

Barkhoff & Partner / Postfach 100233 / 44702 Bochum

**Bayerisches Verwaltungsgericht in
Augsburg
Kornhausgasse 4****86152 Augsburg****Au 3 K 23.1523
Verwaltungsstreitsache
Luana gGmbH ./.. Freistaat Bayern**

Sehr geehrte Damen und Herren,

in dem Verwaltungsstreitverfahren wird beantragt,

den Bescheid des Beklagten vom 22.08.2023 – Gz: RvS-SG44-5113-5/8/49 – aufzuheben und den Beklagten zu verpflichten, der Klägerin die Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb einer privaten Mittelschule ab dem Schuljahr 2023/24 bzw. 2024/25 zu erteilen.

Die Klage wird wie folgt begründet:**A. Sachverhalt**

Die Klägerin ist eine gemeinnützige GmbH, die als Schulträgerin der Grund- sowie der Mittelschule Luana die Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb beider Schulen begehrt. Das Klageverfahren der Grundschule Luana wird unter dem Aktenzeichen Au 3 K 23.1522 beim erkennenden Gericht geführt.

I. Chronologie des Genehmigungsverfahrens

Am 31.05.2022 beantragte die Klägerin bei dem Beklagten die hier streitgegenständliche Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb der Mittelschule Luana mit Schulbeginn zum Schuljahr 2023/24.

Der Verein eigenaktiv e.V., aus dem die Luana gGmbH hervorging, hatte sich bereits Anfang 2015 gegründet. Ein erstes Gespräch mit der Regierung von Schwaben (RvS) über das pädagogische Konzept fand am 29.12.2016 statt. Hierbei formulierte die RvS erstmals Bedenken zum pädagogischen Konzept: *„Hinsichtlich des pädagogischen Konzepts äußern die Vertreter der Regierung von Schwaben, insbesondere 40.1-2, sich kritisch über im Konzept noch fehlende nähere Angabe zur Rolle der Lehrkräfte, der Lehrplanziele und der Zielsetzungen im Hinblick auf Kompetenzerwartungen.“* (Aktenvermerk RvS vom 16.01.2017). Diese Kritik wurde von der Klägerin als positive Anregung verstanden, um das pädagogische Konzept grundlegend zu konkretisieren, da die RvS zwar Bedenken angemeldet hatte, jedoch die grundlegenden Säulen der Freiwilligkeit und Demokratie nicht in Frage gestellt hat. Somit verbrachte die Klägerin über ein Jahr damit, das Konzept zu konkretisieren und ganz konkret didaktische Möglichkeiten an der Luana Schule zu erörtern, wie beispielsweise die Ziele des LehrplanPLUS erreicht werden können.

Im Folgenden wollte die Klägerin nun konkreter Rückmeldung zum Konzept erhalten. Auf Grund der Neuartigkeit des pädagogischen Konzeptes in Bayern, strebte die Klägerin mit der RvS eine kooperative Zusammenarbeit mit konkreten, wiederkehrenden Rückmeldungen an, um die Genehmigungen zu erlangen.

Am 05.03.2018 stellte die Klägerin einen Antrag auf Genehmigung mit den nun überarbeiteten pädagogischen Konzepten. Nach mehreren Anfragen (05.03.2018; 18.03.2018; 18.04.2018; 12.06.2018) kam es lediglich am 04.07.2018 zur Besprechung mit der RvS über die pädagogische Konzeption, in dem die konkreten Anforderungen an das pädagogische Konzept, die Schulräume und das pädagogische Personal jedoch weiterhin nur vage und ausschließlich mit dem allgemeinen Verweis auf die Nichterreichung der Gleichwertigkeit (Art 92 Abs 2 Satz 2 BayEUG) beantwortet wurden. Da dieses Gespräch als Grundlage weiterer Anpassungen des Konzepts dienen sollte, wollte die Klägerin ein Gesprächsprotokoll unterschreiben lassen, was die RvS ablehnte, um ihr dann einen Aktenvermerk fast neun Monate später und drei Tage vor der Antragsfrist am 27.03.2019 mit neuen Informationen zukommen zu lassen. Dadurch war es der Klägerin nicht mehr möglich, das Konzept entsprechend zu verändern.

Neben der verspäteten und sehr vagen Kommunikation der RvS schwand indes das Vertrauen, dass die RvS der Klägerin neutral gegenübertritt auf

Grund der von der RvS genannten Genehmigungsanforderungen. Diese wichen teils weit von den Anforderungen an bereits bestehende Schulen ab. Außerdem unterschieden sich die Anforderungen der RvS teilweise stark von den Genehmigungsvoraussetzungen anderer Regierungen in Bayern mit Schulgründungsinitiativen anderer Demokratischer Schulen. Zu guter Letzt wurden von der RvS mehrere Konzeptbestandteile eingefordert, die sich als rechtlich nicht haltbar herausgestellt haben, weil dazu bereits einschlägige Urteile vorlagen. Diese Anforderungen, wie beispielsweise die wiederholt vorgetragene Anforderung des verpflichtenden Religionsunterrichts (siehe beispielhaft Aktenvermerk RvS vom 24.07.2019) oder der nicht möglichen Altersmischung zwischen Klasse 5 und 10 (Aktenvermerk RvS vom 27.03.2019), hat die RvS jeweils stillschweigend nicht mehr thematisiert, nachdem die Klägerin als Schulträger auf die Unrechtmäßigkeit der Forderungen mit Verweis auf Urteile hingewiesen hat. Dies führte zu einem Zweifel an der Rechtmäßigkeit der Beurteilungen der RvS bezüglich der Schulkonzepte. So wandte die Klägerin sich gemeinsam mit anderen bayerischen Gründungsinitiativen Demokratischer Schulen an den Kultusminister Herrn Prof. Dr. Piazzolo, um Transparenz, Einheitlichkeit und Fairness in den Genehmigungsprozess zu bekommen. Am 12.03.2019 kam es zu dem Gespräch mit Herr Prof. Dr. Piazzolo, in dem ein engerer Kommunikationsprozess zwischen der RvS und der Luana gGmbH beschlossen wurde. Daraufhin erhielten die Klägerin eine deutlich schnellere und präzisere Rückmeldung.

Die pädagogischen Konzeptionen hat die Klägerin in Folge der Besprechung vom 04.07.2018 erneut angepasst und in einem weiteren Genehmigungsantrag am 29.03.2019 eingereicht. Im Zuge einer weiteren Besprechung mit Vertretern des Kultusministeriums vom 07.05.2019 bestand nun die begründete Hoffnung, eine ausführliche Rückmeldung der RvS zu den Anträgen der Grund- bzw. Mittelschule am 31.05.2019 zu erhalten, in der nun erstmals konkrete Genehmigungsanforderungen enthalten sind. In einem Schriftwechsel konnte die Klägerin einige Bedenken ausräumen und klarstellen. Der nun in Gang gekommene und von der Klägerin gewünschte Kommunikationsprozess ließ bei ihr Hoffnung auf eine Genehmigung aufkommen. In einer weiteren Besprechung am 10.07.2019 äußert sich die RvS so: *„Bei Überarbeitung des pädagogischen Konzepts der Mittelschule entsprechend der vorstehenden Maßnahmen erscheint eine Genehmigung der Mittelschule als möglich.“* (Aktenvermerk RvS vom 24.07.2019). Auf Grund dieser für die Klägerin final erscheinenden Rückmeldung unterzog diese die pädagogischen Konzepte wiederholt einer Prüfung. Die überarbeiteten Konzepte wurden der RvS am 19.12.2019 zugesandt. Leider bekam die Klägerin trotz mehrmaliger Nachfragen (12.03.2020; 22.04.2020; 10.06.2020, sowie weiterer Mails und Telefonate) erst mehr als sieben Monate später am 06.07.2020 Rückmeldung zu den Konzepten. Die erhoffte Aussicht auf Genehmigungsfähigkeit der pädagogischen Konzepte wurde

hierbei jäh enttäuscht, indem die Änderungen als unzureichend erklärt wurden. Außerdem wurden nun direkt die pädagogischen Grundpfeiler Demokratie und Freiwilligkeit erstmals in Frage gestellt. „[Alle vorgesehenen Lernformen [stehen] unter dem generellen Vorbehalt der Freiwilligkeit.“ (RvS vom 06.07.2020) „Verpflichtende Prüfungen, Noten und Zeugnisse sind an der Mittelschule Luana nicht vorgesehen. Es fehlt auch an einer Wirkkontrolle in sonstiger Form.“ (ebd.) Damit wurden gegenüber der Klägerin nun erstmals neue Anforderungen gestellt, die weit über das bis dahin Genannte hinausgehen. Die Ablehnung richtete sich jetzt erstmals pauschal gegen die zentralen Säulen der Freiwilligkeit und Demokratie.

Dies führte zu einer massiven Enttäuschung in der seit fünf Jahren ehrenamtlich arbeitenden Gründungsgruppe. Viele ehrenamtliche Mitglieder verließen auf Grund der Aussichtslosigkeit der Situation die Schulgründung und gaben ihr Engagement auf. Die verbliebenen Schulgründer*innen mussten sich eingestehen, dass der kooperative aber unverbindliche Kommunikationsprozess mit der RvS keinen Erfolg bringen kann und nur durch einen rechtsgültigen, vollständigen Genehmigungsantrag Klarheit über die pädagogischen Konzepte geschaffen werden kann. Daher wurde die schwierige Gebäudesuche wieder aufgenommen, obwohl weiterhin das Problem bestand, potentiellen Vermietern keine Sicherheit über das Schulgenehmigungsverfahren und daher auch keine Sicherheit über einen möglichen Beginn eines Mietverhältnisses geben zu können. Nach knapp zwei Jahren Gebäudesuche haben sich Vermieter gefunden, die bereit sind, sich auf derart unsichere Verhältnisse einzulassen. Erst jetzt war es möglich, den Antrag vollständig zu machen.

Anschließend musste die Klägerin einen Bauantrag stellen, sowie einen Mietvertrag erarbeiten, die zusammen Kosten in Höhe von ca. 11.000 € verursachten. Der Großteil der vorangemeldeten Schüler*innen hat bis dahin anderweitig ihren Schulweg bestritten. Viele Lehrkräfte sind ebenfalls auf Grund der Dauer der Schulgründung nicht mehr bereit, sich auf die unsichere Situation einzulassen. Trotz alledem ist es der Klägerin durch viele Infoveranstaltungen und anderweitige Werbung wieder gelungen, viele Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte und Finanziers für die Schule zu begeistern, so dass die Klägerin am 31.05.2022 einen vollständigen Genehmigungsantrag (mit Vervollständigung am 17.05.2023, hauptsächlich die Baugenehmigung) stellen konnte.

In einem Versuch, letzte Fragezeichen in einem Gespräch am 07.07.2023 mit der RvS und dem Kultusministerium zu klären, wurden der Klägerin Ablehnungsgründe genannt, die die RvS bereits am 22.08.2023 wieder zurücknehmen musste, weil sie nicht rechtens waren (Anforderungen an die Offene Ganztagschule [RvS, S. 12], Doppelnutzung der Schulküche [RvS, S. 11]). Darüber hinaus zeigte sich in dem Gespräch, dass die Vertreter*innen des Kultusministeriums und der RvS das Konzept teilweise immer noch

nicht gelesen oder zumindest keine Erinnerung an deren Inhalte mehr hatten, weswegen viele im Gespräch genannte Ablehnungsgründe nur auf Annahmen oder großer Unkenntnis des Konzepts basierten. Beispielsweise ist hier der Vorwurf zu nennen, dass in der Mittelschule Luana kein „Frontalunterricht“ zugelassen sei (vgl. Gesprächsprotokoll vom 07.07.2023), obwohl das ganz konkret als eine mögliche didaktische Methode im Konzept beschrieben ist (Kapitel 4.4; S.25). Auch wurde in dem Gespräch am 07.07.2023 wiederholt erwähnt, dass bereits mehr als 20 demokratischen Schulen in Deutschland, teils seit mehreren Jahrzehnten existierend. Damit „steht der pädagogischen Fachöffentlichkeit mittlerweile ein umfangreiches Fall- und Anschauungsmaterial zur Verfügung“ (VGH München, Beschl. Vom 22.04.2009 – VG 7 B 08.3284 RN 40). „Angesichts dieser Ausgangslage kann und muss auch von der staatlichen Schulgenehmigungsbehörde verlangt werden, dass sie ihre Bedenken gegen die schulpraktische Realisierbarkeit eines ‚Lernens in Selbstbestimmung‘ näher substantiiert und damit offen zur Diskussion stellt“ (ebd.). Die RvS und das Kultusministerium haben dies als unnötig abgewiesen (vgl. Gesprächsprotokoll vom 07.07.2023). Auf Grund der Unzugänglichkeit der RvS für rechtliche oder pädagogische Argumente, war nicht davon auszugehen, dass ein Anhörungsschreiben von Nutzen sein wird, weshalb sich die Klägerin gegen ein Anhörungsschreiben ausgesprochen hat, um nicht noch mehr Zeit vergehen zu lassen.

Am 22.08.2023 erhielt die Klägerin den hier gegenständlichen Ablehnungsbescheid von der RvS. Im Bescheid zeigt die RvS ebenfalls große Unkenntnis bis hin zu groben Missverständnissen des pädagogischen Konzepts, obwohl wie oben beschrieben, in dem sehr engen Kommunikationsprozess im Jahr 2019 detaillierte Rückfragen und konkrete Detaillierungen von den gleichen Vertreter*innen der RvS gestellt wurden, die auf ein grundlegendes Verständnis des Konzepts hindeuteten.

Aufgrund des wohl außergewöhnlich langen und intensiven Genehmigungsprozess erscheint die detaillierte Beschreibung hier auch für den Gerichtsprozess erforderlich, um aufzuzeigen, mit welchen Hürden es die Schulträgerin zu tun hatte, um ihr Grundrecht auf Privatschulfreiheit geltend zu machen. Die Schulinitiative ist bestrebt, ein in Bayern noch neuartiges Konzept verwirklichen zu wollen, dass die Befruchtung des öffentlichen Schulwesens durch die Privatschulen anstrebt. Gerade in diesen Fällen ist eine ausführliche, verlässliche und an der Breite des fachlichen Diskurses orientierte Prüfung des pädagogischen Konzeptes erforderlich, um innovative Potentiale nicht vorschnell zu verwerfen. Nicht selten geben Schulgründungsinitiativen auf Grund dieser Hürden und der unklaren und variierenden Anforderungen durch die Genehmigungsbehörden ihr Vorhaben der Schulgründung nach viel Enthusiasmus und ehrenamtlichen Engagement wieder auf. Anders die Klägerin, die weiterhin die Betriebsaufnahme der Grund- und Mittelschule Luana als erklärtes Ziel verfolgt.

Um die Doppelübersendung der vorbenannten Unterlagen aus dem Verwaltungsverfahren zu vermeiden, wird von einer Übersendung des benannten Schriftverkehrs abgesehen, da diesseits davon ausgegangen wird, dass die Verwaltungsakten beigezogen sind. Soweit das Gericht die Übersendung für notwendig erachtet, wird um einen entsprechenden Hinweis gebeten.

II. Antrag und Antragsunterlagen

Mit dem Antrag vom 31.05.2022 und ergänzend am 17.05.2023 wurden folgende Unterlagen an den Beklagten übersandt:

Am 31.05.2022 bei Antragsstellung

1. Genehmigungsanträge

- Antrag auf Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb einer privaten Grundschule als Ersatzschule (Art. 91 ff BayEUG)
- Antrag auf Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb einer privaten Mittelschule als Ersatzschule (Art. 91 ff BayEUG)

2. Angaben zum Träger

- Satzung
- Auszug aus dem Handelsregister mit den vertretungsberechtigten Personen
- Bescheinigung der Gemeinnützigkeit: Freistellungsbescheid der Luana gGmbH
- Erweiterte Führungszeugnisse der Geschäftsführer Dr. Michael Lippok und Philipp Spiegelsberger
- Übersicht über die Finanzierung (Finanzierungskonzept)
- Aktueller Kontoauszug
- verbindliche Direktkreditzusagen
- zusammengefasster 10-jähriger Finanzplan der Grund- und Mittelschule
- 10-jähriger Finanzplan der Grundschule
- 10-jähriger Finanzplan der Mittelschule

3. Pädagogisches Konzept für Unterricht und Erziehung

- Das pädagogische Konzept der Grundschule Luana. Hier wird explizit auf das besondere pädagogische Interesse der Schule eingegangen, sowie Aussagen zu Lehrplänen und Stundentafeln gemacht und explizit auf die Gewährleistung der Gleichwertigkeit zum Ende der Grundschule eingegangen.
- Ebenso ist dem Konzept die kategoriale Lerndokumentation für die Grundschule beigelegt.

- Das pädagogische Konzept der Mittelschule Luana. Hier werden Aussagen zu den drei Zweigen der Berufsorientierung, zum M-Zweig, sowie zu Lehrplänen und Stundentafeln gemacht und explizit auf die Gewährleistung der Gleichwertigkeit zum Ende der Mittelschule eingegangen.
- Ebenso ist dem Konzept die kategoriale Lerndokumentation für die Mittelschule beigefügt.
- Das Konzept zum Antrag des offenen Ganztags für die Grundschule. Die Beantragung des offenen Ganztags erfolgt erst bei erteilter Schulgenehmigung
- Das Konzept zum Antrag des offenen Ganztags für die Mittelschule.

4. Angaben zur Schulleitung und zu den Lehrkräften

- Aufstellung des pädagogischen Personals der Grundschule
- Aufstellung des pädagogischen Personals der Mittelschule
- Aufstellung weiterer Bewerber*innen
- Für alle geplant beschäftigten Lehrkräfte: Vorläufige Arbeitsverträge, Lebensläufe, Zeugnisse, Führungszeugnisse, Erklärung zu Straf- und Ermittlungsverfahren
- Lebensläufe und Zeugnisse der weiteren Bewerber*innen

5. Angaben zu Schülerzahlen und Organisation

- Tabelle der vorangemeldeten Schüler, sortiert nach Schulart
- Voranmeldungen der Schüler im Original mit Unterschrift mindestens eines Erziehungsberechtigten

6. Angaben zu den Räumlichkeiten

Wie den Unterlagen zu den Räumlichkeiten zu entnehmen ist, hat die Klägerin sich mit den Vermietern auf eine Absichtserklärung zur Erstellung eines Mietvertrags geeinigt. Ein Architekt war beauftragt die Nutzungsänderung zu beantragen. Die hier angehängten Bauskizzen und das Raumprogramm können daher noch von den endgültigen abweichen. Zur Nutzung der Sporthalle wurde bereits die Gemeinde angefragt. Folgende Unterlagen waren daher angehängt:

- Beidseitig unterschriebene Absichtserklärung zur Erstellung eines Mietvertrags
- Lageplan des Gebäudes im jetzigen Zustand
- Bauskizze mit Grundriss und Bezeichnung der Räume (3 Varianten)
- Auflistung der Räume (Raumkonzept)
- Die weiteren Räume werden an das Landratsamt Augsburg vermietet.

- Email zur Anfrage für die Nutzung der Gemeindehalle für den Sportunterricht

7. Angaben zum Schulgeld

- Schulgeldordnung
- Erklärung zum Sonderungsverbot

Am 17.05.2023 nachgereichte Unterlagen

1. Genehmigungsanträge

- vollständig

2. Angaben zum Träger

- Auf Grund der nun bekannten Miete: aktualisierter zusammengefasster 10-jähriger Finanzplan der Grund- und Mittelschule
- aktualisierter 10-jähriger Finanzplan der Grundschule
- aktualisierter 10-jähriger Finanzplan der Mittelschule

3. Pädagogisches Konzept für Unterricht und Erziehung

- vollständig

4. Angaben zur Schulleitung und zu den Lehrkräften

- Zeugnis des zweiten Staatsexamens für Frau Tina Uthoff

5. Angaben zu Schülerzahlen und Organisation

- aktualisierte Tabelle der vorangemeldeten Schüler, sortiert nach Schulart
- weitere Voranmeldungen der Schüler im Original mit Unterschrift mindestens eines Erziehungsberechtigten, die seit dem 31.05.22 neu eingetroffen sind

6. Angaben zu den Räumlichkeiten

- beidseitig unterschriebener Mietvertrag
- Baugenehmigung vom 10.05.23
- die für die Baugenehmigung vorgelegten finalen Ansichten und Schnitte im Maßstab 1:100 sowie Grundrisspläne im Maßstab 1:100 in Papierform
- Mietvertrag der extern angemieteten Turnhalle

7. Angaben zum Schulgeld

- vollständig

Gleichzeitig wurde hilfsweise die Genehmigung zum Schuljahr 2024/25 beantragt.

Der Antrag wurde mit dem streitgegenständlichen Bescheid abgelehnt. Hiergegen richtet sich die Klage.

B. Genehmigungsanspruch der Klägerin

I. Allgemeines zur Genehmigung einer Privatschule

Die Ablehnung der Erteilung der Genehmigung ist rechtswidrig und verletzt die Klägerin in ihren Rechten. Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG gewährleistet jedermann das Freiheitsrecht Privatschulen als Ersatz für öffentliche Schulen (sog. Ersatzschulen) zu errichten. Kennzeichnend für die Privatschule ist ein Unterricht eigener Prägung, insbesondere im Hinblick auf die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und die Lehrinhalte (BVerfG, Beschl. v. 14.11.1969 – 1 BvL 24/64 –, zit. n. juris Rn. 22). Die Privatschulfreiheit ist dabei auch im Hinblick auf das Bekenntnis des Grundgesetzes zur freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG), zur Religions- und Gewissensfreiheit (Art. 4 GG), zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) zu würdigen. Diesen Prinzipien entspricht die Offenheit für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und das Bedürfnis der Bürger, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten. Dem trägt die Verbürgung der Institution Privatschule in Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG Rechnung (vgl. BVerfG, Urt. v. 8.4.1987 – 1 BvL 8/84, 1 BvL 16/84 –, zit. n. juris Rn. 79; Beschl. v. 16.12.1992 – 1 BvR 167/87 –, zit. n. juris Rn. 16). Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen als Ersatzschulen ist durch den Vorbehalt staatlicher Genehmigung beschränkt, Art. 7 Abs. 4 Satz 2 GG.

Bei Erfüllung dieser Genehmigungsvoraussetzungen besteht ein verfassungsrechtlich verbürgter Rechtsanspruch auf Erteilung der Genehmigung (vgl. BVerfG, Beschl. v. 14.11.1969, a.a.O., zit. n. juris Rn. 21; BVerwG, Beschl. v. 10.9.1990 – 7 B 119/90 –, zit. n. juris Rn. 3). Ein Ermessen steht der Genehmigungsbehörde dabei nicht zu (vgl. VG B-Stadt, Beschl. v. 6.7.2009 – 6 B 196/09 –, zit. n. juris Rn. 19). In diesem Rahmen steht den Ländern nach Art. 7 Abs. 1 und 4 GG die ausschließliche Befugnis zur Regelung des privaten Ersatzschulwesens zu, die für das Land Bayern durch die Art. 91ff. BayEUG erfolgt ist.

Die Genehmigung ist gemäß Art. 7 Abs. 4 GG iVm. Art. 92 Abs. 2 BayEUG zu erteilen, wenn

1. derjenige, der eine Ersatzschule errichten, betreiben oder leiten will, die Gewähr dafür bietet, dass er nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung verstößt,
2. die Ersatzschule in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen oder künstlerischen Ausbildung ihrer Lehrkräfte hinter den öffentlichen Schulen nicht zurücksteht (Art. 4, 93 und 94), insbesondere muss ein Mitglied der Schulleitung Lehrkraft der Schule sein,
3. eine Sonderung der Schülerinnen und Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird (Art. 96),
4. die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte genügend gesichert ist (Art. 97).

Diese Genehmigungsvoraussetzungen sind abschließend.

II. Erfüllung der Genehmigungsvoraussetzungen

Die Klage ist begründet, da die Klägerin gemäß Art. 7 Abs. 4 GG iVm. Art. 92 BayEUG einen Anspruch auf Erteilung der Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb der Mittelschule Luana hat. Im Fokus der Klage steht die – von der Regierung von Schwaben zu Unrecht in Zweifel gezogene – Gleichwertigkeit der durch das Konzept des Klägers prognostisch erreichbaren Lehrziele.

1. Gleichwertigkeit der Lehrziele

a) Grundsätze aus der Rechtsprechung

Gemäß der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 08.06.2011 – BvR 759/08 und BvR 733/09 kommt es für die Frage der Gleichwertigkeit nach Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG auf eine konkrete und nachvollziehbare Prognose dahingehend an, dass sich gegenüber der öffentlichen Schule voraussichtlich keine Defizite ergeben. Der positive Nachweis ist nicht erforderlich.

Das Bundesverwaltungsgericht führt in seiner Entscheidung vom 13.12.2000 – 6 C 5/00 aus, dass die Ersatzschulen die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele sowie fachliche Qualifikationen anstreben sollen, die den ihnen entsprechenden Schulen nach geltendem Recht vorgeschrieben sind.

Insbesondere in der ersten Entscheidung wird die Gestaltungsfreiheit der Privatschulen hinsichtlich der Pädagogik und deren Umsetzung ausdrücklich betont:

„Denn wegen der durch Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG gewährleisteten und sich auf Lehrmethode und Lehrinhalte erstreckenden Gestaltungsfreiheit Seite 10 / 41

der Ersatz-schule, die gerade nicht die jederzeitige Durchlässigkeit in das staatliche Schulsystem sicherzustellen hat, muss diese nach eigenem pädagogischem Ermessen entscheiden dürfen, auf welchem Weg und mit welchen Mitteln sie dieses Gesamtergebnis erreichen will“ (vgl. BVerwGE 112, 263 <268 f.>).

Es ist nach der Rechtsprechung beider Gerichte indes nicht erforderlich, dass ein positiver Nachweis der Gleichwertigkeit erbracht wird.

Kernargument der Ablehnung des Beklagten ist, dass die vorgesehenen Lernformen unter dem Vorbehalt der Freiwilligkeit stehen (Seite 4, Ziff. 3.1 des Ablehnungsbescheides).

Der pädagogische Ansatz des selbstbestimmten Lernens ist bereits fester Bestandteil der Schullandschaft in Deutschland. Eine Schule in freier Trägerschaft muss darauf ausgerichtet sein, ihren Absolventen im Ergebnis einen „Bildungsstand“ zu vermitteln, der „in etwa“ dem Stand der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Absolventen einer entsprechenden öffentlichen Schule entspricht (vgl. Rux, Schulrecht, 6. Aufl. München 2018, S. 327 = Rn. 1206) Rux bezieht sich dabei in der Fußnote 499 auf VGH München Bayerische Verwaltungsblätter 1998, S. 180, wonach die „Ausbildung“ an einer privaten Volksschule letztlich darauf angelegt sein muss, eine „Qualifikation“ zu erzielen, die einem erfolgreichen Hauptschulabschluss entspricht. Die Privatschulen sind dabei allerdings weder strikt an die von den Schulaufsichtsbehörden erlassenen Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Stundentafeln gebunden, noch dazu verpflichtet, die für die Verwendung in den öffentlichen Schulen zugelassenen Schulbücher und sonstigen Lernmittel zu verwenden. Vielmehr können sie den Schülern entsprechend ihrem besonderen Profil zusätzliche Bildungsangebote machen oder versuchen, ihnen mit eigenen pädagogischen Methoden einen besseren oder einfacheren Weg zu weisen (vgl. Rux, Schulrecht, 6. Aufl. München 2018, S. 327 = Rn. 1207)

Unter ‚Lehrziele‘ im Sinne des Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG wird nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts der generelle Bildungsauftrag der Schule und die jeweiligen Bildungsziele der einzelnen Schularten und Schulstufen – auch des Primarbereichs - verstanden. Entscheidend ist danach, dass im Kern gleiche Kenntnisse und Fertigkeiten und Schulabschlüsse des staatlichen Schulsystems vermittelt werden, unbeschadet eines von der eigenen weltanschaulichen Basis aus eigenverantwortlich geprägtem Unterricht mit darauf abgestellten Lehrmethoden und Lehrinhalten, (vgl. Keller/Krampen/Surwehme, Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, 2. Auflage 2021, S. 84 sowie BVerfG 1 BvR 759/08 vom 8.6.2011).

Verlangt wird also keine Gleichartigkeit, vielmehr eine sich auf Lehrmethode und Lehrinhalte erstreckende Gestaltungsfreiheit (ebd. S. 84).

Prof. Johann Peter Vogel, der Nestor des Rechts der Schulen in freier Trägerschaft, betont, dass Schulen in freier Trägerschaft ihre Existenz dem Ausdruck des Offenseins gegenüber der Vielfalt der Bildungs- und Erziehungsziele und dem Bedürfnis der Bürger verdankt, „in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten.“ (vgl. Die Entwicklung des Privatschulrechts seit 2000 – ein Rückblick, in: Recht und Bildung 2/20, S. 21). Die durch das Grundrecht garantierte Gleichwertigkeit bedeute Vielfalt der Angebote.

b) Gleichwertigkeit der Pädagogik demokratischer Schulen in der Literatur

Die Klägerin gewährleistet gerade wegen der Freiwilligkeit und der Säule der selbstbestimmten Bildung die Gleichwertigkeit der Lehrziele. Das ist der Schlüssel, bzw. ein Schlüssel für die Erfolge von demokratischen Schulen. Nachzulesen in folgender Literatur:

Ein Einblick in eine Demokratische Schule in Deutschland

Palm, Philipp et al. (2017): Werden? Ich bin doch schon!. Hamburg: Neue Schule Hamburg

Überblick:

Matthias Hofmann (2013): Geschichte und Gegenwart Freier Alternativschulen, 2. Aufl. Ulm: Klemm u. Oelschläger 131 ff.

Karl, Geller (2019): Geschichte der Demokratischen Schule. Leipzig: tologo

Gregor, Lang-Wojtasik (2008): Schule in der Weltgesellschaft, Weinheim/München: JUVENTA; Schule als Lebens- und Erfahrungsraum; Schule als Interaktionsort (S.141 ff.)

Eiko, Jürgens (2019): Grundkurs Schulmanagement XX. Jedem Schüler gerecht werden – so gelingt es! Köln: Carl Link; Zur Forderung der Heterogenität S. 18 ff.

Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (2010): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Absolventenstudien:

Circle School Harrisburg (2015): Circle School Graduates in 2015. College Attendance, Academic Degrees, and Occupations. Online verfügbar unter <https://circleschool.org/wp-content/uploads/2018/12/Circle->

School-Grads-in-2015-July-30-2015.pdf, zuletzt aktualisiert 2015, zuletzt geprüft am 12.01.2024.

Greenberg, Daniel; Sadofsky, Mimsy (1992): Legacy of Trust. Life After the Sudbury Valley School Experience. Sudbury: Sudbury Valley School Press.

Greenberg, Daniel; Sadofsky, Mimsy; Lempka, Jason (2005): The pursuit of happiness. The lives of Sudbury Valley alumni. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

Gray, Peter; Chanoff, David (1986): Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? In: American Journal of Education 94 (2), S. 182–213.

Bernstein, Emmanuel (1968a): Summerhill: A Follow-Up Study of Its Students. In: Journal of Humanistic Psychology 1968a (8), S. 123–136.

Zellinger, Margit (1996): Summerhill heute. Was ist aus Neills Erziehungsexperiment und was aus ehemaligen Schülern geworden? Salzburg: Universität Salzburg. Online verfügbar unter <http://summerhill.paed.com/summ/diplom/inhalt.htm>

Befragung von Schüler*innen

Randoll, Dirk; Graudenz, Ines; Peters, Jürgen (2017): Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen; Wiesbaden: Springer Fachmedien

Demokratiepädagogik:

Beutel, Wolfgang; Gloe, Markus; Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk; Reinhardt, Volker; Seifer, Anne (2022): Handbuch der Demokratiepädagogik; Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag

Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze; Berlin: BLK

Backhaus, Axel; Knorre, Simone (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen; Siegen: Eigenverlag, UniPrint: Druckerei der Universität Siegen 2008

Kultusministerkonferenz (2009): Stärkung der Demokratieerziehung – Beschluss vom 06.03.2009; Berlin: KMK

Dieser Schlüssel unterstützt Menschen dahingehend, sich selbstwirksam zu erleben, zu lernen eigenverantwortlich ihren Bildungsweg zu gestalten und die Freude am Lernen zu erhalten, bzw. wiederzuentdecken.

Die Klägerin stellt in ihrem Konzept ausführlich die Lehrmethoden und Lehrinhalte dar, die den Schülerinnen und Schülern angeboten werden, um ihnen zu ermöglichen die Lehrziele zu erreichen.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Insoweit ist auch das neueste Urteil des VGH Bayern vom 17.08.2023, Az.: 7 B 19.1232 hier nicht einschlägig. Die dortige Ablehnung stützt sich im Wesentlichen auf die passive Rolle der Lernbegleiter*innen, in dem dort gegenständlichen Konzept. Die grundsätzliche Genehmigungsfähigkeit von Schulen mit dem pädagogischen Ansatz des selbstbestimmen Lernens stellt das Gericht nicht in Frage. Eine Übertragung der Entscheidungsgründe auf das Konzept der Klägerin ist mithin nicht möglich, da das Konzept der Klägerin sich in wesentlichen Punkten von dem Konzept der Sudburyschule Ammersee unterscheidet, wie im Folgenden näher ausgeführt wird.

c) Gleichwertigkeit der Lehrziele nach dem Konzept der Luana Mittelschule

Nach dem Konzept der Luana Mittelschule werden im Kern gleiche Kenntnisse und Fertigkeiten und Schulabschlüsse des staatlichen Schulsystems vermittelt, auf der Basis eines eigenverantwortlich geprägten Unterrichts mit darauf abgestellten Lehrmethoden und Lehrinhalten.

Der Beklagte begründet seine Zweifel an der Gleichwertigkeit der Lehrziele mit dem Vorbehalt der Freiwilligkeit des Lernens, welcher der Gleichwertigkeit entgegenstehe (aa)), der fehlenden Methodik für Schüler*innen, die einer besonderen Steuerung bedürfen (bb)), fehlende Förderung lernschwacher Schüler*innen (cc)), fehlende Lernstandsfeststellungen (dd)), nichtvorliegen der spezifischen Mittelschulbedingungen (ee)) und Schaffung eines rechtsfreien Raums aufgrund der Mitbestimmung der Schüler*innen (ff)).

Keiner der im Ablehnungsbescheid vorgebrachten Gründe ist geeignet, dem Genehmigungsanspruch der Klägerin entgegenzustehen.

aa) Freiwilligkeitsvorbehalt

Das Recht der einzelnen Schüler*innen auf ein Mindestmaß an Unterstützung und Förderung sei aus Sicht der RvS nicht gewährleistet, da alle vorgesehenen Lernformen unter dem generellen Vorbehalt der

Freiwilligkeit stehen und das Konzept nicht aufzeigt, wie Schüler*innen ohne aktives, zielgerichtetes und strukturelles Fördern und Fordern durch die Lernbegleiter die Inhalte des LehrplanPlus am Ende von Jahrgangsstufe 9 und 10 erreichen können. Durch den Grundsatz der Freiwilligkeit ergebe sich eine weitgehende Vermeidungsmöglichkeit von Lerngelegenheiten. Durch die Annahme, dass alle Ressourcen der Schule nur in Abstimmung mit der Schulversammlung in Anspruch genommen werden können, worunter sie auch die Einsatzzeiten der Lehrkräfte subsumiert, geht die RvS davon aus, dass der leichte Zugang zu Lerngelegenheiten zudem durch die Schule erschwert wird (RvS, S. 5).

Die RvS missversteht das Konzept hinsichtlich des Zustandekommens von Kursen, Projekten und Lernverabredungen. Die RvS geht davon aus, dass Kurse vorwiegend auf Initiative der Schüler*innen angeboten werden und dass grundsätzlich die Schulversammlung um Erlaubnis ersucht werden muss. Lernbegleiter*innen an der Mittelschule Luana bieten, wie an vielen Stellen ausgeführt wird (Kapitel 4.3, 4.4. und 4.5; S. 26ff), regelmäßig und wie an einem exemplarischen Wochenplan (Kapitel 4.3; S. 28) sichtbar wird, mehrmals täglich Kurse an, zu denen Schüler*innen gehen können. Diese decken das Fächerspektrum des LehrplanPLUS ab. So heißt es auf Seite 29 des Pädagogischen Konzeptes: „Die Kursangebote umfassen initiierende Lehr- und Lerneinheiten aus dem gesamten Fächerspektrum der in der Schulordnung für die Mittelschule in Bayern festgelegten Fachinhalte für die Jahrgangsstufen 5 und 6 (Mathematik, Deutsch, Englisch, Geschichte/Politik/Geographie, Natur und Technik, Wirtschaft und Beruf, Kunst, Musik, Werken und Gestalten, Ethik, Sport) und für die Jahrgangsstufen 7 -10 (Mathematik, Deutsch, Englisch, Arbeit-Wirtschaft-Technik, Physik/Chemie/Biologie, Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Sport, Ethik und die Wahl-und Wahlpflichtfächer)“. Lernbegleiter*innen konzipieren Kurse, erläutern der Schulversammlung kurz den Inhalt und die Modalitäten der Kurse, um den Kindern und Jugendlichen einen Überblick über die Kurse zu ermöglichen und halten sie anschließend. Diese Kurse bzw. Lerngelegenheiten werden unabhängig von der Initiative der Schüler*innen angeboten. Da der LehrplanPLUS jedoch nicht alle Themen des täglichen Lebens abbilden kann, können über die von den Lernbegleiter*innen konzipierten Kurse hinaus, Schüler*innen nach weiteren Kursen oder Projekten fragen und dabei die Initiative ergreifen. Die Initiative der Schüler*innen ist daher keine Voraussetzung für das Zustandekommen von Kursen und Projekten, sondern eine Möglichkeit für das Zustandekommen weiterer Kurse (Kapitel 4.4, S.28f). Interessen und Bedürfnisse von Schüler*innen werden von den Lernbegleiter*innen aufgegriffen, indem in Gesprächen mit ihnen, deren Interessen in Erfahrung gebracht wird und diese als lebensweltliche Bezüge für die Didaktik der Kurse und Projekte aufgegriffen wird. Nur wenn Schüler*innen weitere oder andere Kurse und Projekte zu speziellen Themen haben möchten, dann werden diese Vorschläge auf Initiative der Schüler*innen (wobei diese auch hier von den Lehrkräften unterstützt werden; beispielsweise bei der Suche

nach einer geeigneten externen Lehrperson für Parkour, Astrophysik oder Psychologie) in der Schulversammlung beschlossen. Bei Ressourcen der Schule handelt es sich nach dem Konzept explizit um Räume und Budgets (damit ist das Budget der Schulversammlung gemeint, schulexterne Kursleiter*innen für Kurse oder Vortragende zu bezahlen, die von den Lernbegleiter*innen nicht abgedeckt werden können), die zusätzlich zum Regelangebot vorgesehen sind, und nicht um die Aktivität der Lernbegleiter*innen, wie die RvS missverständlich annimmt (RvS, S. 5).

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022 (Anl. K1)

Aus dem Gutachten von Frau Prof. Dr. Wiesemann werden auf Seite 6 unter „Lernformen“ die regelmäßig stattfindenden Kursangebote, die von den Lernbegleiter*innen initiierend angeboten werden, der Beurteilung zu Grunde gelegt. Mithin sind die regelmäßigen Kursangebote ohne weiteres dem Konzept zu entnehmen (vgl. S. 25).

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

Warum dieses Argument nach jahrelangem Austausch und mehrmaliger Klarstellung zum Zustandekommen von Kursen (vgl. bspw. AV vom 16.01.17, Gesprächsprotokoll vom 04.07.18, Gesprächsprotokoll vom 07.07.23) nun erneut auftaucht und erstmals derart gedreht wird, dass Kurse nur durch die Initiative der Schüler*innen oder gar nur mit Schulversammlungsbeschluss entstehen, bleibt unklar. Auch verwundert das Missverständnis der RvS dahingehend, dass dieser Vorwurf für keine der diesseits bekannten Demokratischen Schule in Deutschland zutrifft.

(Einzel-)gespräche mit Lernbegleiter*innen in seiner Verlässlichkeit und Unterstützungs- und Förderungsfunktion werden von der RvS eher geringe Bedeutung beigemessen (RvS, S.5). Diese haben aber gerade in einer selbstregulierten Unterrichtsorganisationen eine enorm große Bedeutung. Das Mentor*innenprinzip (Kapitel 4.5; S.33f) ist darauf ausgelegt, Unterstützungs- und Förderbedarf festzustellen und diese in Teamgesprächen zu klären und daraus eventuelle Angebote, Fördermaßnahmen oder auch Unterstützungsangebote (bspw. MSD) in Absprache mit Eltern in die Wege zu leiten (Kapitel 3.3; S. 16f). Fordern und Fördern erfolgt in Gesprächen und Lernverabredungen zudem, indem dort besonders gut Präkonzepte von Schüler*innen aktiviert werden und daran anschließend Wissen neu justiert wird, da Präkonzepte zu falschen Verknüpfungen von Lerninhalten führen können, solange nicht die Präkonzepte selbst bearbeitet werden (Krist 1999). Das lässt sich besonders gut in Gesprächen und individuellen Lernsettings machen, da Präkonzepte verbalisiert werden müssen. Daher wird hier gefordert, indem altes Wissen herausgefordert wird. Erneut stellt sich hier die Frage, warum die RvS diese gezielte Förderung nicht mehr als solche anerkennt, obwohl sie

selbst diesen Punkt in der Vergangenheit bereits ähnlich einordnete: „Unter individueller Lernverabredung sei [...] eine gezielte individuelle Lernförderung zu verstehen“ (AV 24.07.19). Weshalb die RvS nun derart weit die Rolle der Lernbegleiter*innen missversteht, so dass sie zum dem Schluss kommt, dass „[d]ie aktive Rolle der Lernbegleitung [...] jedoch weitgehend auf Basis der eigeninitiativen Anfrage durch die Schülerinnen und Schüler reduziert [wird] und dadurch zu einer passiven Rolle hin verändert [wird]“ (RvS, S.6) ist auf Grund der im Konzept (Kapitel 4.5; S. 33ff) und hier weiter beschriebenen aktiven und unabhängig von der Anfrage der Schüler*innen Rolle der Lernbegleiter*innen nicht nachvollziehbar.

Die Feststellung von Unterstützungs- und Förderbedarf wird nach dem Konzept immer von zwei Seiten gedacht. Einmal geht sie von den Schüler*innen aus, wenn diese explizit mit Lernbegleiter*innen in Gespräche gehen, in Kurse gehen oder Lernverabredungen ausmachen. Zum anderen geht sie von den Lernbegleiter*innen aus, wenn diese Vernachlässigungen und Vereinseitigungen im Lernprozess sehen (Kapitel 4.5; S. 33ff), wenn sie in Kursen, Lernverabredungen und in der kategorisierten Lerndokumentation oder in Teamgesprächen über einzelne Schüler*innen feststellen, dass Schüler*innen Probleme mit den aktuellen oder grundsätzlichen Anforderungen eines selbstregulierten Lernprozesses haben. Wenn Bedarfe von den Lernbegleiter*innen festgestellt werden, werden diese in Mentor*inengesprächen thematisiert und nach Wegen gesucht, um das Lerninteresse und die Lernmotivation der Schüler*innen zu fördern und Lerngelegenheiten gesucht, die das Interesse mit den Anforderungen des LehrplanPLUS in Verbindung bringen können, um Vereinseitigungen auszugleichen (Kapitel 4.4; S.28f). Hier besteht daher kein Widerspruch im Konzept, wie die RvS dies darstellt, sondern hierbei ist gemeint, im Rahmen geteilter Verantwortung auf Basis eines selbstregulierten Lernprozesses eine konzeptadäquate Lernplanung zu betreiben.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Dies erweckt den Eindruck, dass die RvS in ihrer Beurteilung des Konzeptes von absoluter Freiwilligkeit ausgeht und daher in dem Konzept vermeintliche Widersprüchlichkeiten dazu sieht. Dabei geht das Konzept von einem abgestuften Verständnis von Freiwilligkeit aus (wie er auch in der Wissenschaft oft vertreten wird, siehe Deci und Ryan 1985). Schüler*innen haben die Freiheit, zu bestimmen was sie, wo, mit wem und wie lernen (Kapitel 3.1; S. 13ff), womit Lernprozesse grundsätzlich an der intrinsischen Motivation der Schüler*innen ansetzen. Gleichzeitig werden von den Lernbegleiter*innen Initiativen ergriffen, die im Sinne der Integration und Identifikation (Deci und Ryan 1985) darauf abzielen, extrinsisch zu motivieren, indem Kurse, Lernmaterial und Kursmaterial zur

Lebenswelt der Schüler*innen in Beziehung gesetzt werden, indem die Schüler*innen darin begleitet werden, sich selbst Ziele zu setzen, und indem die Lernbegleiter*innen positiv diese Zielerreichung bestärken und unterstützen. Freiwilligkeit in geteilter Verantwortung heißt daher, Schüler*innen an selbstreguliertes Lernen heranzuführen (Kapitel 4; S. 18f, 36), sie immer wieder mit einer Vielzahl an Unterrichtsmaterialien, Kursen und Lerngelegenheiten zu konfrontieren, ihnen Vorschläge, Ideen und individualisierte Stundenpläne anzubieten und damit Tätigkeiten von Schüler*innen mit Lehrplaninhalten in Beziehung zu setzen. Diese Herangehensweise gilt auch in der Wissenschaft als eine geeignete Förderung von zunehmender Selbstverantwortung (Markus 2019; Reinmann & Mandl 2006; Ziegler & Stöger 2009). Die möglichst starke Ausrichtung der Didaktik der Mittelschule Luana an der intrinsischen Motivation der Schüler*innen ist daher sowohl, das Bieten eines Frei- und Experimentierraumes für Schüler*innen, als auch ein intensiver Such- und Experimentierprozess der Lernbegleiter*innen in ihrer Didaktik. Die ist eine wirksame Herangehensweise, da Motivation nach der Hattie Studie überdurchschnittlich gut auf den Lernerfolg wirkt (Hattie 2013). Empirische Untersuchungen zeigen, dass der Motivationsverlust zwischen Einschulung und Abschlussprüfung, der an staatlichen Schulen empirisch gut dokumentiert ist (für einen Überblick Hagenauer/Hascher 2011), an Demokratischen Schulen nicht auftritt, da die Lernmotivation hier erhalten bleibt (Vedder-Weiss/Fortus 2011 und 2012; Berg/Corpus 2013).

Die Gleichwertigkeit der Lerninhalte, die von der RvS als Argument gegen den Erwerb der grundlegenden Kompetenzen des Lehrplans angeführt werden, ist dabei so gemeint, dass Lerninhalte nicht ausschließlich von den Lernbegleiter*innen vorgegeben werden, sondern es auch darum geht, dass Lerninhalte und -interessen von Schüler*innen respektiert werden. Aufgabe der Lernbegleiter*innen ist es dabei, in diesen diversen Lerninhalten Verbindungen zu Kompetenzen des LehrplanPLUS herzustellen und das Schüler*innen transparent zu machen, so dass auf vielfältige Wege und über vielfältige Inhalte Kompetenzen erworben werden können (Kapitel 4.1; S. 21-25). Niveaudifferenzierung der Unterrichts- und Lernmaterialien ist ein Kernbestandteil der Didaktik (Kapitel 4.5; S. 35). Durch den Einsatz von abgestuften Anforderungsstufen in Arbeitsmaterialien (wie im Montessori-Material) oder Kursmaterialien können die Schüler*innen sich Themen auf ihrem jeweiligen Lernstand heraus aneignen (Kapitel 4.4; S. 32f). Zudem geben die Lernbegleiter*innen Einführungen in Methoden und Materialien (Kapitel 4.5; S. 34) und fördern damit die Orientierung der Schüler*innen, so dass sie Material für sich auswählen können. Zudem liegt ein Fokus der Didaktik in der Förderung metakognitiver Lernprozesse, die für selbstreguliertes Lernen entscheidend sind (Kapitel 4; S. 18f). Metakognitive Strategien sind ein Bündel von Strategien, mit denen Schüler*innen über ihr Lernen und Denken, Planen und Fühlen nachdenken. Sie fragen sich, wie sie eine spezifische Aufgabe angegangen sind, wie sie das Verständnis überprüft und wie sie das Ergebnis erreicht haben. Diese gelten

auch in der Hattie-Studie mit einer Effektstärke von 0,69 als hochwirksame didaktische Herangehensweise zur Förderung des Lernerfolgs (Hattie 2013).

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Eine weitere Stärke der Mittelschule Luana ist die Altersmischung (Kapitel 4; S.19). Die Kurse sind niveauspezifisch aufgebaut. Durch die vorgesehene Binnendifferenzierung und das Phasenmodell (Kapitel 2.2., S. 10f) können sich Schüler*innen innerhalb von Kursen mit niveaudifferenzierendem Material und einem sukzessive steigenden Anforderungsniveau an Aufgaben auseinandersetzen. Zudem können Schüler*innen in den Kursen weitere Einführungen der Lernbegleiter*innen nutzen, um sich vertiefte fachliche Kenntnisse auf einem erhöhten Anforderungsniveau, wie es der M-Zweig vorsieht, anzueignen. Gefördert wird dabei der peer-learning-Prozesse, indem in der Altersmischung Schüler*innen, die in manchen Fächern höhere Kompetenzniveaus erreichen, jüngeren und schwächeren Schüler*innen zusätzlich zu den Lernbegleiter*innen unterstützen, wodurch diese auch sicherer werden in den Fachkompetenzen, die sie vermitteln.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Darüber hinaus werden, wie auch an Montessori-Schulen üblich und lange Jahre erfolgreich durchgeführt, die 9. und 10. Klasse als Prüfungsvorbereitungskurse strukturiert, die das ganze Schuljahr über andauern. Hierbei wird an die dahin erworbenen Kompetenzen angeschlossen und aufgrund der Abwesenheit von Benotung in den Vorjahren in die Prüfungsformate und Benotungen eingeführt. Diese Kurse werden durch Einführungen und Freiarbeitsphasen aufgebaut. Damit die Schüler*innen sich damit zurechtfinden, werden in Einzelgesprächen das aktuelle Kompetenzniveau, der Lernstand und individuelle Lernpläne erarbeitet, die in regelmäßigen Abständen mit den Lernbegleiter*innen aktualisiert werden.

Der Vorwurf der Beklagten, dass im Konzept der Luana nicht mal ein Mindestmaß an Förderung stattfindet, ist daher zurückzuweisen. Nach dem Konzept wird über ein Mindestmaß weit hinausgehende aktive Förderung betrieben. So ist durch die hier aufgeführte Vielzahl an Wegen und Möglichkeiten auch bei lernschwachen oder in anderen Lernfeldern interessierten Schüler*innen davon auszugehen, dass sie Zugang zu den wesentlichen Inhalten des LehrplanPLUS finden werden. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Schüler*innen zum Ende der Mittelschule die Kompetenzen der 9. und 10. Jahrgangsstufe erreichen wird.

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

Nicht nur Schulen in freier Trägerschaft arbeiten seit Jahren erfolgreich nach dem Grundprinzip des selbstbestimmten Lernens, auch verschiedene Schulen in staatlicher Trägerschaft machen sich auf den Weg und stellen das selbstbestimmte Lernen mehr und mehr in den Mittelpunkt des eigenen Handelns. Schule im Aufbruch z.B. unterstützt diesen Wandel mit Programmen, Projekten und Lernformaten, wie das Projekt Herausforderung oder FREiDAY. Eine Vielzahl an staatlichen Schulen, und es werden immer mehr, beteiligen sich an diesen Programmen. Benannt seien hier die Mittelschule Bauhausplatz in München, die Evangelische Schule Berlin Zentrum, die Anne-Frank-Schule in München und die Alemannenschule in Wutöschingen.

(Weitere Schulen: <https://schule-im-aufbruch.de/schule-im-aufbruch/netzwerkschulen/> Elemente: <https://schule-im-aufbruch.de/schule-im-aufbruch/elemente/>.)

Nachzulesen in: Margret Rasfeld und Stephan Breidenbach, Schule im Aufbruch, 2. Aufl. München 2014, S. 39: Worauf es in der Zukunft ankommt: Insbesondere: S. 39: „*Selbstbestimmung, Selbstakzeptanz, Selbstorganisation. Das lernt man durch selbstorganisiertes Handeln. Und Verantwortung lernt man, indem man Verantwortung übernimmt.*“ S. 57 ff.: „*Eine Kultur der Potenzialentfaltung*“; S. 89 f.: „*Demokratie leben, selbstbestimmt lernen*“

In dem durch die Klägerin eingeholten Gutachten (K 2) wird fachwissenschaftlich nachgewiesen, dass aus erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Sicht durch das pädagogische Konzept die positive Prognose, dass gleichwertige Lehrziele erreicht werden, erfüllt ist.

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

bb) Förderung von Schüler*innen, die in besonderem Maße aus Strukturen und Anleitung angewiesen sind

Das Konzept enthält aus Sicht der RvS keine Antwort auf die Frage, welche Förderung Schüler*innen erfahren, denen das Lernen schwerfällt. Warum die RvS davon ausgeht, dass Mittelschüler*innen nicht in der Lage sind, selbstreguliert zu lernen, wird von der RvS nur mit dem sehr ungenauen Verweis auf das Angewiesensein auf Strukturen und Anleitung dieser Schüler*innengruppe begründet. Dass die Genehmigungsbehörde ihre fachliche Prüfung der Genehmigungsvoraussetzungen jedoch nicht auf Erkenntnisse des pädagogischen und didaktischen Fachdiskurses stützt, sondern auf Alltagstheorien zur Schüler*innenschaft von Mittelschulen, ist fachlich nicht angemessen. Es gibt seit Jahrzehnten eine breite Diskussion zu selbstregulierten, selbstgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen an unterschiedlichsten Schulformen (siehe beispielhaft Bönsch 2002,

Konrad/Traub 1999, Klippert 2010, Heymann 2015), auf die die RvS ihre Einschätzung zur Erfolgsprognose hätte gründen können.

Beispielhaft wird in der Expertise von Dr. Dagmar Killus zum Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ ab 2004, das ein Gemeinschaftsprojekt der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und RheinlandPfalz im Rahmen der Modellprojektförderung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung war, herausgestellt, dass selbstreguliertes Lernen durchaus auch in Schulen erfolgreich umgesetzt wurde, die nicht zur Sekundarstufe II hinführen. Als Beispiel wurde hierfür die Offene Schule Kassel Waldau herangezogen (Killus o.J.). Auch die Freiherr-vom-Stein-Schule in Neumünster, eine Gemeinschaftsschule von Jahrgang 1 bis 10, wird im Deutschen Schulportal der Robert Bosch Stiftung wiederholt als Beispiel der Umsetzung selbstregulierter Lernprozesse über alle intern differenzierten Schulformen angeführt. Die integrierte Gesamtschule Evangelisches Schulzentrum Martinschule in Greifswald, die 2018 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden, setzen ebenfalls auf die Integration selbstregulierten Lernens in der Schulpraxis. Zuletzt zeigt die in Bayern genehmigte Freie Aktive Schule Petershausen (eine staatlich genehmigte Ersatzschule in Form einer Mittelschule), dass in Bayern durchaus Schulen bestehen, die ihre gesamte Unterrichtsorganisation auf Basis von Selbstregulation mit Mittelschüler*innen strukturieren.

Daran lässt sich zuvorderst sehen, dass die Einschätzung der RvS die fachliche Breite des wissenschaftlichen Diskurses für ihre fachliche Prüfung des Schulkonzeptes nicht zur Kenntnis genommen hat und es durchaus einige Praxisbeispiele gibt, in denen Schüler*innen von Mittelschulen und Schulen mit vergleichbarer Schüler*innenschaft durchaus erfolgreich selbstregulierte Unterrichtsorganisation umsetzen können. Daher scheint uns der bloße Verweis der RvS auf eine Unfähigkeit zur Selbstregulation des Lernens der Schüler*innenschaft von Mittelschulen fachlich nicht angemessen.

In Konzept zur Mittelschule ist eine umfangreichere Umsetzung selbstregulierter Lernprozesse vorgesehen als in einigen der Vergleichsschulen (wobei die Freie Aktive Schule Petershausen eine ähnlich offene Unterrichtsorganisation vorsieht). Das bedeutet eine höhere Anforderung an die Selbstregulation der Schüler*innen. Für eine erfolgreiche Umsetzung von Selbstregulation im Unterricht sind aber nicht die vermuteten Eigenschaften der Schüler*innenschaft entscheidend. In der wissenschaftlichen Literatur wird gleichlautend herausgestellt, dass es einer umfangreichen Hinführung und Begleitung bedarf, damit Selbstregulation gelingen kann. In der Fachliteratur werden als Gelingensbedingungen für selbstreguliertes Lernen die schrittweise Heranführung an metakognitive Prozesse, die schrittweise Verantwortungsübergabe, die Förderung von Motivation, die Thematisierung von Lernwünschen und -zielen,

die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Erfahrung von Lehrkräften als Unterstützer*innen herausgestellt (vgl. Bastian/Merziger 2007, Fischer et. al. 2020).

Wie in dem Konzept an vielen Stellen deutlich herausgestellt ist, sind diese Gelingensbedingungen der Klägerin bekannt und so sieht diese im Konzept vor, diese zu implementieren. Es werden metakognitive Prozesse gefördert, um Planung, Zielsetzung und eigene Überwachung des Lernprozesses zu ermöglichen und daher schrittweise die Verantwortung für den eigenen Lernprozess an die Schüler*innen übergeben (Kapitel 4, S. 18f). Motivation wird durch eigene Zielsetzungen im Lernprozess durch Schüler*innen, die Freiwilligkeit des Lernens, vielfältige Auswahlmöglichkeiten und lebenswelt- und praxisorientierte Lehrplanung gefördert (Kapitel 2, S.8f; Kapitel 4.4.; S. 28ff). Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist in dem Fokus auf demokratische Selbstorganisation der Schule ein zentraler Bestandteil der Schulorganisation und in der Rolle der Lernbegleiter*innen wird deutlich, dass diese insbesondere Unterstützungsfunktionen umsetzen sollen durch Einzelgespräche, Reflexionsgespräche zum Lernprozess und zur Lernmotivation und didaktische Planung im Hinblick auf die Interessen der Schüler*innen. In individuellen Lernverabredungen sind darüber hinaus, Phasen individueller Förderung und Zeiten für die Einübung in Selbstregulationsprozesse vorgesehen (Kapitel 4.4; S. 31f; Kapitel 4.5.; S. 33ff). Eine weitere günstige Bedingung für das Gelingen selbstregulierten Lernens ist eine nicht nur phasenweise Umsetzung, sondern eine langfristige Implementation, was durch die konsekutive Anlage von Grund- und Mittelschule gewährleistet wird. „Die Mittelschule Luana baut auf der Grundschule Luana auf. Sie steht somit allen Schüler*innen der Grundschule Luana offen und knüpft direkt an dessen Kenntnisse und Vorerfahrungen an“ (Kapitel 2.2; S.9). Die Erfahrungen mit selbstreguliertem Lernen werden daher langfristig eingeübt. Zu Recht ist die Klägerin daher der fachlich fundierten Überzeugung, dass das Konzept die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen in der Mittelschule erfüllt und der Ansatz gewährleisten kann, dass die Schüler*innen am Ende der 9. und 10. Jahrgangsstufe die erforderlichen Kompetenzen erwerben können.

Die von der RvS eingeforderte Struktur und Anleitung bei Mittelschüler*innen wird daher in dem Konzept angeboten. Das nimmt die RvS jedoch nicht zur Kenntnis und scheint die angemahnte Struktur und Anleitung lediglich als Notwendigkeit durchgängiger externer Vorgaben, extrinsischer Motivation und Arbeitskontrolle durch die Lehrkraft zu verstehen, wofür es in der schulpädagogischen und fachdidaktischen Literatur keinerlei Belege gibt.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022 (Anl. K1)

cc) Förderung von Schüler*innen, denen das Lernen schwerfällt

Der Ablehnungsgrund, dass das Konzept keine Antwort dazu habe, wie Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten gefördert werden können, ist schwer nachvollziehbar. Die Mittelschule Luana nutzt Methoden, um Lernschwierigkeiten festzustellen und darauf reagieren zu können. Zudem stehen in Kapitel 4. und 3.3. des Konzeptes einige sehr eindeutige Aussagen zu dem Umgang mit Förderbedarfen.

Als Maßnahmen sind zum Beispiel vorgesehen:

- Es findet eine kompetenzorientierte Feststellung von Förderbedarfen durch die Kategorisierte Lerndokumentation statt. (Kapitel 4.6.)
- Motivationsprobleme und individuelle Lernhindernisse werden in individuellen Gesprächen eruiert und es wird nach individuellen Zugängen gesucht (Kapitel 4.)
- Teamgespräche von Lernbegleiter*innen und Mentor*innen für Feststellung von Förderbedarfen und Maßnahmen zur individuellen Förderung (Kapitel 4.6.)
- Freiarbeit und offene Unterrichtsphasen, was vielfältige Differenzierungen hinsichtlich Niveaus, Lerntempo, Lernort und Lernmaterialien erlaubt (Kapitel 3.3.)
- Lernziel-differenzierte individuelle Förderung, Überprüfung und Förderung der Lernfortschritte (Kapitel 3.3.)
- Förderung durch interessenbasiertes Lernen und Reduktion des Leistungsdrucks (Kapitel 3.3.)
- Enges Betreuungsverhältnis durch das Mentor*innenprinzip (Kapitel 3.3.)
- Individuelle Lernzielgespräche (Kapitel 3.3.)
- Kooperation mit dem MSD (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst) in Bezug auf Diagnostik, Beratung und individuelle Fördermaßnahmen (Kapitel 3.3.)
- Förderung von Fortbildungen des pädagogischen Personals (Kapitel 3.3.)
- Kooperation mit Eltern (potenziell über die Beantragung der Eltern, Hinzunahme eines Schulbegleiters) (Kapitel 3.3.)

Durch diese Maßnahmen und Methoden ist es den Lernbegleiter*innen möglich, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und entsprechende Maßnahmen zur Förderung zu planen.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Durch das Mentor*innenprinzip wird den Lernenden die Option gegeben ihren individuellen Lernweg zu planen, zu strukturieren und zu reflektieren. Außerdem ist damit eine individuelle Bezugsperson gegeben, die

auch in emotionalen Angelegenheiten unterstützt. Wie im Konzept ausgeführt, ist vorgesehen, niveaudifferenzierte Kurse anzubieten und niveaudifferenzierte Unterrichtsmaterialien (z.B. Montessori-Materialien) einzusetzen (Kapitel 4.4; S.29ff), um individuellen Lernbedarfen gerecht zu werden und bei vorhandenen Lernproblemen, einen erleichterten Zugang zu Kompetenzziele, wie sie im LehrplanPLUS festgehalten sind, zu ermöglichen. In sprach- und geisteswissenschaftlichen Fächern (Deutsch, Englisch, Geschichte/Politik/Geographie, Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Ethik/Religion) bedeutet Niveaudifferenzierung, dass nicht nur unterschiedliche Niveaus zur Differenzierung in den Kursmaterialien vorhanden sind, sondern zudem Maßnahmen der Kompensation mit implementiert sind, so dass eine Reduzierung der Spreizung der Lernerfolge angestrebt wird. Das wird durch Kursmaterialien umgesetzt, die unterschiedlichen Lernzugängen zu einem Thema entgegenkommen (bspw. leichte Sprache, lernzielfokussiert, kontexteingebunden), durch einen kleinen Betreuungsschlüssel in Kursen, eine entsprechende individuelle Lernförderung bei Verständnisschwierigkeiten und unterschiedliches Anforderungsniveau von Aufgaben. In unterschiedlichen Fächern kann das zudem durch themendifferenzierte Lernboxen (die unterschiedlichen Themenbereiche des LehrplanPLUS durch Materialien, Fallbeispiele, Methodenhilfen und Lösungswegen ein Selbstlernen und Selbstkontrolle ermöglichen) ermöglicht werden, so dass zusätzlich an unterschiedlichen Zeitpunkten in individuellem Lerntempo die Lerninhalte des LehrplanPLUS erarbeitet werden können.

Zudem werden neben Montessori-Materialien weitere diverse lernziel- und niveaudifferenzierende Unterrichtsmaterialien eingesetzt, wodurch in selbstgesteuerten oder spielerischen Lernformen sowohl unterschiedliche Lernmaterialien und Zugänge für ein Thema vorhanden sind als auch unterschiedliche Anforderungsniveaus bei den Materialien gegeben sind. So können Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Lernstand sich mit einem für sie passenden Anforderungsniveau auseinandersetzen. Da die Materialien durch Lernbegleiter*innen eingeführt werden, werden den Schüler*innen die Lernwege und Differenzierung der Anforderungsniveaus auch bekannt sein. Wir wenden damit bereits in Regelschulen und Montessorischulen etablierte Methoden der Niveaudifferenzierung an.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Auch hier verfehlt der Vorwurf der RvS, dass „[a]n der Luana Schule [...] nur besonders begabte und motivierte Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden“ sollen, die eine „hohe Leistungsbereitschaft, Konzentration und Ausdauer aufbringen“ (RvS; S.7), ihren Punkt. Gerade durch die intensive Begleitung der Lernbegleiter*innen, der Niveaudifferenzierung der Lerninhalte und dem großen Anteil an individuellen Lernmöglichkeiten (Lernen am Material, Lerngelegenheiten, Freiarbeit, ...) kann das

Konzept ganz unterschiedlichen Schüler*innentypen gerecht werden und geht gerade nicht von einem Stereotyp einer Schülerin oder eines Schülers aus. Ein Blick auf andere Demokratische Schulen würde hier ebenfalls helfen, denn genau das Gegenteil ist in der Praxis der Fall. Gerade Schüler*innen mit Motivationsproblemen oder Lernschwierigkeiten an Regelschulen finden zu Demokratischen Schulen. Da anteilig betrachtet auffällig viele Schüler*innen Demokratischer Schulen von Regelschulen dorthin gewechselt sind (Greenberg et al. 2005) und gleichzeitig an Demokratischen Schulen eine äußerst hohe Lernmotivation gemessen werden konnte (Berg/Corpus 2013), kann daraus geschlossen werden, dass Demokratische Schulen gerade jenen Schülern helfen, wieder Freude am Lernen zu empfinden, welche an Regelschulen ihre Lernmotivation eingebüßt haben.

Durch das häufige Lernen und Arbeiten in relativ kleinen Gruppen und durch ein besonders gutes Betreuungsverhältnis von ca. 60 Schüler*innen auf 5,75 Lehrer-Vollzeitstellen ist eine individuelle Betreuung von lernschwachen Schüler*innen gut möglich. In der Mittelschule Luana kommt dabei auf 15 anwesende Schüler*innen eine anwesende Lehrkraft. Alle Lehrkräfte der Luana Schule sind ausgebildete Lehrkräfte mit mindestens dem 1.Staatsexamen, in der Regel dem 2.Staatsexamen und mehrjähriger Berufspraxis. Die Lehrkräfte sind im Allgemeinen und im Besonderen in den studierten und im Referendariat sowie in der Berufspraxis vertieften Fächern in der Lage individuelle Fördermaßnahmen zu eruieren und auch konkret zugeschnitten und zielgerichtet anzubieten.

Über die konkreten Fördermaßnahmen hinaus, stellt die Mittelschule Luana durch ihre Schulorganisation Bedingungen bereit, die förderlich auf das Lernen und den Umgang mit Lernschwierigkeiten wirken. An der Mittelschule Luana kann ein positives Lernklima geschaffen werden. Das liegt einmal an der Pädagogik auf Augenhöhe, nach der die Ansichten der Schüler*innen in Mentor*innengespräche, in didaktischen und pädagogischen Auseinandersetzungen mit berücksichtigt werden und deren Einwände, Wünsche und Vorstellungen in die Lehrplanung und -bewertung einbezogen werden. Dadurch wird die Selbsteinschätzung der Schüler*innen gefördert (Brügelmann 2006). Die Selbsteinschätzung des Leistungsniveaus ist nach der renomierten Hattie-Studie, der größten jemals publizierten Metaanalyse zu Unterrichtseffekten, der Wirkfaktor mit dem stärksten von allen gemessenen Effekten. Mit einer Effektstärke von 1,44 ist dieser Effekt daher äußerst positiv und eine Fokussierung darauf entsprechend wichtig (Meraner 2013).

Gemäß dem Gutachten von Prof. Dr. Wiesemann (S. 7) sieht die Gutachterin es mit dem Fokus auf die Individualisierung des Lernens als hinreichend beschrieben an, wie sowohl Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten als auch besonders leistungsstarke Schüler*innen entsprechend gefördert werden.

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

Das positive Lernklima an der Mittelschule Luana wird darüber hinaus durch das besondere Lehrer-Schüler-Verhältnis begünstigt, was ebenfalls laut der Hattie-Studie mit einer Effektstärke von 0,72 (Hattie 2013) ein sehr großer leistungsförderlicher Faktor in der Schule ist. An der Mittelschule Luana gibt es einige förderliche Faktoren, die es wahrscheinlicher machen, dass ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis auch entstehen kann. Schüler*innen und Lernbegleiter*innen haben weitestgehend gleiche Rechte im sozialen Umgang und der Entscheidungsbefugnis in der Schule. Durch dieses Klima der Gleichberechtigung ist ein Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, Problemen und Wertschätzung leichter und ehrlicher möglich, wodurch sich auch eine gute Fehlerkultur etablieren kann.

Durch die Gleichberechtigung, das wertschätzende Miteinander und die Abwesenheit von Leistungsdruck sind auch Risiken von Mobbing reduziert, was ansonsten sehr schädlich für Schulleistungen wäre (Ladd et. al. 2017). So zeigt eine Studie von Randoll et. al., dass an freien Alternativschulen (wozu auch die streitgegenständliche Konzeption einer Demokratischen Schule zählt) kaum Mobbing präsent ist. Demgegenüber zeigte die PISA Studie von 2015, dass an Regelschulen jede oder jeder sechste Schüler*in Mobbing erfährt (OECD 2015). Durch die Reduzierung von Risikofaktoren für Lernschwierigkeiten, fördert die Mittelschule Luana ein positives Lernklima.

Durch das Mentor*innenprinzip wird den Lernenden die Option gegeben ihren individuellen Lernweg zu planen, zu strukturieren und zu reflektieren. Außerdem ist damit eine individuelle Bezugsperson gegeben, die auch in emotionalen Angelegenheiten unterstützt. Auch liegt es nahe, dass eine Abwesenheit eines Benotungssystems (auch) für lernschwache Schüler*innen im Sinne des Gleichwertigkeitsanspruchs an private Schulen als positiv zu werten ist.

Für eine Gleichwertigkeitsprüfung sind soziale, emotionale und demokratische Kompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen, auf welche die Mittelschule Luana einen besonderen Schwerpunkt legt. Die Regierung von Schwaben konzentriert sich ausschließlich auf kognitive Lernschwierigkeiten. Das steht im Widerspruch zu den obersten bayerischen Bildungszielen und zu Aussagen des Präsidenten des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs Peter Küspert von 2016 in Bezug auf die obersten Bayerischen Bildungsziele. Hieraus wird eine deutliche Kritik gegenüber einer in der Praxis häufiger auftretenden Haltung deutlich, welche lediglich die kognitiven (bzw. auch praktischen) Fähigkeiten im Fokus hat (ISB 2016). Dieser Kritik schließt sich die Klägerin an und geht auf die zahlreichen emotionalen, sozialen und demokratiepraktischen Aspekte ein, welche das Luana-Konzept enthält und welches von der Beklagten in Bezug auf die Gleichwertigkeit der Lehrziele in keiner Weise positiv berücksichtigt worden ist.

dd) Ausreichende Instrumentarien, die eine fortlaufende leistungsbezogene Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt der Schüler*innen zulassen

Die Mittelschule Luana stellt zahlreiche Dokumentationsmethoden bereit (Kapitel 4.6; S. 37f). Diese sind:

- eine Kategorisierte Lerndokumentation in allen Jahrgängen
- Reflexionsgespräche mit Mentor*innen
- Teamgespräche von Lernbegleiter*innen und Mentor*innen für Maßnahmen zur individuellen Förderung
- Beobachtungen und Dokumentation der Kursangebote, Lernverabredungen und Projekte
- Probepfahrungen als Abschlussvorbereitung und Vorbereitung bei Schulwechsel
- Zusätzlich werden Schüler*innen angehalten Rückmeldebögen als Feedback für Kursangebote, Projekte und Lernverabredungen auszufüllen, um die Qualität der Lerngelegenheiten stetig zu optimieren

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Die kategorisierte Lerndokumentation ist an den Fachlehrplänen des LehrplanPLUS und den Niveaustufen des lzEL des Montessori Landesverbandes orientiert und ermöglicht daher fachspezifische Aussagen zum Lernstand und Lernfortschritt der Schüler*innen. Die vier Niveaustufen (A, B, G, V) sind darauf ausgerichtet, am Ende der Mittelschule die zu erreichenden Kompetenzen umfänglich abzubilden. Dadurch ist es den Mentor*innen und Lernbegleiter*innen möglich eine fortlaufende detaillierte Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt zu treffen. Der LehrplanPLUS als Orientierungsrahmen der Lerndokumentation ist grundlegendes Hintergrundwissen aller Lernbegleiter*innen, wenn diese die Schüler*innen-Beiträge in Kursen und Projekten oder Ergebnisse von individuellen Lernverabredungen reflektieren, um deren Lernstand jederzeit einschätzen zu können. Die Beobachtungen der Lernbegleiter*innen zu einzelnen Schüler*innen aus ihren Kursen, Projekten und Lernverabredungen werden an die Mentor*innen der jeweiligen Schüler*innen weitergegeben. Die Mentor*innen sammeln die Beobachtungen und erstellen dann auf Basis der Beobachtungen, Materialien und Lerndokumentation ein differenziertes Abbild der erworbenen Kompetenzen der Schüler*innen. Diese Informationen zum Lernstand und Lernfortschritt werden in regelmäßigen Abständen in Team- und Supervisionsgesprächen aufgegriffen, um sich darüber unter den Lernbegleiter*innen auszutauschen und zu beraten, wie Maßnahmen zur individuellen Förderung gestaltet und ergriffen werden können. In Mentor*innengesprächen mit den Schüler*innen wird

die Lerndokumentation herangezogen, um diesen Feedback zu geben, in welchen Bereichen sie welche Fortschritte erzielt haben.

Bei individuellem Interesse und bei dem Vorhaben eines Übertritts an eine andere Schule (das mit Eltern und den Schüler*innen besprochen wird) werden mit den Schüler*innen Lernpläne entwickelt, der Übertritt vorbereitet und ggf. Vorbereitungen für den Probeunterricht an der gewünschten Schule getroffen, wenn beispielsweise der Wunsch besteht auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln.

Die an der Mittelschule Luana durchgeführten Dokumentationsmethoden sind nicht neu und lehnen sich ausschließlich an bereits bestehenden Dokumentationsmethoden von genehmigten Ersatzschulen an. Die kategorisierte Lerndokumentation ist in ihrer Form stark an die IzEL der Montessori Schulen in Bayern angelehnt und wird dort als adäquate Dokumentationsmethode gesehen. Außerdem sind hier exemplarisch die Aktive Schule Petershausen aus Oberbayern zu nennen, welche in ihrem Konzept Portfolio, Lerntagebuch, Beobachtungsbogen, Zielvereinbarungsgespräche und einen individuellen Jahresbericht als Dokumentation angibt. Ergänzt wird das durch den regen Austausch zwischen Lehrer und Schülern über den Lernstand sowie die Möglichkeit der Rückmeldung an die Lehrkräfte seitens der Schüler*innen (Aktive Schule Petershausen 2009). Dieses Konzept wurde bereits von der Reg. von Oberbayern als gleichwertig anerkannt. Die Beobachtungsbögen der Aktiven Schule sind der kategorisierten Lerndokumentation der Mittelschule Luana sehr ähnlich, genauso sind die Zielvereinbarungsgespräche mit den Reflexionsgesprächen mit den Mentor*innen zu vergleichen. Die Dokumentation der Luana Schule (Kapitel 4.6; S. 37f) ist daher der Dokumentation der Aktiven Schule Petershausen in den beiden wesentlichen Punkten sehr ähnlich.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Der Einschätzung der RvS ist vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zum Konzept nicht zu folgen. Es liegt darin ein Messen mit zweierlei Maß, da die gleichen oder sehr ähnlichen Dokumentationsmethoden an anderen genehmigten Schulen bereits erfolgreiche Praxis sind.

Die RvS erwähnt zudem, dass es ebenso an einer Wirkkontrolle in irgendeiner Form fehle. Die Klägerin hat die RvS bereits darauf hingewiesen (Schreiben vom 31.05.2022), dass Wirkkontrolle ein in Fachdidaktiken und pädagogischen Diskursen nicht genutzter Begriff ist, weswegen die Anforderungen der RvS in diesem Punkt fachlich nicht fundiert wirken. Stattdessen gibt es vielfach verwendete und genehmigte Instrumente zur Lerndokumentation, die die Wirksamkeit pädagogischen Handelns in Lernsettings transparent machen sollen (ohne sie kontrollieren

zu können), wie IzEL bei Montessorischulen oder die Instrumente der freien aktiven Schule Petershausen, an denen die Lerndokumentation der Klägerin orientiert ist.

Die RvS postuliert, dass „es nicht möglich [sei], das Erreichen der Lehrziele der bayerischen Mittelschule am Ende der Jahrgangsstufen 9 bzw. 10 anhand der [...] Lerndokumentation abzubilden.“ Für das Herausstellen der Gleichwertigkeit mit staatlichen Schulen wird das Erreichen der Lehrziele der Jahrgangsstufen 9 und 10 der Mittelschule an anderen staatlich genehmigten Mittelschulen an der Benotung des qualifizierten Abschlusses der Mittelschule bzw. der Noten der mittleren Schulabschlussprüfung gemessen. Zu ergänzen sei hier lediglich noch, dass so gut wie alle Schüler*innen an staatlich genehmigten Ersatzschulen die jeweiligen Abschlussprüfungen vornehmen. Auch Demokratischen Schulen in Deutschland sind hier keine Ausnahme. Insofern ist die Dokumentation für die Jahrgangsstufen 9 und 10 nicht nur ausreichend, wie zuvor argumentiert, sondern wird noch um die wesentlich relevantere Form des Abschlusszeugnisses ergänzt.

Zur individuellen Rückmeldung vor den Prüfungen helfen den Schüler*innen die Probeprüfungen, die aufgrund der freien Lernumgebung der Luana individuell fachspezifisch und zu quasi jederzeit geschrieben und korrigiert werden können. Diese orientieren sich am Leistungsniveau des qualifizierenden Hauptschulabschlusses bzw. des mittleren Schulabschlusses und werden unter realen Prüfungsmodalitäten gehalten und anschließend nach Prüfungsstandards von den Lernbegleiter*innen korrigiert. Dabei muss nicht immer eine gesamte Abschlussprüfung geschrieben werden, sondern es sind ebenfalls Teilprobeprüfungen möglich, Rückmeldung zu einem bestimmten Teil des in letzter Zeit Erlernten geben (z.B. Zuordnungen und Funktionen in Mathematik oder Topic Based Talk in Englisch). Die Ergebnisse der Probeprüfungen werden nach erfolgter Korrektur zusammen mit den Schüler*innen besprochen, um somit den Schüler*innen den weiteren Lernbedarf klar zu machen und ihnen Übungs- oder Lernmöglichkeiten aufzuzeigen. Damit ist den Schüler*innen eine effiziente Leistungseinschätzung in Bezug auf den jeweiligen Abschluss und Prüfungsvorbereitung möglich. Die Probeprüfungen sind elementarer Bestandteil jedes Prüfungsvorbereitungskurses (Kapitel 2.2; S.10f). So werden in den einzelnen Prüfungsvorbereitungskursen in regelmäßigen Abständen (meist nach Beendigung eines Themenblocks) Probeprüfungen gehalten. Erfahrungen aus anderen genehmigten Ersatzschulen in Bayern und anderen Demokratischen Schulen zeigen, dass Schüler*innen der Prüfungsklassen genau wissen wollen, wo sie stehen und daher Probeprüfungen regelrecht einfordern.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Warum die RvS durch ihren Verweis „Verpflichtende Prüfungen, Noten und Zeugnisse sind an der Mittelschule Luana nicht vorgesehen“ (RvS, S.7) implizit Noten und Zeugnisse als Maßstab einer gelungenen Dokumentation eröffnet, erschließt sich nicht. Im wissenschaftlichen Diskurs werden immer wieder Zweifel an der Aussagekraft von Ziffernnoten für Feedback geäußert. Forschungsergebnisse von Hans Brügelmann (2015) stellen die Nützlichkeit von Benotung in allen Altersstufen in Frage. Zum einen erfüllen Noten die Erwartungen ihrer Befürworter nicht. Sie sind nicht valider, objektiver und zuverlässiger als andere Beurteilungsformen. Ziffernnoten erfüllen die verschiedenen Funktionen der Leistungsbeurteilung (Motivation, Information) nicht besser, zum Teil sogar schlechter als andere Formen der Rückmeldung. Die Mittelschule Luana sieht Beurteilungen vor, die mehr Selbsteinschätzung vorsehen und die klassischen Formen der Fremdbewertung erweitern. Wie Brügelmann herausstellt, sollten Beurteilungen – so wie bei der Klägerin vorgesehen - als dialogischer Prozess ausgestaltet werden, da die Kompetenz der Selbsteinschätzung dadurch gefördert wird. Die Mittelschule Luana sieht damit aus Sichtung des fachlichen Diskurses durchaus geeignete Formen der Lernstandsdokumentation vor, um eine fortlaufende leistungsbezogene Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt der Schüler*innen zuzulassen.

Die Gutachterin Frau Prof. Dr. Wiesemann beurteilt die Sicherstellung der Dokumentation auf Seite 7 des Gutachtens wie folgt:

*„Mit Hilfe von gebündelten Dokumentationen durch die Mentor*innen (S. 33), dem Beobachtungsraster und regelmäßigen Reflexionsgesprächen ist die Transparenz in den Leistungsanforderungen und Leistungserbringungen der Schüler*innen gewährleistet. Da in den Rückmeldegesprächen auf das Individuum bezogene Lern- und Leistungsfeedbacks gegeben werden, ist eine individuelle Förderung als Maßgabe jeder Schulpädagogik sichergestellt.“*

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

ee) Spezifische Voraussetzungen für die Mittelschule

Anspruch der Mittelschule Luana ist insbesondere eine solide Grundlage für eine Berufsausbildung oder weiterführende berufliche Schulen zu gewährleisten. Neben den spezifischen Anforderungen der Mittelschule sieht das Lernen in der Schule viele Projektarbeitsphasen vor (Kapitel 4.4; S.30f), indem konkrete Dinge geschaffen werden, dies kann in künstlerischen, handwerklichen, literarischen oder anderen Feldern geschehen. Außerdem sind Praktika von Beginn der fünften Jahrgangsstufe möglich und erwünscht (Kapitel 4.4; S.33). Durch die flexible Struktur der Schule ist es Schüler*innen auch möglich längere Praktika zu absolvieren, um einen tieferen Einblick in das jeweilige Berufsfeld zu erlangen. Je nach Interesse der Kinder oder Jugendlichen können diese durch

Praktika und Projekte so schon vertiefte Vorkenntnisse in einem Beruf erlernen. So sehen wir den gesetzlichen Anspruch an Mittelschulen erfüllt, da neben den Berufsorientierten Zweigen, dem Mittleren-Reife-Zug und dem Ganztagsangebot, die Berufsvorbereitung an der Mittelschule Luana zentral ist und somit der Anspruch des Gesetzgebers erfüllt sein dürfte: „Neben der grundsätzlichen Aufgabenstellung (Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung) wird die enge Verbindung der Mittelschulen mit dem beruflichen Schulwesen und mit der Berufsausbildung unterstrichen“ (Erl. 2 zu Art. 7a BayEUG).

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

In dem Ablehnungsbescheid der RvS wird dieser Punkt jedenfalls nicht anerkennend erwähnt, sondern vermeintliche Defizite der spezifischen Voraussetzungen der Mittelschule angeführt.

*„An der Mittelschule Luana werden regelmäßig die drei Zweige der Berufsorientierung (Technik, Wirtschaft, Soziales) angeboten. Die Schüler*innen entscheiden sich zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe für einen der drei berufsorientierten Zweige. Bei der Wahl des Zweiges stehen die Lernbegleiter*innen der Mittelschule beratend zur Seite“* (Kapitel 2.2; S.9).

Hiermit wird die im Gesetz ausformulierten Mittelschulvoraussetzung des Art. 7a Abs. 1 Satz 3 BayEUG erfüllt. Aufgabe der Lernbegleiter*innen ist es die Unterrichtsangebote didaktisch vorzubereiten und Schüler*innen zum Ende der sechsten Jahrgangsstufe über die drei Zweige zu informieren, um ihnen bei der Einwahl zur siebten Jahrgangsstufe zu helfen. Auch hier gilt oben genanntes Prinzip an der Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen, Stärken und Interessen zu fördern und in Ko-Konstruktion mit ihnen die Entscheidung für den jeweiligen Zweig zu fällen. Weshalb die RvS kritisch anmerkt, dass auch Schüler*innen jüngeren Alters die Unterrichtsangebote in den Kursen annehmen können, ist unklar. Gerade durch den Besuch vor der siebten Klasse erhalten die Schüler*innen ein besseres Bild über den berufsorientierten Zweig, so dass anzunehmen ist, dass dadurch die Wahl eines unpassenden Zweigs minimiert wird. Da trotzdem dadurch nicht sichergestellt ist, dass sich im Laufe der Zeit die Interessen der Schüler*innen ändern, ist auch ein nachträglicher Wechsel oder ein paralleler Besuch zweier Zweige möglich. Dies ist deutlich effektiver, da durch die Wechsellmöglichkeit die Schüler*innen ihren Interessen folgen können und dadurch höhere Chancen bestehen, dass die Lernmotivation hoch bleibt. Sollten sich Schüler*innen für einen Wechsel des Zweiges entscheiden, werden die Lernbegleiter*innen die Schüler*innen darauf hinweisen, welche Inhalte bis zum Wechsel bereits als bekannt gelten und wie diese erlernt werden können, beispielsweise durch den Besuch zweier Kurse unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Dadurch ist nicht

einfach ein spontaner, unbedachter Wechsel möglich, sondern es soll sichergestellt werden, dass auch bei einem Wechsel alle Schüler*innen mindestens in einem berufsorientierten „Zweig auf den qualifizierenden bzw. mittleren Schulabschluss vorbereitet“ (Kapitel 2.2, S.10) werden. Da sich außerdem die Unterrichtsangebote nach den Kompetenzstrukturmodellen des LehrplanPLUS orientieren, ist unklar, weshalb die RvS die Anforderungen des Art. 7a Abs. 1 Satz 3 BayEUG als nicht erfüllt sieht. Außerdem wird hier Inklusion im Sinne einer Begabtenförderung ermöglicht. Mehrseitig begabten Schüler*innen wird durch den parallelen Besuch zweier Zweige somit nicht künstlich der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten verwehrt.

Die RvS schreibt in Ihrem Ablehnungsschreiben: „Weiterhin sind die Fächerverteilung und die Lernprozesse in den jeweiligen Fächern nicht aussagekräftig im Konzept dargestellt“ (RvS, S. 9). Aufgrund einer Bitte um ein möglichst knappes und schlankes Konzept durch die RvS in vorherigen Gesprächen, wurde auf diesen Aspekt nicht näher eingegangen, da er auch von der RvS bis zu diesem Ablehnungsbescheid nicht eigens problematisiert wurde. Daher ist im Mittelschulkonzept keine detaillierte Aufschlüsselung der Fachdidaktiken vorgenommen. Es bleibt bislang für die Klägerin unklar, was für Lernprozesse die RvS hier meint. Ob zu Kursen im Sinne moderner Unterrichtsdidaktik Klärungsbedarf besteht, ob individuelle Lernverabredungen fachdidaktisch spezifiziert werden sollten, oder ob Freiarbeit, Projektarbeit oder Lernen in Gemeinschaft fachgebunden spezifiziert werden sollte. Wenn hier entscheidender Klärungsbedarf besteht, können Ergänzungen vorgenommen werden.

Der Hinweis der RvS auf die Fächerverteilung ist ebenfalls unklar. Es gehört zum Kernbestandteil der Privatschulfreiheit, dass eine private Schule nicht an die amtliche Stundentafel gebunden ist, sondern frei in ihren Lehr- und Lernmethoden ist (Keller/Krampen/Surwehme, Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft, 2. Auflage, S 85). Die Fächerverteilung sind im Konzept (Kapitel 4.3 und 4.4.; S. 26f) durchaus beschrieben: „In den Fächern Mathematik und Deutsch finden regelmäßig Kursangebote seitens der Lernbegleiter*innen statt. Die weiteren Fächer der Mittelschulordnung werden überwiegend in Projekten und Freiarbeit behandelt oder interdisziplinär in Kursangebote integriert“ (Kapitel 4.4; S. 29). Wo hier Unklarheiten bestehen und inwieweit die RvS im Rahmen der Privatschulfreiheit hier eine genauere Angabe zur Fächerverteilung einfordern kann, unklar. Der Hinweis der RvS ist hierzu zu vage gehalten.

Die RvS fasst unter 3.2.2. (RvS, S. 9) die Ausführungen des Konzepts zum Mittleren-Reife-Zug (Kapitel 2.2; S.10ff) in ihren eigenen Worten zusammen und kommt dann zu folgendem Schluss: „Nach schulfachlicher Prüfung erfüllt das Konzept mit Blick auf das selbstregulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht die Vorgaben eines erhöhten Anforderungsniveaus des Mittleren-Reife-Zuges“ (RvS, S.9).

Diese Aussage ist aus zweierlei Hinsicht in Zweifel zu ziehen:

Erstens ist nicht klar, weshalb die RvS hier erneut das Konzept des selbstregulierten Lernens als zentrales Ablehnungsargument heranzführt, da sich der Mittlere-Reife-Zug generell unter der Bedingung der Freiwilligkeit subsumiert. „Mittlere-Reife-Klassen werden nach Satz 4 auf freiwilliger Basis Schülern angeboten, die ‚besonders leistungsstark‘ sind; dabei handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff“ (Erl. 3 zu Art. 7a BayEUG). Der größte Unterschied zwischen der Wahl eines Regelzugs und dem Mittleren-Reife-Zug ist wohl der Besuch der 10. Jahrgangsstufe und damit die mögliche Erwerbung des Mittleren Schulabschluss. Jedoch ist der Besuch der 10. Jahrgangsstufe und damit die Teilnahme am Mittleren Schulabschluss per se freiwillig, so wie die Wahl des gesamten Mittleren-Reife-Zugs. Die Selbstregulierung des Lernens als zentrales Problem eines auf Freiwilligkeit basierendem Mittleren-Reife-Zugs zu sehen, bleibt daher fragwürdig.

Zweitens ist diese Aussage wenig konkret, da erstens eine Erläuterung, welche Vorgaben die RvS als nötig für ein erhöhtes Anforderungsniveau sieht und zweitens eine Begründung, weshalb die RvS die im Konzept vorgestellten Methoden des Mittleren-Reife-Zugs als ungenügend einschätzt, fehlt. Hingegen schreibt die RvS weiter: „Eine rein auf individuellen Lernverabredungen, für die Dokumentation zum Entwicklungs- und Lernstand die Grundlage des Gesprächs bilden, und eine primär auf Freiarbeit orientierte Planung der Mittleren-Reife-Struktur ist demnach nicht zielführend“ (RvS, S.9). Erstens verwechselt die RvS mit dieser Aussage die Lernform der individuelle Lernverabredungen mit den Reflexionsgesprächen zum Lernstand, obwohl das im Konzept eindeutig separat beschrieben wird (Lernverabredungen siehe Kapitel 4.3; S.31 und Gespräche zum Lernstand siehe Kapitel 4.6; S.37). Sie verkennt damit, dass Lernverabredungen gezielte Förderung auf erhöhtem Anforderungsbedarf durch die Lernbegleiter*innen beinhaltet und reduziert Lernen daher primär nur auf die Freiarbeit. Hier sei nochmal auf die in Kapitel 2.2, S.10ff beschriebenen Methoden des Mittleren-Reife-Zugs hingewiesen. Neben dem niveaudifferenzierten Material (also auch Material mit erhöhtem Anforderungsniveau) spielt das Phasenmodell innerhalb eines Kurses eine entscheidende Rolle. So wechseln sich turnusmäßig Phasen innerhalb eines Kurses ab, in denen Inhalte des Regelzuges behandelt werden und dann wieder Inhalte des Mittleren-Reife-Zugs. Beispielsweise finden in einem Kurs drei Wochen Unterrichtseinführungen seitens eines Lernbegleiters auf Regelkursniveau statt. Hier nehmen alle Schüler*innen des Kurses teil. In den nächsten drei Wochen werden dann Inhalte des Mittleren-Reife-Zuges behandelt. Diese Einführungen werden nur den Schüler*innen des Mittleren-Reife-Zuges empfohlen, während den anderen Schüler*innen in der Zeit des Kurses die Wiederholung und Vertiefung der Inhalte der ersten drei Wochen nahegelegt wird. Anschließend geht es wieder mit einer Phase mit Inhalten der Regelklassen weiter. Um zusammen entscheiden zu können, ob

innerhalb eines Kurses das Bearbeiten von Material bzw. das Teilnehmen an Unterrichtssegmenten des erhöhten Anforderungsniveau Sinn macht oder nicht, gibt es regelmäßig Einzelgespräche mit den Lernbegleiter*innen. Hierbei wird die Dokumentation über den Lernstand herangezogen. So setzt die Klägerin die gesetzliche Vorgabe um: „Kriterium für die Ausfüllung muss sein, dass die betreffenden Schüler nach ihrem Leistungsbild erwarten lassen, bei entsprechender Förderung in den M-Klassen den mittleren Schulabschluss erreichen zu können“ (Erl. 2 zu Art. 7a BayEUG). Dass die Vorgaben des Mittleren-Reife-Zugs nicht erfüllt werden, ist außerdem nicht haltbar, da die hier im Konzept vorgestellten didaktischen Methoden aus einer Kombination aus Freiarbeit, Materialarbeit und Unterrichtseinführungen seitens der Lernbegleiter*innen genauso jahrzehntelange Praxis an vielen genehmigten Mittelschulen, wie beispielsweise den Montessorischulen, in Bayern sind.

Dass durch gezielte Prüfungsvorbereitungskurse in den Jahrgangsstufen 9 und 10 die Schüler*innen durch Probepfahrungen und in einjährigen Kursen (angelehnt an die Kompetenzstrukturmodelle des LehrplanPLUS) in allen Prüfungsfächern auf den jeweilig angestrebten Schulabschluss vorbereitet und an das Prüfungsformat gewöhnt wird, wird von der RvS nicht moniert, führt jedoch zu keiner positiven Gesamtbeurteilung des Mittleren-Reife-Zugs trotz der gesetzesgemäßen Umsetzung desselben.

ff) Demokratische Mitbestimmung der Schüler*innen

Die RvS sieht die demokratischen Elemente der Mittelschule Luana, „Schulversammlung, Arbeitskreise, Klärungskreis, Einbindung der Schülerinnen und Schüler“ (RvS, S. 9), nur in bestimmten Bereichen als möglich an. Das begründet die RvS vor allem, indem sie deutlich macht, dass die Mittelschule Luana ‚zu viel‘ Demokratie vorsieht und staatsrechtliche Limitationen nicht berücksichtigt wie den Grundrechtsschutz, Schülerrechte, Elternrechte, Recht von Lehrkräften und eine quasi ersatzgesetzgeberische Stellung einnehmen würde, wodurch auch die Rechte der Schulaufsichtsbehörde in Frage gestellt werden würde. Eine solch umfassende Demokratisierung der Schule hält die RvS für nicht umsetzbar im staatlichen Schulwesen. Es ist bereits nicht erkennbar, welche Genehmigungsvoraussetzung hier in Zweifel gezogen werden soll. Dass nicht alle reformpädagogischen Ansätze im staatlichen Schulwesen umsetzbar sind oder sein sollen, mag als richtig unterstellt werden, macht diese aber für Schulen in privater Trägerschaft deshalb nicht unzulässig. Ein Zusammenhang zu der Gleichwertigkeit der Lehrziele – als Hauptablehnungsgrund der RvS - ist nicht ersichtlich. Soweit die RvS hier Befürchtungen äußert, dass die Mittelschule Luana einen rechtsfreien Raum schaffen würde, so ist dies nicht einmal ansatzweise intendiert. Auch hier liegt ein Missverstehen des Konzeptes vor. Bereits im ersten Kapitel des Konzeptes weist die Klägerin in den Leitlinien und Grundsätzen der Schule darauf hin, dass sie sich zum Grundgesetz und zur Demokratie

bekannt, die Rechte Aller wertschätzt und respektiert und diese Werte für die Schulträgerin unabdingbare Voraussetzungen für die Schulorganisation und das Handeln innerhalb der Schule sind (Kapitel 1; S. 3f).

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022
(Anl. K1)

Der Auftrag, politische Bildung an Schulen umzusetzen, folgt den Bildungs- und Erziehungszielen der bayerischen Verfassung (Art. 131 BayVerf), weswegen diese ein für alle Lehrkräfte verpflichtender Bestandteil von Unterricht und Schulleben ist (ISB 2017). Die Ansätze der demokratischen Bildung und der Demokratiepädagogik weisen heutzutage darauf hin, dass zu einer demokratischen Bildung zentral demokratische Handlungskompetenzen erforderlich sind und damit auch Gelegenheiten, an Entscheidungsfindung zu partizipieren, erforderlich sind. Unter dem Stichwort der Demokratie als Lebensform wird in der Wissenschaft darauf hingewiesen, dass für demokratische Bildung Möglichkeiten geschaffen werden sollten, um aktiv die eigene Lebenswelt gestalten zu können, da demokratische Bildung dann am wirksamsten ist, wenn die Personen sich selbst als wirkmächtig erfahren können (Beutel et. al. 2022; Himmelmann 2022; Feurich/Förster 2022). Im Handbuch Demokratiepädagogik werden Demokratische Schulen zudem als eine erfolgreiche Umsetzung dieser demokratiepädagogischen Ziele vorgestellt (Gloe/Morasch 2022). Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2009 und nochmal bestärkend im Jahr 2018 darauf hingewiesen, dass eine stärkere Betonung der Demokratieerziehung anzustreben sei. Schulen sollten u. a. demokratische Gremien und Arbeitsformen etablieren und den Schüler*innen Entscheidungsspielräume für eine umfangreichere Beteiligung eröffnen, damit Schüler*innen aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln (KMK 2018).

Die in der Mittelschule Luana vorgesehenen Handlungsformen Schulversammlung, Arbeitskreise und Klärungskreis bieten Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten, sich als selbstwirksam in der Schulgemeinschaft zu empfinden und geregelte demokratische Diskussionsformen und Entscheidungsfindungsformen zu erproben und praktisch umzusetzen. Neben der lehrplanorientierten politischen Bildung, kann damit Politik und Demokratie in Praxis erfahren werden und damit demokratische Handlungskompetenzen wie eine wertschätzende Diskussionskultur und kritisches Denken gefördert werden. Die Klägerin hält daher die Schulversammlung, Arbeitskreise und Klärungskreise für geeignete Methoden zur Umsetzung des Verfassungsauftrags der Erziehung im Geiste der Demokratie und sieht sich auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. Eine Einführung demokratischer Steuerungsformen in Schulen widerspricht nicht der staatlichen Gesamtverantwortung für das Schulwesen, da es sich bei Schulversammlungen und Arbeitskreisen um eine Ausweitung

und konzeptionelle Weiterentwicklung von bestehenden Partizipationsformen innerhalb von Schulen handelt (die es aktuell mit SMV, Schulforum, Schulverfassung, Klassenrat und Elternbeiräten bereits gibt) und nicht um eine vollständige Änderung des Verhältnisses von Legislativ- und Exekutivfunktionen des Staates (Parlament, Kultusministerium und Schulaufsicht) und Einzelschule, wie die RvS in ihrem Ablehnungsschreiben nahelegt.

Die Auslegung im Ablehnungsbescheid missversteht und überschätzt die Kompetenz der Schulversammlung. Auch wenn im Konzept steht, dass „alle Belange“ von der Schulversammlung behandelt werden, wird dies zugleich eingeschränkt. Die Schulversammlung ist tatsächlich ein Selbstverwaltungsgremium, das jedoch selbstverständlich nur über die alltäglichen schulorganisatorischen Fragen des Schulalltags entscheiden kann, wie die Schulregeln, eventuelle Streitigkeiten, die nicht im Klärungskreis bearbeitet werden konnten, die Einrichtung neuer Arbeitskreise und die Durchführung ergänzender Kurse und Projekte (Kapitel 5.1.; S. 39f). Selbstredend sind Entscheidungen der Schulversammlung, welche deutschen Gesetzen widersprechen, nicht gültig und können von der Schulversammlung nicht gefällt werden. Rechtliche Fragen wie die Anstellungsbedingungen von Lehrkräften, die Rechte von Schüler*innen und Eltern und eine grundlegende Änderung des Schulkonzepts sind durch die Schulversammlung nicht möglich (Kapitel 7; S. 45ff). Warum die RvS die Ausführungen dazu auf Seite 39f und 45ff des Konzeptes nicht zur Kenntnis genommen hat, erschließt sich nicht. Der hier erneut vorgetragene Vorwurf, dass die Unterstützung und Förderung der Schüler*innen und die Bereitstellung von Ressourcen von der Entscheidung der Schulversammlung abhängig gemacht würde (RvS S. 10), beruht daher ebenfalls auf einer krassen Missinterpretation des Konzeptes.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Mittelschule vom 08.04.2022 (Anl. K1)

Das Anlage K2 eingereichte Gutachten wird zum Nachweis der Gleichwertigkeit der Lehrziele herangezogen und auf den Inhalt vollumfänglich verwiesen.

Beweis: Gutachten Prof. Dr. Wiesemann vom 23.02.2023 (Anl. K2)

Die Genehmigungsvoraussetzung der Gleichwertigkeit der Lehrziele ist daher erfüllt.

2. Weitere Genehmigungsvoraussetzungen

a) Gleichwertigkeit der Einrichtungen

Nach dem Gespräch am 07.07.23 mit Vertreter*innen des Kultusministeriums und der RvS wurde der Klägerin mündlich eine Genehmigungsabsage auf Grund der Freiwilligkeit des Lernens erteilt. Völlig nebensächlich für eine Genehmigung kamen die Sportflächen am Rande des Gesprächs vor. Auf Grund der ohnehin schon angekündigten Ablehnung hat die Klägerin zunächst darauf verzichtet, den neu unterschriebenen Vertrag bzgl. der Sportflächen an die RvS zu verschicken, um keine weitere Verzögerung der Erstellung des Bescheids zu riskieren. Als **Anlage K 3** wird der 26.07.2022 unterschriebenen Vertrag zwischen der Luana gGmbH und dem Josefsheim Reitenbuch der Christlichen Jugendhilfe e.V. eingereicht. In dem vorgelegten Vertrag über die Sporthalle ist eine Freifläche für den Sportunterricht enthalten. Sollten trotzdem weiterhin sicherheitstechnische Bedenken bzw. Bedenken auf Grund der Größe bestehen, besteht die Möglichkeit eine andere Sporthalle für den Sportunterricht zu nutzen. Dies sollte auf Grund des großen Angebots an Sporthallen im Umfeld kein Problem darstellen.

Beweis: Vertrag über Sportflächen vom 26.07.2022 (**Anl. K3**)

b) Einhalten des Sonderungsverbot

Die RvS bemängelt, dass die soziale Staffelung an der Mittelschule Luana nicht vereinbar mit dem Sonderungsverbot ist, da die Grenze des Zumutbaren bei 5% des Nettoeinkommens festgesetzt wird (orientiert am Entscheid des Verwaltungsgerichtshofs Potsdam). In dem Schulgeld der Klägerin ist Schulgeld, Essensgeld sowie ein kostenloses offenes Ganztagesangebot mit integriert, weswegen das bloße Schulgeld tatsächlich geringer ausfällt. Die RvS hat in der Vergangenheit angegeben, dass das Schulgeld auch mit freiwilligen Zusatzleistungen 300€ nicht überschreiten dürfe (RvS am 31.05.2019, S. 11). Die Klägerin hat die 300€-Grenze daher nur zaghafte überschritten. Dadurch werden höhere Einkommensklassen nicht so sehr belastet, wie dies eigentlich der soziale Anspruch der Klägerin vorsah und wie es für eine Maximalgrenze von 5% des Nettoeinkommens möglich wäre. Das hat zur Folge, dass im Umkehrschluss niedrigere Einkommensklassen relativ gesehen mehr belastet werden müssen. Soweit die Bedenken der RvS seitens des Gerichts geteilt werden, besteht die Möglichkeit der Anpassung der Schulgeldordnung dahingehend, dass die Grenze der Zusatzleistung angepasst und dabei auch Schulgeld, Essensgeld und Offener Ganztage gesondert ausgewiesen wird.

Es sei jedoch als Vergleichsmaßstab noch angeführt, dass sämtliche private Ersatzschulen im Mittelschulbereich im Umkreis von 20km um die Mittelschule Luana vergleichbares oder höheres Schulgeld verlangen und die Bezahlung weiterer Kosten, die nicht unter diesen Namen fallen. Einige verlangen auch Elternarbeitsstunden in nicht unerheblichem Maß.

c) Sicherstellung der Finanzierung

Nachdem im Gespräch vom 07.07.2023 noch von Vertretern des Kultusministeriums und der RvS beklagt wurde, dass die Stundenanzahl des offenen Ganztages nicht genehmigungsfähig sei und somit die Finanzierung nicht gesichert sei, muss die RvS im Ablehnungsbescheid vom 22.08.23 anerkennen, dass dies doch kein Grund für eine Nichtgenehmigungsfähigkeit des offenen Ganztages sein kann. Stattdessen führt sie nun die im Genehmigungsantrag nicht aufgeführte Anzahl der Schüler*innen auf, so dass die Mindestteilnehmerzahl nicht gewährleistet werden kann. Dies kann schon deshalb kein Grund für eine Ablehnung sein, da der Antrag auf Bewilligung und Zuwendung des offenen Ganztages von der Schulleitung bis zum Beginn des neuen Schuljahres erfolgen muss, also in diesem Fall zum 01.08.2023 (vgl. 3.1.6.1 der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KMBek) zu offenen Ganztagsangeboten an Schulen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 4 vom 30.03.2020, Az. IV.8-BO4207.2-6a.25 693). Eine sinnvolle Antragsstellung eines offenen Ganztags kann nur erfolgen, wenn die Schule an sich bereits genehmigt wurde. Denn: Wo keine Schule auch kein offener Ganztags. Da die RvS erst nach Beginn des Schuljahres am 22.08.2023 die Genehmigungsanträge beschieden hat, also erst nach Beginn des Schuljahres, blieb der Klägerin die Antragstellung des offenen Ganztags verwehrt und resultiert aus der schuldhaften Verzögerung der Bescheidung des Beklagten erst nach Beginn des Schuljahres.

Anzunehmen, dass auf Grund der im Konzept beschriebenen Freiwilligkeit des Lernens die gesetzlichen Anforderungen, wie die Anforderung an die verbindliche Teilnahme am offenen Ganztags, von der Schulträgerin nicht eingehalten werden, entbehrt jeder Grundlage. An keiner Stelle hat die Schulträgerin sich dementsprechend geäußert. Auch ist nicht klar, wie die RvS zu dieser Annahme kommt. Selbstverständlich wird die Klägerin dafür Gewähr leisten, dass die gesetzlichen Anforderungen auch im offenen Ganztags umgesetzt werden. So entscheiden die Erziehungsberechtigten über die Buchung des offenen Ganztags, woran sich die Teilnahme der Schüler*innen zu richten hat. Eine Teilnahme- und Anwesenheitspflicht ist damit gewährleistet.

d) Lehrkräfte

Die RvS kann in ihrem Ablehnungsschreiben nicht abschließend beurteilen, ob genügend Lehrkräfte eingesetzt werden, da das Konzept nicht genehmigungsfähig sei. Auch diese Aussage ist verwunderlich, da im letzten Gespräch vom 07.07.2023 die Angabe der vielen Bewerber*innen samt deren Qualifikationen eindrücklich gelobt wurde (Gesprächsprotokoll vom 07.07.2023). Nichtsdestotrotz möchten wir dem Einwand vorgreifen und entgegenstellen, dass die Wochenstunden der Lehrkräfte so angesetzt wurden, dass ein Betreuungsverhältnis von 15 Schüler*innen pro Lehrkraft besteht. So sind in der Pflichtanwesenheit bei einer

Klassenstärke von 30 Schüler*innen immer gleichzeitig zwei Lehrkräfte anwesend und können daher Rücksicht auf Intensivierungen oder Bedarfe der Schüler*innen nehmen. Für die Umsetzung des Konzepts ist daher eine ausreichend große Zahl an Lehrkräften gegeben.

Der Beklagte lehnt eine abschließende Entscheidung aufgrund der fehlenden Genehmigungsfähigkeit ab. Weiterer Vortrag hierzu bleibt ggfs. vorbehalten.

Nach alledem liegen die Voraussetzungen gemäß § 101 Abs. 1 SchulG iVm. Art. 7 Abs. 4 GG vor. Der Klage ist daher antragsgemäß stattzugeben.

Surwehme
Rechtsanwältin

Literatur:

- Aktive Schule Petershausen (2009): Pädagogisches Konzept. Letzter Aufruf am 22.12.2023 <https://aktive-schule-petershausen.de/site/assets/files/1105/konzept-16-11-09.pdf>
- Bastian, J. / Merziger, P. (2007): Selbstreguliert lernen. Konzept – Befunde – Erfahrungen, in: Pädagogik 59 (2007) H. 7-8, S. 6-11.
- Berg, D. A. / Corpus, J. H. (2013): Enthusiastic Students: A Study of Motivation in Two Alternatives to Mandatory Instruction IN Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 2 (2), S. 42-66.
- Beutel, W. / Gloe, M. / Reinhardt, V. (2022): Demokratiepädagogik IN Beutel, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., S. 19-42.
- Bönsch, M. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Neuwied.
- Brügelmann, H. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine Expertise der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen im Auftrag des Grundschulverbands e.V. (Kurzfassung) In: Bartnitzky, H. / Bürgelmann, H. / Hecker, U. / Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Frankfurt a. M., S. 17-46.
- Brügelmann, H. (2015): Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Weinheim/Basel.
- Feurich, A. / Förster, M. (2022): Demokratie erfahren – demokratisch handeln In: Beutel, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., S. 52-61.
- Fischer, C., Fischer- Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): „Langsam vermissem ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster / New York, S. 136-152.
- Geller, K. (2021): Geschichte der Demokratischen Schule. Leipzig.
- Geneuss, K. A. (2019): „Die waren ja mittendrin!“ Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht. München.
- Gloe, M. / Morasch, M. (2022): Demokratische Schulen. In: Beutel, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., S. 566-577.
- Greenberg, D. / Sadofsky M. / Lempka, J. (2005): The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni. Framingham
- Hagenauer, G. / Hascher, T. (2011): Schulische Lernfreude in der Sekundarstufe 1 und deren Beziehung zu Kontroll- und Valenzkognition In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25 (1), S. 63-80.
- Hattie, J. et. al. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.
- Heymann, Hans Werner (2015): Selbstständigkeit erwächst aus Selbsttätigkeit und Selbstvertrauen. Was Lehrer im Unterricht dafür tun können. In: Pädagogik. Heft 2. S. 6-9.
- Himmelman, G. (2022): Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik In: Beutel, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M., S. 43-51.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2017): Gesamtkonzept für die politische Bildung an bayerischen Schulen. München

- ISB (Institut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2020): Mehr Lernentwicklungsgespräche und schlankere Zeugnisse für die Grundschülerinnen und Grundschüler in Bayern. Leistungsrückmeldungen am Puls der Zeit. München.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2016): Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPLUS. München.
- Klippert, Heinz (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim, Basel: Beltz. S. 89-92.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018
- Konrad, K. / Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.
- Krist, H. (1999): Die Integration intuitiven Wissens beim schulischen Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Band 13, Nr. 4, 1999, S. 191–206.
- Ladd, GW / Ettekal, I. / Kochenderfer-Ladd, B. (2017): Verläufe der Viktimisierung durch Gleichaltrige vom Kindergarten bis zum Gymnasium: Unterschiedliche Wege für das schulische Engagement und die Leistungen von Kindern? *Journal of Educational Psychology*, 109 (6), S. 826-841.
- Markus, S. (2019): Autonomieunterstützung und emotionales Erleben in der Sekundarstufe: Effekte der Öffnung von Unterricht auf Lern- und Leistungsemotionen.
- Mehring, V. / Waburg, W. (2020): Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktuelle Studien und Konzepte. Wiesbaden.
- Meraner, R. (2013): Starke Lerneffekte. In: Deutsche Bildungsdirektion: INFO. Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol. Bozen.
- OECD (2015): Programme für International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2015 Students' Well-Being. Country Note. Germany, zuletzt aufgerufen am 25.11.2013 unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Germany.pdf>
- Randoll, D. / Graudenz, I. / Peters, J. (2017): Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen. Eine Studie über Schülersaussagen zu Lernerfahrungen und Schulqualität. Wiesbaden.
- Reinmann, G. / Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie
- Schneider, H. / Becker-Mrotzek, M. / Sturm, A. / Jambor-Fahlen, S. / Neugebauer, U. / Efinger, C. / Kern, N. (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Zürich.
- Vedder-Weiss, D. / Fortus, D. (2011): Adolescents' Declining Motivation to Learn Science: Inevitable or Not? IN *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), S. 199-216.
- Vedder-Weiss, D. / Fortus, D. (2012): Adolescents' Declining Motivation to Learn Science: A Follow Up Study IN *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (9), S. 1057-1095.
- Walter, D. (2022): „Es wird eng“: Bayerns Schulanfang gestaltet sich mit Ach und Krach. *Merkur.de*, zuletzt aufgerufen am 25.11.2023, unter: <https://www.merkur.de/bayern/mittelschulen-kulturminister-bayern-schulen-miesbach-lehrermangel-klassen-grundschulen-91777376.html>
- Ziegler, A. / Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung* (9), S. 6-31.