

Barkhoff & Partner / Postfach 100233 / 44702 Bochum

**Bayerisches Verwaltungsgericht in
Augsburg
Kornhausgasse 4****86152 Augsburg****Au 3 K 23.1522
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-SG44-5113-5/7/49 – aufzuheben und den Beklagten zu verpflichten, der Klägerin die Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb einer privaten Grundschule ab dem Schuljahr 2023/24 bzw. 2024/25 zu erteilen.

Hilfsweise wird beantragt,

den Beklagten unter Aufhebung des Bescheides vom 22.08.2023 – Gz: RvS-SG44-5113-5/7/49 zu verpflichten, über seinen Antrag vom 31.05.2022 auf Genehmigung zur Errichtung und zum Betrieb der Grundschule Luana unter Beachtung der Rechtsauffassung des Gerichts neu zu entscheiden.

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 Mittelschule Luana wird unter dem Aktenzeichen Au 3 K 23.1523 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 Grundschule 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 gefällt wurden. Diese Anforderungen, wie beispielsweise die wiederholt vorgetragene Anforderung des verpflichtenden Religionsunterrichts (siehe beispielhaft Aktenvermerk RvS vom 24.07.2019) hat die RvS jeweils stillschweigend nicht mehr thematisiert, nachdem die Klägerin als Schulträger auf die Unrechtmäßigkeit der Forderungen mit Verweis auf Urteile hingewiesen haben. 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 Herr 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 erhielt 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 klägerseits gewünschte Kommunikationsprozess ließ bei der Klägerin Hoffnung auf eine Genehmigung aufkommen. In einer weiteren Besprechung am 10.07.2019 äußert sich die RvS so: „Bei Überarbeitung des pädagogischen Konzepts der Grundschule entsprechend der vorstehenden Maßnahmen erscheint eine Genehmigung der Grundschule als möglich.“ (Aktenvermerk RvS vom 24.07.2019; wortgleich für die Mittelschule). 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 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 Grundschule 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. Die vorher aufkommende Hoffnung auf Genehmigungsfähigkeit der pädagogischen Konzepte wurde so im Keim erstickt.

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 in pädagogischer Hinsicht geben zu können 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 dann 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 Grundschule 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.

Zusammenfassend verlangte es im ersten Schritt großen Aufwand – in Form von der Kontaktierung des Kultusministeriums – überhaupt konkrete Informationen zu den Genehmigungsanforderungen zu erhalten und in einen gegenseitigen Kommunikationsprozess zu gelangen. Durch viele rechtliche zweifelhafte Aussagen der RvS, wechselnde Anforderungen, teilweise auch sehr kurzfristig mitgeteilte Anforderungen, die sich als rechtlich falsch herausgestellt haben, und die häufige Nicht-Berücksichtigung von zentralen Passagen der Konzepte durch die RvS, hat das Vertrauen in die rechtlich korrekte Prüfung der Genehmigungsvoraussetzungen durch die RvS stark gelitten. Darüber hinaus hat das eine kooperative Zusammenarbeit mit der RvS enorm erschwert und es der Klägerin quasi unmöglich gemacht, die Genehmigungsvoraussetzungen überhaupt erfüllen zu können.

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 Verwaltungsakte beigezogen ist. 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 beigelegt.
- 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 2 4/64 –, 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 der 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).

Eine private Grundschule ist darüber hinaus nur zuzulassen, wenn

- die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt.

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 Grundschule 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 und die Ablehnung des besonderen pädagogischen Interesses.

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 der Ersatzschule, 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 Ablehnungsbescheids).

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 / Hesse / Krampen, in: 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. Die Verfassung fordert ein Offensein von dem im Schriftsatz des Beklagten kein Hauch zu spüren ist.

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 Grundschule 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 Grundschule

Nach dem Konzept der Luana Grundschule werden im Kern gleiche Kenntnisse und Fertigkeiten 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. Keiner der im Ablehnungsbescheid vorgebrachten Gründe ist geeignet, dem Genehmigungsanspruch der Klägerin entgegenzustehen.

aa) Vorbehalt der Freiwilligkeit

Dass das Recht der Schüler*innen auf ein Mindestmaß an Unterstützung und Förderung in der Grundschule Luana nicht gewährleistet sei, gründet die RvS vor allem auf dem in der Schule geltend Grundsatz der Freiwilligkeit ((Seite 4, Ziff. 3.1 des Ablehnungsbescheids), wodurch sie eine weitgehende Vermeidungsmöglichkeit von Lerngelegenheiten als gegeben ansieht. 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.

Das Konzept widerlegt diese Annahmen grundsätzlich: Lernbegleiter*innen an der Grundschule Luana bieten, wie an vielen Stellen ausgeführt wird (Kapitel 4.3, 4.4. und 4.5; S. 24ff), regelmäßig und wie an einem exemplarischen Wochenplan (Kapitel 4.3; S. 23f) sichtbar wird, mehrmals täglich Kurse an, zu denen Schüler*innen gehen können. Diese decken das Fächerspektrum des LehrplanPLUS ab. Lernbegleiter*innen konzipieren Kurse, erläutern der Schulversammlung kurz den Inhalt und die Modalitäten der Kurse, um den Kindern 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.25f). 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 (Seite 5, Ziff. 3.1.1 des Ablehnungsbescheids).

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Grundschule 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. Die Gutachterin entnimmt diese Lernform dem Konzept (S. 25).

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

Warum die RvS das Kursangebot in dem Konzept nicht erkennen kann, erschließt sich nicht. Weiterhin bleibt unklar, 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. 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 (Seite 5, Ziff. 3.1.1 des Ablehnungsbescheids). Diese haben aber gerade in einer selbstregulierten Unterrichtsorganisationen eine enorm große Bedeutung. Das Mentor*innenprinzip (Kapitel 4.5; S.32f) 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. 14f). 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. 30ff) und hier weiter beschriebenen aktiven und von der Anfrage der Schüler*innen unabhängige Rolle der Lernbegleiter*innen nicht nachvollziehbar.

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

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. 30ff), wenn sie in Kursen, Lernverabredungen, Materialsammlungen, die gesichtet werden (Jahrgang 1 und 2), in der kategorisierten Lerndokumentation (Jahrgang 3 und 4) 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*innengesprächen 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.27f).

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

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. Es entsteht der Eindruck, dass die RvS in ihrer Beurteilung des Konzeptes von absoluter Freiwilligkeit ausgeht und daher in dem Konzept vermeintliche Widersprüchlichkeiten dazu sieht. Dabei geht die Klägerin 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. 10ff), 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. 16, 32), 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 Grundschule 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. Aus Sicht der Klägerin ist dies 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. 18-22).

Niveaudifferenzierung der Unterrichts- und Lernmaterialien ist ein Kernbestandteil der Didaktik (Kapitel 4.5; S. 31). 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. 28f). Zudem geben die Lernbegleiter*innen Einführungen in Methoden und Materialien (Kapitel 4.5; S. 30) 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. 16). 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).

Eine weitere Stärke der Grundschule Luana ist die Altersmischung (Kapitel 4; S.16). Die Kurse sind niveauspezifisch aufgebaut. So kann ein begabter 6-Jähriger seine Begabung im Kurs auf hohem Grundschulniveau vertiefen. Ein lernschwacher 8-Jähriger kann für die Wiederholung von Basiskenntnissen einen Mathematikkurs auf Niveau der 1. Klasse besuchen.

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

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 Grundschule die Kompetenzen der 4. 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)

Die RvS sieht die Gleichwertigkeit der Grundschule Luana nicht gegeben, weil unklar bleibt, wie grundlegende Kompetenzen für selbstbestimmtes Lernen wie Lesen, Schreiben und Rechnen erworben werden. Die Gleichwertigkeitsanforderung verlangt den Nachweis vergleichbarer Kompetenzen am Ende des Bildungsweges, also nach der vierten Klasse. Eine geforderte detaillierte Aufschlüsselung in den ersten zwei Jahren nähert sich der Forderung nach Gleichartigkeit an. Aufgrund einer Bitte um ein möglichst knappes und schlankes Konzept durch die RvS in vorherigen Gesprächen, ist die Klägerin auf diesen Aspekt nicht näher eingegangen, da er auch von der RvS bis zu diesem Ablehnungsbescheid nicht eigens problematisiert wurde. In Ergänzung des Konzeptes kann der Kompetenzerwerb wie folgt erklärt werden:

Eine Förderung in Lesen, Schreiben und Rechnen erfolgt an der Grundschule Luana über unterschiedliche Wege. Im Konzept steht dazu: „So können Schüler*innen in regelmäßigen Kursen das Lesen, Schreiben und den Umgang mit Grammatik lernen. Diese Fähigkeiten werden sie insbesondere dadurch als bedeutsam für Anwendungs- und Orientierungskontexte erfahren, indem in der Grundschule Luana viele für Schüler*innen persönlich und für die Schulgemeinschaft bedeutsame Aspekte verschriftlicht und präsentiert werden“ (S. 21).

Es finden regelmäßig Kurse zu Lesen, Schreiben und Rechnen statt und diese sind ein fester Bestandteil in der Grundschule Luana. Die Schüler*innen können in diesen Kursen die grundlegenden Kompetenzen des LehrplanPLUS im Hinblick auf Lesen, Schreiben und Rechnen erwerben, so dass hier auch Leseflüssigkeit und Textverstehen stärker in den Fokus rücken. Die Lernverabredungen und Kurse sind freiwillig, jedoch sind einige Kurse nach der freiwilligen Einwahl in den Kurs für einen bestimmten Zeitraum verpflichtend, da dieser beispielsweise didaktisch so aufeinander aufbaut, dass nur ein regelmäßiger Besuch zu einem Lernerfolg führen kann (Kapitel 4.4, S.27f). Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Schüler*innen fortlaufend ihre Kompetenzen entwickeln können.

Darüber hinaus werden Materialien wie Montessori-Materialien, Spielmaterialien und Brettspiele eingesetzt, die anregen, sich mit Lesen und Rechnen auseinanderzusetzen und dies spielerisch umsetzen (Kapitel 4.4, S. 29). Wie bereits an anderer Stelle betont, setzt die Klägerin selbstbestimmtes Lernen nicht voraus, sondern führt dazu hin, weswegen u.a. Montessori Materialien eingeführt werden, damit sich Schüler*innen im weiteren Verlauf selbständig damit auseinandersetzen können. Eingesetzte Materialien sind für das Rechnen beispielsweise das Hunderterbrett (zum Legen von Zahlen), die Geometrische Kommode (für geometrische Formen) oder das Dienes Material (Rechnen im Zahlenraum bis 100 und 1000). Für Lesen, Grammatik und Schreiben werden beispielsweise die Wortartensymbole, Bretter für Schwungübungen als Vorübungen zum Schreiben, Buchstabensets und das bewegliche Alphabet genutzt. Im Genehmigungsantrag vom 29.03.2019 eingereichten Konzept hat die Klägerin im Anhang eine Vielzahl an Beispielmateriale hierzu mit angefügt. Dieses Material soll sicherlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und müsste erneuert werden, jedoch wurden diese didaktischen Beispielmateriale auf Bitte der RvS im Gespräch vom 10.07.2019 aus dem Konzept entfernt und tauchen im aktuellen Konzept daher nicht mit auf, da dies der RvS zu umfangreich gewesen ist (Gesprächsprotokoll vom 10.07.2019).

Zusätzlich werden für die Klassenstufen 1 und 2, sowie für 3 und 4 viele Bildungsgelegenheiten in Brettspielen und anderen Spielformen angeboten, die als Material in der Schule bereitstehen. Wichtig ist dabei, dass die Spiele sowohl als Spiele motivierend sind, als auch kompetenzfördernde Potentiale haben, da durch einen hohen Aufforderungscharakter, die Beschäftigung mit den Spielen wahrscheinlicher ist. Die Bildungsforschung und Bildungspraxis haben seit einigen Jahren den Nutzen von Spielen für Lernprozesse mehr und mehr gesehen. Initiativen wie „Bildung macht Schule“, die eine große Auswahl an pädagogisch beurteilten Spielen aufstellen, oder aktuelle Spiele- und Spielzeugforschung, wie der Sammelband „Spielzeug, Spiele und Spielen“ von 2020, machen darauf aufmerksam, dass viele schulische Kompetenzen, in Spielprozessen erworben werden können. Diese Spiele werden genauso wie Montessori-Materialien eingeführt, damit

Kinder sich diesen vermehrt selbständig zuwenden können. Darunter sind für die Bereiche Zahlen und Operationen beispielsweise Roulette-Kreiselspiele, das prämierte Mathelernspiel „City of Zombies“, in dem alle Grundrechenarten erlernt werden können, Lego und Duplo als Stütze zum Erlernen von Raum und Form.

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

Ein Kursangebot, das in vielen Demokratischen Schulen angeboten wird und dass die Klägerin genauso anbieten wird, sind Pen and Paper Rollenspielgruppen, EduLARPS (Educational Live Action Role Plays) und deutschdidaktische Rollenspiele. Diese verbinden die Regelgeleitetheit von Brettspielen, mit der Nutzung von Würfeln und einfachen Rechenaufgaben, als auch erzählerische Kreativität und das Einfinden in Lesen und Schreiben, wenn Geschichten erzählt und Charakterbogen aufgeschrieben werden. Sie sind hoch motivierend und werden teilweise auch in Regelschulen eingesetzt und in der Forschung als gewinnbringende Unterrichtsmethode für den Deutschunterricht besprochen (vgl. Geneuss 2019). Auch viele schulische Projekte und Arbeitskreise verbinden lebensweltlich motivierende Zugänge mit Lehrplaninhalten. So werden bei Holzarbeiten Mathematikkompetenzen in Größen und Messen eingeübt, genauso wie in der AG Küche, in der auch unterstütztes selbständiges Einkaufen dazu gehört, der Umgang mit Rechenoperationen Teil der Alltagswelt in der Schule ist. Auch im Sport werden durch die Einbeziehung von Schüler*innen und unterstützte Selbstorganisation mehr Kompetenzen gelernt als durch die bloße Teilnahme am Unterricht, da beispielsweise Fußballturniere geplant, organisiert und beworben werden müssen, Spielpläne erstellt werden müssen, Ergebnislisten geführt werden müssen und dies Aufgaben für die Schüler*innen sind.

Weiterhin setzt die Klägerin Methoden zur Animation zum Lesen ein, um das Lesen schmackhaft zu machen und die Motivation, lesen zu wollen, steigern sollen: Darunter fallen Besuche in Büchereien, geschlechtergerechte Comics als LeseEinstieg, Buchvorstellungen, um so das Interesse am Lesen durch Geschichten zu steigern, bei denen zugehört oder die angeschaut werden können. Neugier auf Geschriebenes weckt die Klägerin in der Schule durch die alltagsweltliche Relevanz geschriebener Sprache, durch die große Bedeutung der Schulversammlung, der Aushänge dazu und der getroffenen Entscheidungen, die auch den Alltag der Erstklässler*innen berühren, da Regeln verabschiedet werden, an die auch sie sich halten müssen. Das Lösungskomitee setzt auch einen Antrag auf Fallbesprechung voraus, der in dafür vorgesehene Kästen eingeworfen wird. Diese können natürlich auch in Unterstützung mit Lernbegleiter*innen und Mitschüler*innen ausgefüllt werden. Dennoch stellt die selbständige Fähigkeit, sich um seine Konflikte zu kümmern, eine Motivationsstütze in der Autonomieentwicklung innerhalb der Schule dar. Darüber hinaus achtet die Klägerin bei der

Auswahl von Lernmaterial, Montessori-Material und Spielen darauf, dass Geschriebenes integraler Bestandteil dieser Materialien ist. Die Forschung in Kindergärten zur Förderung von literalen Vorläuferfähigkeiten hat gezeigt, dass die Präsenz literaler Elemente in Materialien, Spielen und Umgebungen, das Interesse am Lesen nachhaltig steigert und damit auch vermehrt zu literalen Eigenaktivitäten führt. Durch die Gestaltung der Lernumgebung wird die Handlungsorientierung von Sprache und Schrift angesprochen und damit die Motivation zum Lesen und Schreiben zusätzlich zu den Kursen auch indirekt gefördert (Schneider et. al. 2013).

Zudem finden viele Lernprozesse auch in Peer-Learning-Prozessen mit Mitschüler*innen in Altersmischung statt, so dass hier entweder direkt Lernprozesse zwischen Schüler*innen angestoßen werden oder auch auf Anregung von Lernbegleiter*innen Lese- und Vorlesepatenschaften gebildet werden können. Die Vorbildfunktion der Altersmischung ist ein weiterer Motivationsfaktor, so dass eine Orientierung an lese-, schreib- und rechenfähigen Mitschüler*innen ebenfalls zu einer vermehrten Zuwendung zum Kompetenzerwerb führen können. Die Motivation Lesen zu lernen, ergibt sich oftmals aus einem Interesse an Themen, die man sich nur lesend aneignen kann. Daher ist die Suche nach Themen, die die jeweiligen Kinder begeistern, zentral für die Lese-Förderung in der Grundschule Luana. Wenn die Lernbegleiter*innen schwere Mängel in der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit erkennen, was durch die Reflexion der Materialsammlung in den ersten zwei Jahren und der kategorisierten Lerndokumentation in Jahrgangsstufe 3 und 4 möglich wird, dann können darüber hinaus in Gesprächen, individuelle Motivationsprobleme eruiert werden, interessenbasiert Lernwege gesucht werden, zur Unterstützung individuelle Lernverabredungen getroffen werden oder Diagnostiken in Bezug auf Dyskalkulie bzw. LRS bei den Eltern angeregt werden.

bb) Förderung lernschwacher Schüler*innen

Die RvS hat Bedenken an der Genehmigungsfähigkeit, da das Konzept keine Antwort auf die Frage enthalte, welche Förderung Schüler*innen erfahren, denen das Lernen schwerfällt.“

Dieser Ablehnungsgrund ist schwer nachvollziehbar. Die Luana Grundschule nutzt Methoden, um Lernschwierigkeiten festzustellen und darauf reagieren zu können. Zudem stehen in Kapitel 4 und 3.3. des Konzeptes einige sehr eindeutige Aussagen zum Umgang mit Förderbedarfen, die so der Eindruck, von der RvS nicht zur Kenntnis genommen wurden.

Als Maßnahmen sind zum Beispiel vorgesehen:

- Es findet eine kompetenzorientierte Feststellung von Förderbedarfen durch die Kategorisierte Lerndokumentation und durch die Sichtung

von Materialsammlungen (in den ersten zwei Jahren) 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.)
- Lernziendifferenzierte 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.)

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

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

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, sieht die Klägerin vor, niveaudifferenzierte Kurse anzubieten und niveaudifferenzierte Unterrichtsmaterialien (z.B. Montessori-Materialien) einzusetzen (Kapitel 4.4; S.25ff), 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, Ethik/Religion, Englisch) sowie Heimat- und Sachkunde 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 Mathematik kann das zudem durch themendifferenzierte Lernboxen (z.B. in Anlehnung an die Gegenstandsbereiche des LehrplanPLUS Muster & Strukturen, Zahlen und Operationen, Raum und Form, Größen und Messen, Daten und Zufall) 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. Es werden damit bereits in Regelschulen und Montessorischulen etablierte Methoden der Niveaudifferenzierung angewendet.

Beweis: Pädagogisches Konzept der Luana Grundschule 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 Grundschule kommen dabei auf 15 anwesende Schüler*innen eine anwesende Lehrkraft. Im Durchschnitt ist in Bayern das Verhältnis aktuell 22,5 zu 1 an Grundschulen (Walter 2022).

Alle Lehrkräfte der Luana Grundschule sind ausgebildete Lehrkräfte mit mindestens dem 1.Staatsexamen, in der Regel dem 2.Staatsexamen und mehrjähriger Berufspraxis. Sie sind im Allgemeinen und im Besonderen in ihren 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 Grundschule Luana durch ihre Schulorganisation Bedingungen bereit, die förderlich auf das Lernen und den Umgang mit Lernschwierigkeiten wirken. Dadurch wird die Selbsteinschätzung der Schüler*innen gefördert (Brügelmann 2006). Die Selbsteinschätzung des Leistungsniveaus ist nach der renommierten 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)

An der Grundschule 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. Das positive Lernklima an der Grundschule 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 Grundschule 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 hiesige 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 Grundschule 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 müssten auch soziale, emotionale und demokratische Kompetenzen gleichermaßen berücksichtigt werden, auf diese die Grundschule Luana einen besonderen Schwerpunkt legt. Doch die Regierung von Schwaben konzentriert sich ausschließlich auf kognitive Lernschwierigkeiten. Das steht zum einem 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 nicht ausführlich genug berücksichtigt worden ist.

cc) Ausreichend Instrumentarien für die leistungsbezogenen Aussagen zum Lernstand

Der Vorwurf der Reg. v. Schwaben es seien keine ausreichenden Instrumentarien vorhanden, die eine fortlaufende leistungsbezogene Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt der Schüler*innen zulasse, ist unbegründet.

Die Luana stellt zahlreiche Dokumentationsmethoden bereit (Kapitel 4.6; S. 33f). Diese sind:

- eine kategorisierte Lerndokumentation in Jahrgang 3 und 4
- Reflexionsgespräche mit Mentor*innen
- Materialsammlung in Jahrgang 1 und 2
- Teamgespräche von Lernbegleiter*innen und Mentor*innen für Maßnahmen zur individuellen Förderung
- Beobachtungen und Dokumentation der Kursangebote, Lernverabredungen und Projekte
- Probeprüfungen und gezielte Vorbereitung für den Übertritt

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 Grundschule die zu erreichenden Kompetenzen umfänglich abzubilden. Dadurch ist es den Mentor*innen und Lernbegleiter*innen möglich eine fortlaufende Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt zu treffen. Der LehrplanPLUS als Orientierungsrahmen der Lerndokumentation ist grundlegendes Hintergrundwissen aller Lernbegleiter*innen, wenn diese die Materialsammlungen von Schüler*innen aus den Jahrgangsstufen 1 und 2, als auch deren 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.

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

Bei individuellem Interesse und bei dem Vorhaben eines Übertritts an eine andere Schule nach der Grundschule (das mit Eltern und den Schüler*innen besprochen wird) werden mit den Schüler*innen Lernpläne entwickelt, der Übertritt vorbereitet und in das Prüfungsformat der Aufnahmeprüfung durch Probeprüfungen eingeführt. Diese Maßnahmen dienen nicht der nachholenden Aufarbeitung von Lerninhalten, sondern der gezielten Übung von didaktischen und prüfungsbezogenen Erwartungen, die an Schüler*innen in Regelschulen gestellt werden und mit denen Schüler*innen anderer Schulkonzepte daher weniger vertraut sind. Diese erlauben jedoch ebenso wie die anderen Dokumentationsformen eine Aussage zum Lernstand und Lernfortschritt. Die an der Grundschule 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 ist hier exemplarisch die Aktive Schule Petershausen aus Oberbayern zu nennen, welche in ihrem Konzept Portfolio, Lerntagebuch, Beobachtungsbogen, spontanen Äußerungen gegenüber Schüler*innen und Eltern und Elterngesprächen erwähnt. Außerdem schließt sie Noten aus, verweist zusätzlich auf einen einmaligen Jahresbrief und bietet für einen gewünschten Übergang nach der 4. Klasse an die Regelschule eine Umwandlung der Beobachtungsbögen in Ziffernzeugnisse an, wobei hier eine Orientierung am „Lehrplan für die Grundschule“ stattfindet. Dieses Konzept wurde bereits von der Reg. von Oberbayern abgelehnt, dann aber letztendlich vor dem bayerischen Verwaltungsgerichtshof als gleichwertig anerkannt. Insofern kann mit dem Urteil vom 22. April 2009 (VGH München, Beschl. Vom 22.04.2009 – VG 7 B 08.3284) abschließend auch die Dokumentation als gleichwertig (im Sinne des Art. 7 GG Abs. 4) bezeichnet werden. Die Dokumentation der Luana Schule (Kapitel 4.6; S. 33f) ist der Dokumentation der Aktiven Schule Petershausen sehr ähnlich.

Die Einschätzung der RvS, dass eine aussagekräftige Dokumentation fehlt, ist vor dem Hintergrund obiger Ausführungen widerlegt. 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 hiesige Lerndokumentation orientiert ist. Daher sind hier durchaus die fachlich unspezifischen Anforderungen der Wirkkontrolle gegeben.

Warum die RvS durch ihren Verweis „Verpflichtende Prüfungen, Noten und Zeugnisse sind an der Grundschule 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 (2006) im Auftrag des Grundschulverbands e. V. stellt die Nützlichkeit von Benotung im Grundschulalter 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. Zum anderen stellt Brügelmann klar, dass Noten zudem einen negativen motivationalen Einfluss haben können und dies vielfach nicht nur in seltenen Einzelfällen, sondern auch im Durchschnitt der Schüler*innenschaft.

Die Grundschule Luana sieht damit durchaus geeignete Formen der Beurteilung vor, die mehr Selbsteinschätzung vorsehen und die klassischen Formen der Fremdbewertung erweitern. Wie Brügelmann herausstellt, sollten Beurteilungen als dialogischer Prozess ausgestaltet werden (wie es die Klägerin vorsieht), da die Kompetenz der Selbsteinschätzung dadurch gefördert wird. Das sieht auch das ISB so, dass für Zwischenzeugnisse und auch für Jahreszeugnisse der 1. und 3. Klasse mittlerweile Lernentwicklungsgespräche vorschlägt (ISB 2020).

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)

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. Vorliegen des besonderen pädagogischen Interesses

Maßgeblich für die Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses ist Artikel 7 Abs. 5 Grundgesetz. Ein besonderes pädagogisches Interesse ist anzunehmen, wenn die Ersatzschule eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot darstellt, die pädagogische Erfahrung bereichert und der Entwicklung des Schulsystems insgesamt zu Gute kommt. Wegen des grundsätzlichen Vorrangs der öffentlichen Grundschule darf dem Begriff des "besonderen pädagogischen Interesses" kein Verständnis dahingehend zugrunde gelegt werden, dass eine flächendeckende Zulassung von privaten Grundschulen mit demselben Alternativkonzept erlaubt ist. Nicht erforderlich ist allerdings, dass das fragliche Konzept in jeder Hinsicht neu oder einzigartig ist. Es ist nicht zu erwarten, dass auf dem Felde der Erziehung grundlegend neue Konzepte entwickelt werden, die ohne Vorbild sind. Grundsätzlich reicht es deshalb aus, dass ein pädagogisches Konzept wesentlich neue Akzente setzt oder Schulen erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombinieren. Für die Frage, ob darin ein hinreichendes Maß an Erneuerung zu finden ist, kommt es auf eine Gesamtbetrachtung an. Allgemeine fachliche Bewertungsmaßstäbe, nach denen dies beurteilt werden könnte, sind bislang nicht erkennbar geworden. Deshalb muss das jeweilige pädagogische Konzept im Einzelfall mit den Konzepten der staatlichen Schulverwaltung verglichen und seine Besonderheiten und Risiken müssen individuell nach pädagogisch-fachlichen Gesichtspunkten bewertet werden (vgl. Bundesverfassungsgericht, Beschluss vom 16.12.1992 – 1 BvR 167/87; vgl. Urteil VG Magdeburg vom 30.05.2018, Az.: 7 A 488/17 MD)). Der Schulträger muss im Rahmen seiner Antragsstellung das Konzept vorstellen und hierbei insbesondere auch in Grundzügen skizzieren, welche pädagogischen Überlegungen er mit solchen methodischen und organisatorischen Rahmenbedingungen verbindet, mit denen er von den staatlichen Standards abzuweichen beabsichtigt (vgl. Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 30.01.2013 – 6 C 6/12; Urteil VG Magdeburg vom 30.05.2018, Az.: 7 A 488/17 MD)).

Die Ablehnung des Vorliegens eines besonderen pädagogischen Interesses durch den Beklagten fußt zunächst auf der Argumentation, dass mangels eines schlüssigen und widerspruchsfreien Konzeptes eine „Erprobungsunwürdigkeit“ vorliegt.

Dieser Ablehnungsgrund lässt sich nicht aus Art. 7 Abs. 5 GG herleiten. Die Genehmigungsvoraussetzung „Gleichwertigkeit der Lehrziele“ ist eine andere als das „Besondere pädagogische Interesse“. Eine Vermischung beider Merkmale findet keine gesetzliche Grundlage. Er greift hier auch deshalb nicht, weil sich aus dem unter a) dargestellten die Schlüssigkeit und Widerspruchsfreiheit des Konzeptes ergibt.

Es wird auf die Feststellung der Gutachterin Frau Prof. Dr. Wiesemann hingewiesen. Dort heißt es auf Seite 9:

„Die Luana stellt sicherlich eine Bereicherung der Schullandschaft sowie eine pädagogisch fundierte und tragfähige Alternative zum bestehenden Schulsystem dar.“

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

Ergänzend wird auch auf die Entscheidung des BayVGH vom 17.08.2023, Az.: 7 B 19.1232 hingewiesen. Im dortigen Verfahren (S. 7 des Urteils) hat die Regierung von Bayern das besondere pädagogische Interesse als gegeben angesehen, gleichwohl im dortigen Verfahren die Gleichwertigkeit der Lehrziele aus Sicht der Regierung nicht erreicht seien. Weiterhin sollen auch die „demokratischen Elemente“ in dem Konzept nicht ausreichen, um das besondere pädagogische Interesse begründen zu können.

Das vorgelegte pädagogische Konzept, welches nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts in früheren Genehmigungsverfahren alternative Schulen in seiner Gänze einer Prüfung unterzogen werden soll, kombiniert diese unterschiedlichen Ansatzpunkte zu einem einzigartigen Konzept, an dessen Erprobung ein besonderes pädagogisches Interesse seitens der Gesellschaft begründbar ist.

Es wird auf die Feststellung der Gutachterin Frau Prof. Dr. Wiesemann hingewiesen. Dort heißt es auf Seite 9:

„Das besondere pädagogische Interesse ergibt sich nach Prüfung insbesondere aus dem dargelegten demokratiepädagogischen Ansatz, der die Partizipation und demokratische Mitbestimmung aller Beteiligten voraussetzt, um Lernen in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Dazu gehört der spezifische Umgang mit Leistung, die gemeinsam mit den Lernenden

bewertet und evaluiert wird und ohne Ziffernnoten von der ersten bis zur zehnten Klasse auskommt.“

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

Auf den Seiten 6 ff. begründet das pädagogische Konzept das besondere pädagogische Interesse mit den Kernpunkten

- Demokratie als Lebensform in demokratischer Gemeinschaft und
- Intensive Begleitung selbstregulierter Lernprozesse

Das Gutachten (K 2) der Frau Prof. Dr. Wiesemann konkretisiert dies auf den Seiten 3-5 des Gutachtens.

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

Die RvS sieht in den demokratischen Elementen der Grundschule Luana, „Schulversammlung, Arbeitskreise, Klärungskreis, Einbindung der Schülerinnen und Schüler“ (RvS, S. 9), keine ausreichende Begründung für ein besonderes pädagogisches Interesse gegeben. Das begründet die RvS vor allem, indem sie deutlich macht, dass die Grundschule 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. Die Klägerin hat diese Ablehnungsgründe sehr überrascht, da auch dieser Ablehnungsgrund für nach den bisher sehr konstruktiven Gesprächen mit der RvS zu dem Punkt Demokratie komplett neu war. Zudem äußert die RvS hier große Befürchtungen, dass die Grundschule Luana einen rechtsfreien Raum schaffen würde, was die Klägerin nicht mal ansatzweise intendiert, noch könnte. Auch hier liegt ein schwer nachvollziehbares 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 bekennen, die Rechte Aller wertschätzen und respektieren und diese Werte für sie als Schulträgerin unabdingbare Voraussetzungen für die Schulorganisation und das Handeln innerhalb der Schule sind (Kapitel 1; S. 3f).

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

Der Auftrag, politische Bildung an Schulen umzusetzen, folgt aus 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 Schule der Klägerin vorgesehenen Handlungsformen Schulversammlung, Arbeitskreise und Klärungskreis bieten Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten an die Hand, 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 Schulversammlung, Arbeitskreise und Klärungskreis für geeignete Methoden zur Umsetzung des Verfassungsauftrags der Erziehung im Geiste der Demokratie und sieht sich damit auf dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion.

Warum die RvS trotz all dieser fachlichen Positionen und Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz trotzdem auch perspektivisch keinen Spielraum für die Schaffung weiterer demokratischer Gestaltungsspielräume und Selbstverwaltungsorgane im staatlichen Schulwesen sieht, erschließt sich nicht. 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 Klägerin ist als Schulträgerin stets bemüht, ihre konzeptionellen Vorstellungen auf der Höhe der wissenschaftlichen Diskussion zu gründen, weswegen auch der aktuellen Organisation von Regelschulen ferner liegende Strukturneuheiten eingeführt werden. Die direkte Übernahme von Konzepten freier Schulen in das öffentliche Schulwesen stellt jedoch keine Voraussetzung für die Genehmigung dieser dar. Die Erprobungswürdigkeit setzt nur eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot voraus, welche die pädagogische Erfahrung bereichert und der Entwicklung des Schulsystems insgesamt zugutekommt (BVerfGE 88, 40, 53). Gemäß dem Verfassungsgerichtsurteil ist eine Befruchtung des öffentlichen Schulsystems auch dann gegeben, wenn diese „nur langfristig auf dem Umweg über allgemeine Wandlungen der pädagogischen Anschauungen zu spüren sind“ (BVerfGE 88, 40, 53).

Die RvS begründet mit ihren staatsrechtlichen Argumentationen, warum ein besonderes pädagogisches Interesse nicht gegeben ist und daher eine Befruchtung des staatlichen Schulwesens nicht angenommen werden kann. Für eine Befruchtung des Schulwesens ist jedoch eine eins-zu-eins-Übernahme von Strukturmerkmalen einer Privatschule gar nicht erforderlich. Warum die RvS in den konzeptionellen Vorschlägen eine generelle Unmöglichkeit der Befruchtung des Schulwesens sieht, ist vor dem Hintergrund der bestätigenden Sichtweisen in der Wissenschaft, den bestehenden Partizipationsformen an staatlichen Schulen und den daran anschließenden Weiterentwicklungsvorschlägen schwer nachvollziehbar.

Der Vorwurf der RvS, dass „alle Belange“ der Schule, die in der Schulversammlung beschlossen werden, Rechte des Staates beschränken würden, ist zudem nicht zutreffend. Was die RvS dazu veranlasst hat, den Passus „alle Belange“ so weit auszulegen, ist nicht erkennbar. 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. 35f). 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. 40ff). Selbstredend sind Entscheidungen der Schulversammlung, welche deutschen Gesetzen widersprechen, nicht gültig und können von der Schulversammlung nicht gefällt werden.

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

Soweit das erkennende Gericht nach diesen Ausführungen Zweifel an dem Vorliegen des besonderen pädagogischen Interesses hat, wird die Einholung eines weiteren bildungswissenschaftlichen Gutachtens angeregt.

3. Weitere Genehmigungsvoraussetzungen

a) Gleichwertigkeit der Einrichtungen

Nach dem Gespräch am 07.07.2023 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, ist selbstverständlich eine andere Sporthalle für den Sportunterricht nutzbar. 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 Grundschule 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 privaten Ersatzschulen im Grundschulbereich im Umkreis von 20km um die Grundschule 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 soll dem Einwand vorgegriffen und entgegengestellt werden, 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 das Konzept 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.

C. Hilfsantrag

Hilfsweise ist die Klage als Bescheidungsklage zulässig, soweit sich das Gericht im Hinblick auf die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 16.12.1992 (1 BvR 167/87) als nicht befugt ansieht, die begehrte Genehmigung auszusprechen. Das BVerfG hat dort dargelegt, dass die Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses für eine bestimmte Schule keine uneingeschränkt rechtsgebundene, auf einer rein fachlichen Beurteilung beruhende Entscheidung sei. Vielmehr schließe sie Elemente wertender Erkenntnis ein, deren Ergebnisse nicht vollständig auf eine Anwendung der einschlägigen Verfassungsnormen zurückzuführen sei. Diese Entscheidung verlange eine Gewichtung unterschiedlicher Belange, für die Art. 7 Abs. 5 GG keine vollständige rechtliche Bindung vorgebe. Den dadurch begründeten Handlungsspielraum müsse die Verwaltung kraft ihrer eigenen verfassungsrechtlichen Legitimation ausfüllen. Sie unterliege insoweit der parlamentarischen, nicht aber einer gerichtlichen Kontrolle. Art. 7 Abs. 5 GG macht die Genehmigung einer privaten Volksschule von der Anerkennung eines besonderen pädagogischen Interesses durch die Unterrichtsverwaltung abhängig. Zwar sei die Auslegung des Begriffes „besonderes pädagogisches Interesse“ gerichtlich voll überprüfbar, jedoch könnten die Bewertung des pädagogischen Konzeptes im konkreten Fall und die Abwägung mit dem Vorrang der öffentlichen Volksschule durch die Unterrichtsverwaltung nicht durch eine gerichtliche Entscheidung ersetzt werden. Dies wäre mit Art. 7 Abs. 5 GG nicht vereinbar. Da das Gericht nach Auffassung des BVerfG jedoch befugt ist, die Bedeutung des „besonderen pädagogischen Interesses“ in vollem Umfang nachzuprüfen, bleibt der

Streitstoff unabhängig von einer Verpflichtungs- oder
Neubescheidungsklage im Wesentlichen derselbe.

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.
- Himmelmann, 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.