits – auch nach Meinung der Landesregierung – eine ungenügende Finanzhilfe für berufsbildende Schulen gezahlt wurde. Nur wurde die Finanzhilfe nicht erhöht, weil die öffentlichen Mittel anderweitig ausgegeben wurden. Nach Auffassung des Gerichts war die Finanzhilfe 1995 sogar verfassungswidrig zu niedrig. Nur wurde die 1. Klage deshalb abgewiesen, weil die Verfassungswidrigkeit für 1992 aus zweifelhaften Gründen nicht bejaht wurde.⁶ 1999 endlich wurde die Finanzhilfe von 82,2 % der Bemessungsgrundlage⁷ auf 90,8 % erhöht, danach 2004 noch einmal auf 97,3 %. Nach den Berechnungen des Gerichts erhöhte sich damit die Deckung der Schulkosten durch die Finanzhilfe 1999 auf 66 % und 2004 auf „mindestens 70 %“. Die nach Abzug des Schulgelds verbleibende, vom VGH errechnete Deckungslücke sank

Rechenkünste

¹ Presstext vom 14.11.2005.

² BVerfGE 90,107 ff.; Kammerbeschluss vom 04.03.1997 – 1 BvL 26/96, SPE n.F. 236, 133 ff.; „Landeskinderklausel“-Entscheidung vom 23.11.2004 – 1 BvL 6/99, R&B 2/05, 8 ff. Zusammenfassend Johann Peter VOGEL: Der Zerfall der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Finanzhilfe an Ersatzschulen, RdJB 2005, 255 ff.

³ Dazu die wissenschaftlich erstellten Berechnungen von Bernd EISINGER u.a.: Schülerkosten in Baden-Württemberg, R&B 3/04, 6 ff.; in Hessen, R&B 1/05, 15; in Sachsen, R&B 2/05, 13; in Nordrhein-Westfalen, R&B 3/05, xx. Weitere Landesberechnungen folgen.

⁴ BVerfGE v. 04.03.1997, SPE n.F. 236, S. 133 ff.

⁵ VGH BW v. 12.01.2000, SPE n.F. 236, S. 157 ff.

⁶ Dazu VOGEL: Unzulänglich und doch verfassungskonform?, RuS 2/2000, S. 5 ff.

⁷ Die Bemessungsgrundlage umfasst nur die sog. „maßgeblichen“ Kosten, also eine Auswahl der notwendigen Schulkosten.

damit von 25 % in 1995 auf 4 % in 2004 (2.2.5.). Obwohl es in der 2. Klage um eine Zuschusserhöhung für 2000 ging, wurde die weitere Entwicklung bis 2004 vorweggenommen;¹ die Klage konnte keinen Erfolg haben, weil die Unzulänglichkeit der Finanzhilfe 2000 wegen der „raschen und deutlichen“ Verbesserung bis 2004 und der Absicht des Gesetzgebers, eines Tages auf 80 % Kostendeckung zu kommen, tolerabel sei. Im Übrigen sei der Träger nun (nach 2004) in der Lage, die Schulkosten, beschränkt „auf das zur Erfüllung des ... auferlegten schulischen Standards Unerlässliche, ... ohne Vermögenszusatz und dauernde Kreditfinanzierung zu bestreiten und auch die Folgen der früheren Unterfinanzierung auszugleichen“ (2.2.5.). Die gesetzgeberische Absicht, die Finanzhilfe irgendwann auf 80 % der maßgeblichen Kosten anzuheben, mag nach Meinung des Gerichts „wünschenswert“ sein wegen des Ziels „eines möglichst hohen Standards“ der Schule „bei gleichzeitig möglichst geringem Schulgeld“ – diese Hinweise zeigen aber schon, dass das Gericht dies für weit oberhalb des „Existenzminimums“ liegend hält –. Außerdem seien die Schülerzahlen an beruflichen Privatschulen seit 1990/91 (4 %) bis 2001/02 (6,5 %) ständig gestiegen (2.2.2.).

Die Urteilsbegründung übernimmt in ihren rechtlichen Teilen (2.2.1.) die umstrittenen Entscheidungen des BVerfG von 1997 (Kammerbeschluss) und 2004² (Landeskinderklausel). Kurz gesagt verlor der Träger, weil seine Klage eine gröbliche Vernachlässigung der Berufskollegs durch den Landesgesetzgeber und damit die Gefährdung der Institution Ersatzschule hätte nachweisen müssen; diese sei aber nicht gegeben, denn nicht schon jede defizitäre Finanzhilfe sei angesichts des weiten Gestaltungsspielraums des Gesetzgebers ein Verfassungsverstoß (2.2.3.). Von den Argumenten in der Grundsatzentscheidung des BVerfG 1987 finden sich nur noch Begriffshüllen.

Zwei Punkte seien noch hervorgehoben:

Abkehr von ökonomischen Grundsätzen

1. Im Urteil 2000 kritisierte der VGH noch den Kammerbeschluss 1997 zu Recht, indem er darauf hinwies, dass weder Kreditaufnahmen noch Spenden zur Deckung laufender Kosten verwendet werden können, und dass „die wirtschaftliche Existenz jedenfalls der beruflichen Privatschulen nicht – auch nicht zu einem kleinen Teil – auf hinter dem Schulträger stehende finanzstarke Kreise gegründet werden“ kann (IV 2 d (2) und (3)). Im Urteil 2005 gilt dies alles nicht mehr. Begründung: Es sei im ersten Urteil „um wesentlich höhere ... Unterdeckungen“ gegangen (2.2.5.). – Widerspruch, Euer Ehren: Was ökonomisch prinzipiell falsch ist, kann auch bei niedriger Unterdeckung nicht richtig werden.

2. Zur Eigenleistung des Trägers macht der VGH Vorschläge, wie sie intensiviert werden könnte. Denn „grundsätzlich können vom Schulträger auch zu den laufenden Kosten Eigenleistungen erwartet werden, die nicht aus den Schulgeld-einnahmen herrühren. Ob jede einzelne Schule solche Eigenleistungen tatsächlich erwirtschaften kann, ist ... ohne Belang <sic!>. Allerdings dürfen diese Eigenleistungen nicht in einer Höhe erforderlich sein, die zur Bestreitung der laufenden Kosten des Schulbetriebs, der im Rahmen des Existenzminimums erforderlich ist, auf Dauer den Einsatz eigenen Vermögens oder eine Kreditfinanzierung erforderlich machen“ (2.2.5.).

Erweiterung der Eigenleistung

Die Vorschläge: Da sind zunächst noch einmal die ökonomisch abseitigen „Kredite und Spenden“ sowie die gerichtsnotorisch nicht existierenden „finanzstarken Kreise“, die schon der Kammerbeschluss aufgezählt hatte. Sodann verweist das Gericht auf „Einnahmen aus kostenpflichtigen Zusatzangeboten (z.B. Mensabetrieb, kostenpflichtige Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe)“. Weiter könne ein Förderverein mindestens „eine gewisse Unterstützung dauerhaft gewährleisten“. Und schließlich nennt es „mögliche Einsparmaßnahmen bei der personellen und sächlichen Ausstattung z.B. durch Übernahme staatlicher Klassenteiler (2.2.5.). – Offenbar soll der Träger Mensa und Nachhilfe zu überhöhten Preisen betreiben, um zu Geld zu kommen. Die Eltern sollen im Förderverein noch

¹ Im 1. Prozess hätte nach dem gleichen Verfahren für 1992 die Verfassungswidrigkeit von 1995 zugrunde gelegt werden müssen.

² BVerfGE v. 23.11.2004, R&B 2/2005, S. 8 ff.

Rechtfertigung höheren Schulgeldes

einmal zur Kasse gebeten werden. Und der vom BVerfG unglücklich gewählte Begriff „Existenzminimum“ für die notwendigen Kosten der vollen Erfüllung der Genehmigungsvoraussetzungen mutiert nun wörtlich genommen zum Notprogramm einer Schule am unteren Rande der Genehmigungsvoraussetzungen des Art. 7 (4) GG.

Auch die Eltern bleiben nicht ungeschoren: Umständlich errechnet der VGH (2.2.4.), dass ein Schulgeld (am Berufskolleg) von „etwa 120 € <mtl.> ohne weiteres <!> verfassungsrechtlich unbedenklich“ sei, denn eine „allgemeine Annahme lasse zu, dass in den letzten Jahren die Bereitschaft der Eltern in die selbst als angemessen eingeschätzte Bildung ihrer Kinder mehr zu investieren, nicht nur in bestimmten finanzkräftigen Bevölkerungskreisen, sondern auf breiter Basis gewachsen ist, was sich nicht zuletzt auch in den zum Teil stark steigenden Schülerzahlen an Privatschulen zeigt“. Ohnehin erhielten ja Eltern Hilfen durch steuerliche Absetzbarkeit des Schulgelds, durch BAföG, sozialrechtliche Leistungsansprüche und die „stark gestiegenen“ kinderbezogenen Leistungen des Staates; das dürfe bei der Errechnung des zulässigen Schulgelds mitgerechnet werden. Außerdem habe die Schule nicht nachweisen können, dass, als sie ein Schulgeld von 140 bis 180 € haben nehmen müssen, eine Sonderung der Schüler eingetreten sei (2.2.4.). – Wie hätte sie das bitte nachweisen sollen?

Zusammenfassend wird man die Rechtsprechung so verstehen müssen, dass die Förderpflicht des Staates letztenendes nur so weit gehen muss, wie die Institution Ersatzschule nicht gefährdet wird – und diese Gefährdung ist praktisch nicht beweisbar.¹ Oder: Eine Schule, die klagt, wird einen Anspruch auf Finanzhilfe nicht durchsetzen können, weil sie kraft ihrer Existenz ein Beweis dafür ist, dass die Institution Ersatzschule nicht gefährdet ist. Man könnte sich die Begriffsspielereien und unbeholfenen Kostenberechnungen² sparen: Man erklärt die Knappheit öffentlicher Haushalte zu einem überverfassungsrechtlichen Notstand, dem sich auch grundgesetzliche Ansprüche zu unterwerfen haben. Denn – das weiß man ja – wo nichts ist, hat selbst der Kaiser sein Recht verloren.

PROF. DR. JOHANN PETER VOGEL, BERLIN

Literarische Umschau Hinweise auf Veröffentlichungen

VEREINIGUNG DEUTSCHER LANDERZIEHUNGSHEIME (Hg.):

Ganztagsschulen und mehr: Landerziehungsheime. Dokumentation der 3. Großen Mitarbeitertagung vom 04.–06.11.2004 in Jena. Mit Beiträgen von Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Andreas Schleicher, Stefan Appel, Marianne Horstkemper, Hilbert Meyer, Hartmut Holzappel, Klaus-Jürgen Tillmann, Peter Fauser, Hans Hopf, Ludwig Huber u.a. 290 S. Zu beziehen bei Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, Libanonstr. 3, 70184 Stuttgart.

ANNEMARIE VON DER GROEBEN:

Unsere Standards (Standards der Reformgruppe staatlicher und freier Schulen „Blick über den Zaun“). Neue Sammlung 2/2005, S. 253 ff.

JOHANN PETER VOGEL:

Der Zerfall der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Finanzhilfe an Ersatzschulen. RdJB 2/2005, S. 255 ff.

RAIMUND WIMMER:

Mut zum Profil – Freiräume katholischer Schulen in Rheinland-Pfalz. Referat vor der Arbeitsgemeinschaft der katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Land Rheinland-Pfalz am 29.09.2005 in Marienstatt.

¹ Dazu VOGEL: Der Zerfall der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu Finanzhilfe an Ersatzschulen. RdJB 2/2005, S. 255 ff.

² Dem Gericht hätte 2004 ein Beispiel professioneller Schülerkostenberechnung zur Verfügung gestanden: die des Steinbeis-Transferzentrum Wirtschafts- und Sozialmanagement, Heidenheim: Schülerkosten. Eine Untersuchung über allgemeinbildende öffentliche Schulen 2002 in Baden-Württemberg. (R&B 3/2004). Auftraggeber der Untersuchungen ist die Software AG-Stiftung, Darmstadt.

Dokumentation Jährliche Schülerkosten in Nordrhein-Westfalen (2002) für allgemeinbildende öffentliche Schulen^{*)}

	Personal- und Besoldungskosten	Kommunale Verwaltungskosten	Immobilien- und Nebenkosten	Sachkosten und Dienstleistungen	Kosten pro Schüler (brutto)	Summe der Leistungsentgelte	Kosten pro Schüler (netto)
Grundschulen							
Basiswert	3.073,72 €(1)	173,91 € (4)	1.504,18 €(6)	123,23 €(8)	4.875,04 €	- 15,71 €(9)	4.859,33 €
Anpassungswert I	174,12 €(2)	56,68 €(5)	60,17 €(7)		290,97 €		290,97 €
Anpassungswert II	209,22 €(3)				209,22 €		209,22 €
Summe	3.457,06 €	230,59 €	1.564,35 €	123,23 €	5.375,23 €	- 15,71 €	5.359,52 €
Hauptschulen							
Basiswert	4.552,33 €(1)	173,91 €(4)	1.496,41 €(6)	168,85 €(8)	6.391,50 €	- 21,30 €(9)	6.370,20 €
Anpassungswert I	184,07 €(2)	37,42 €(5)	559,86 €(7)		281,35 €		281,35 €
Anpassungswert II	318,01 €(3)				318,01 €		318,01 €
Summe	5.054,41 €	211,33 €	1.556,27 €	168,85 €	6.990,86 €	- 21,30 €	6.969,56 €
Realschulen							
Basiswert	3.454,07 €(1)	173,91 €(4)	1.481,89 €(6)	122,52 €(8)	5.232,39 €	- 11,36 €(9)	5.221,03 €
Anpassungswert I	134,01 €(2)	22,28 €(5)	59,28 €(7)		215,57 €		215,57 €
Anpassungswert II	243,64 €(3)				243,64 €		243,64 €
Summe	3.831,72 €	196,19 €	1.541,17 €	122,52 €	5.691,60 €	-11,36 €	5.680,24 €
Gymnasien							
Basiswert	4.304,01 €(1)	173,91 €(4)	1.530,80 €(6)	147,54 €(8)	6.156,26 €	- 11,18 €(9)	6.145,08 €
Anpassungswert I	150,27 €(2)	16,62 €(5)	61,23 €(7)		228,12 €		228,12 €
Anpassungswert II	303,87 €(3)				303,87 €		303,87 €
Summe	4.758,15 €	190,53 €	1.592,03 €	147,54 €	6.688,25 €	- 11,18 €	6.677,07 €
Gesamtschulen							
Basiswert	4.893,91 €(1)	173,91 €(4)	1507,65 €(6)	195,87 €(8)	6.771,34 €	- 34,64 €(9)	6.736,70 €
Anpassungswert I	162,73 €(2)	12,60 €(5)	60,31 €(7)		235,64 €		235,64 €
Anpassungswert II	342,60 €(3)				342,60 €		342,60 €
Summe	5.399,24 €	186,51 €	1.567,96 €	195,87 €	7.349,58 €	- 34,64 €	7.314,94 €

^{*)} Schülerkosten in Nordrhein-Westfalen. Eine Untersuchung über allgemeinbildende öffentliche Schulen im Jahr 2002 des Steinbeis-Transferzentrums Wirtschaft- und Sozialmanagement, Heidenheim.

	Personal- und Besoldungskosten	Kommunale Verwaltungskosten	Immobilien- und Nebenkosten	Sachkosten und Dienstleistungen	Kosten pro Schüler (brutto)	Summe der Leistungsentgelte	Kosten pro Schüler (netto)
Förderschulen							
Basiswert	10.041,44 €(1)	173,91 €(4)	1.626,41 €(6)	250,43 €(8)	12.092,19 €	- 40,19 €(9)	12.052,00 €
Anpassungswert I	433,00 €(2)	91,56 €(5)	65,06 €(7)		589,62 €		589,62 €
Anpassungswert II	706,30 €(3)				706,30 €		706,30 €
Summe	11.180,74 €	265,47 €	1.691,47 €	250,43 €	13.388,11 €	- 40,19 €	13.347,92 €

- (1) Umfasst Personalkosten und Personalnebenkosten, sowie die Lehrerbesoldung inklusive Versorgung, Beihilfe und Fortbildung.
- (2) Enthält einen Mindestansatz für die anteiligen Verwaltungskosten des Landesamtes für Besoldung und Versorgung, des Ministeriums sowie einen Versorgungsaufschlag.
- (3) Weitere Verrechnungswerte für die Vorteile eines Beamten wie Sicherung bei Arbeitsunfähigkeit, Hinterbliebenenabsicherung bei Krankheit und Tod, Arbeitsplatzgarantie, etc., sowie Leistungen des schulpsychologischen Dienstes.
- (4) Umfasst die anteilige Schulverwaltung auf kommunaler Ebene.
- (5) Kalkulatorischer Verrechnungswert für Leistungen von Rechnungsprüfungsamt, Hauptamt, Stadtkämmerei, Personal- und Organisationsamt, Statistik und Stadtforschung, Zentraleinkauf o.ä. Ämtern.
- (6) Angabe quantifiziert Immobilien- und Immobiliennebenkosten, wobei darauf hinzuweisen ist, dass dieser Wert eine Mindestgröße darstellt und besonders bei den Förderschulen extrem unterbewertet ist.
- (7) Beinhaltet einen Verrechnungswert für erhöhte Abnutzung und Vandalismus.
- (8) Umfasst Sachkosten und Dienstleistungen der Schulen.
- (9) Beinhaltet anrechenbare Einnahmen, resultierend aus Vermietung bzw. Überlassung von Räumlichkeiten, Schulverpflegung, Verwaltungsgebühren, Erstattungen etc.

Letzte Meldung

Einer Pressemitteilung ist zu entnehmen, dass zu den Vergünstigungen, die von der Großen Koalition gestrichen werden sollten, auch die steuerliche Absetzbarkeit des Schuldzins gehören soll (s. S. 10).

FAZ.NET VOM 9.11.2005

Glosse Argumente

In Sachsen-Anhalt ist die Landesregierung einmal wieder dabei, die Finanzhilfe zu kürzen. Derzeit besuchen 4 % der Schüler allgemeinbildende und 11 % berufsbildende Schulen in freier Trägerschaft. Finanzhilfe erhalten nur anerkannte Ersatzschulen und genehmigte Ersatzschulen besonderer pädagogischer Bedeutung (Waldorfschulen). Die Wartezeit beträgt die Zeit bis zur Anerkennung oder, bei Waldorfschulen, drei Jahre. Die Schülerbeförderung wird den Schülern gewährt bis zur nächsten staatlichen Schule derselben Schulart; da es keine staatlichen Waldorfschulen gibt, erhalten diese, gerichtlich geklärt, die Schülerbeförderung bis zur nächsten Waldorfschule. Für die Waldorfschulen soll nun die Wartezeit verlängert werden. Grund: Da die Schüler (in den weiteren Einzugsgebieten) der Waldorfschulen weiter transportiert werden, rechtfertigt dies, den Waldorfschulen eine längere Wartezeit zuzumuten. M.a.W.: Die Eltern einer Schülerschaft, die teilweise auf Staatskosten weiter transportiert wird, sollen als Ausgleich ein höheres Schulgeld während einer längeren Wartezeit zahlen.

Auch in Thüringen soll die Finanzhilfe massiv gekürzt werden. Grund: Die Aufbausituation der freien Schulen sei „abgeschlossen“ <!> (der Prozentsatz der Schüler, die allgemeinbildende freie Schulen besuchen, liegt unter dem Durchschnitt der Bundesrepublik von 6 %). Vorgesehen ist die Aufgabe des bisherigen Defizitdeckungsverfahrens zugunsten eines pauschalierten Schülerkopfsatzes, allerdings auch wieder mit einer Zweckbindung für die Verwendung der Mittel. Der Bildungspolitische Sprecher der Regierungspartei schreibt dazu u.a.: „Künftig werden den Schulträgern größere <?> Spielräume bei der Verwendung der gewährten Fördermittel eingeräumt. Damit <?> kann auch erreicht werden, dass es nicht zu einer unverhältnismäßigen Erhöhung von Schulgeld kommt. Wir denken auch darüber nach, eine Regelung zur Begrenzung der Höhe des Schulgeldes <!>, etwa analog der Regelung im sächsischen Gesetz, einzuführen“. - Ein neues Wirtschaftsprinzip: Je weniger Mittel zur Verfügung stehen, desto stärker muss die Verwendung gegängelt werden. Die hier so gepriesene sächsische Regelung sieht vor, dass von einer nicht kostendeckenden Finanzhilfe in jedem Fall ein bestimmtes „sozial verträgliches“, aber auch jedes höhere Schulgeld abgezogen wird; das Schulgeld dient also nicht der Kostendeckung, sondern mindert die zu niedrige Finanzhilfe!

Mitunter hat man den Eindruck, dass es für eine Kürzung der Finanzhilfegarkeiner einleuchtenden Argumente mehr bedarf; es ist zu wenig Geld da, und den letzten beißen die Hunde ...

JPV

IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V.
Redaktion:
Prof. Dr. Johann Peter Vogel
Am Schlachtensee 2, D-14163 Berlin
Tel.: 030 – 802 60 28 • Fax: 030 – 802 23 92

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

ISSN 1614-8134

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

Druck: F•D•F, D-30823 Garbsen
Telefon: 05137 – 12 24 96 • Telefax: 05137 – 12 24 97
e-mail: info@f-d-f.net / Internet: www.f-d-f.net

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

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: www.Institut-IfBB.de