

Anna Noweck

Katholische Schulen – beteiligungsgerecht?

Eine sozioethische Untersuchung
unter besonderer Berücksichtigung des
Capabilities Approach



Forum Bildungsethik



Anna Noweck

Katholische Schulen – beteiligungsgerecht?

Eine sozioethische Untersuchung
unter besonderer Berücksichtigung des
Capabilities Approach

Forum Bildungsethik

Die Reihe entstand 2006 im Zusammenhang mit dem DFG-Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung: Anthropologisch-ethische Grundlegung und Kriterien der politischen Umsetzung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins und Prof. Dr. Gerhard Kruij, die seit 2010 zusammen mit weiteren Kollegen und Kolleginnen an Folgeprojekten arbeiten. „Forum Bildungsethik“ veröffentlicht die Ergebnisse dieser Projekte sowie darüber hinaus weitere Beiträge zu einer Sozialethik der Bildung.

Herausgeberin und Herausgeber der Reihe:

Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins,
Direktorin des Instituts für Christliche
Sozialwissenschaften, Universität Münster

Prof. Dr. Gerhard Kruij,
Lehrstuhl für Christliche Anthropologie
und Sozialethik, Universität Mainz

PD Dr. Axel Bernd Kunze,
Privatdozent für Erziehungswissenschaft, Universität Bonn,
stellvertretender Schulleiter an der Evangelischen Fachschule
für Sozialpädagogik Weinstadt

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto:
Shutterstock

Bestell-Nr. 6001836
ISBN 978-3-7639-3551-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-3552-9 (E-Book)

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
Kapitel 1 Einführung in die Untersuchung	9
1 Die Frage nach der Weiterentwicklung der katholischen Schulen in Deutschland aus der Perspektive der Christlichen Sozialethik	9
2 Aufbau der Studie	13
Kapitel 2 Standortbestimmung der katholischen Schulen in Deutschland	17
1 Institutionelle Positionierung, Daten und Trends	17
1.1 Einordnung der katholischen Schule in das öffentliche Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland	19
1.1.1 Die katholische Schule als freie Schule	19
1.1.1.1 Die Garantie der Privatschulfreiheit	19
1.1.1.2 Der Anspruch auf öffentliche Finanzhilfe	23
1.1.1.3 Die Zulassung privater Volksschulen	24
1.1.1.4 Einschränkungen durch Landesrecht und Schulaufsicht	26
1.1.2 Staatskirchenrechtliche Rahmenbedingungen	28
1.1.3 Zwischenergebnis: Die katholische Schule zwischen Freiheit und Bindung	30
1.2 Überblick über die katholischen Schulen und ihre Schülerschaft	32
1.2.1 Dichte und Struktur des katholischen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland	32
1.2.2 Zur Trägerschaft der freien katholischen Schulen	33
1.2.3 Die Einbindung der katholischen Schulen in kirchliche Strukturen	35
1.2.4 Zur Zusammensetzung der Schülerschaft	36
1.2.5 Motive für die Wahl einer katholischen Schule	39
1.2.6 Zwischenergebnis: Die Positionierung der freien katholischen Schulen	43
2 Die katholische Schule im Kontext der bundesdeutschen Bildungsproblematik	44
2.1 Bildungsarmut am unteren Ende der Leistungsskala	45
2.1.1 Die Risikolagen elterlicher Erwerbslosigkeit, Armut und Bildungsferne	45
2.1.2 Bildungsprobleme für Heranwachsende mit Migrationshintergrund	47
2.1.3 Zum Bildungserfolg von Mädchen und Jungen	48
2.1.4 Haupt- und Förderschulen als prekäre Orte schulischer Bildung	49
2.1.5 Individuelle und gesellschaftliche Folgen mangelnder Bildungsbeteiligung	51
2.2 Bildungsverlierer auf hohem Niveau: Zur Bildungsbeteiligung von Hochbegabten	55
2.3 Anforderungen einer individuellen Begabungsförderung	59
2.4 Zwischenergebnis: Defizitäre Beteiligung an, in und durch Bildung	60
3 Der Bildungsauftrag der katholischen Schule gemäß den programmatischen Aussagen kirchlicher Instanzen	62

3.1	<i>Anthropologische Grundlegung des Bildungsbegriffs</i>	63
3.1.1	<i>Die Person im Zentrum</i>	63
3.1.2	<i>Die Person in ihrer Relationalität</i>	65
3.1.3	<i>Die Person in ihrer übernatürlichen Ausrichtung</i>	66
3.2	<i>Zum Verständnis christlicher Bildung</i>	67
3.2.1	<i>Der Terminus „christliche Bildung“</i>	67
3.2.2	<i>Bildung am Maß der Person</i>	68
3.2.3	<i>Bildung in und auf Gemeinschaft hin</i>	70
3.2.4	<i>Geschlecht als Kategorie christlicher Bildung</i>	71
3.2.5	<i>Ganzheitliche Bildung</i>	72
3.2.6	<i>Zum Verhältnis von allgemeiner und christlicher Bildung</i>	74
3.3	<i>Der Auftrag der katholischen Schule</i>	77
3.3.1	<i>Das projet éducatif der katholischen Schule</i>	77
3.3.2	<i>Die katholische Schule als Ort der Evangelisierung</i>	79
3.3.2.1	<i>Der Auftrag zur Evangelisierung</i>	79
3.3.2.2	<i>Die Synthese von Glaube, Kultur und Leben</i>	82
3.3.2.3	<i>Zum Konzept der Erziehungsgemeinschaft</i>	88
3.3.3	<i>Katholische Schule im Dienst an der Gesellschaft</i>	97
3.3.3.1	<i>Der Auftrag zur Weltgestaltung</i>	97
3.3.3.2	<i>Ethische Bildung in kritischer Auseinandersetzung mit der Kultur</i>	98
3.3.3.3	<i>Die katholische Schule als Lernort sozialer Verantwortung</i>	101
3.3.3.4	<i>Die Herausforderung einer multireligiösen Schülerschaft im Verhältnis zum missionarischen Sendungsauftrag der katholischen Schule</i>	105
3.3.4	<i>Der diakonische Auftrag der katholischen Schule</i>	109
3.3.4.1	<i>Option für die Armen</i>	109
3.3.4.2	<i>Gerechtigkeit als strukturelles Kriterium der Schule für alle</i>	110
3.3.4.3	<i>Gerechtigkeit als inhaltliche Dimension von Bildung</i>	112
3.4	<i>Zwischenergebnis: Die Dimensionen der Schule aus dem Glauben</i>	114
3.4.1	<i>Der Bildungsbegriff als Maßgabe für die katholische Schule</i>	114
3.4.2	<i>Das Zueinander von Schule im Glauben, zum Glauben, aus dem Glauben</i>	115
3.4.3	<i>Partizipation als Wesensmerkmal und Ziel der katholischen Schule</i>	117
4	<i>Zusammenfassung und Problemanzeige: Beteiligung als ausschlaggebendes Kriterium für die Weiterentwicklung der katholischen Schulen</i>	120

Kapitel 3	Bildung und Beteiligung. Verhältnisbestimmung unter besonderer Berücksichtigung des <i>Capabilities Approach</i>	125
1	<i>Das Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit</i>	126
1.1	<i>Entwicklung des Begriffs der Beteiligungsgerechtigkeit und sein Gehalt</i>	126
1.2	<i>Die Differenzierung von Partizipation und Kontribution</i>	128
1.3	<i>Gibt es eine Pflicht zur Beteiligung?</i>	129
1.4	<i>Beteiligungsgerechtigkeit und Sozialprinzipien</i>	131
1.5	<i>Perspektivierung durch die Option für die Armen</i>	133
1.6	<i>Beteiligung und Verteilung</i>	135

1.7	<i>Ergebnissicherung: Beteiligungsgerechtigkeit als neue Fassung sozialer Gerechtigkeit</i>	138
2	<i>Beteiligung im Rahmen des Capabilities Approach nach Martha Nussbaum</i>	139
2.1	<i>Die inklusive Ausgangssituation</i>	140
2.2	<i>Nussbaums anthropologische Grundlegung</i>	142
2.3	<i>Beteiligung als capability</i>	146
2.4	<i>Die Frage nach der Universalisierbarkeit des Capabilities Approach und deren Konsequenzen für den Beteiligungsbegriff</i>	149
2.4.1	<i>Capabilities als Rechtsanspruch</i>	150
2.4.2	<i>Der Schwellenwert</i>	152
2.4.3	<i>Freiheit und Gleichheit</i>	153
2.5	<i>Ergebnissicherung: Befähigung zur Beteiligung als Kernaussage von Beteiligungsgerechtigkeit</i>	155
2.5.1	<i>Die Bedeutung von Beteiligung im Capabilities Approach</i>	155
2.5.2	<i>Kongruenzen zum Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit</i>	157
2.5.3	<i>Gerechtigkeit und Partizipation, Freiheit und Gleichheit</i>	158
3	<i>Bildung in der Perspektive des Capabilities Approach</i>	160
3.1	<i>Bildung als capability</i>	160
3.2	<i>Grundlegung in der Würde – Anspruch eines Rechts</i>	161
3.3	<i>Der personale intrinsische und instrumentelle Wert von Bildung</i>	164
3.4	<i>Bildung im sozialen Kontext</i>	167
3.4.1	<i>Der gesellschaftlich-instrumentelle Charakter von Bildung</i>	167
3.4.2	<i>Die Wirkung des sozialen Kontexts auf Bildung</i>	169
3.4.3	<i>Die Verbindung von individuellen und gesamtgesellschaftlichen Effekten</i>	171
3.5	<i>Ergebnissicherung: Ein umfassender Bildungsbegriff</i>	172
4	<i>Folgerungen für inhaltliche, prozedurale und strukturelle Aspekte schulischer Bildung</i>	175
4.1	<i>Konsequenzen der anthropologischen Vorüberlegungen</i>	176
4.1.1	<i>Bildung vom Individuum aus</i>	176
4.1.2	<i>Bildung ist Aktivität</i>	177
4.1.3	<i>Bildung ist Partizipation</i>	178
4.2	<i>Entwurf einer Bildung entlang der capabilities</i>	178
4.2.1	<i>Bildung und Körperlichkeit</i>	179
4.2.2	<i>Ganzheitliche Grundbildung</i>	181
4.2.3	<i>Bildung zur Befähigung einer selbständigen Lebensführung</i>	182
4.2.3.1	<i>Die Befähigung zu kritischem Denken</i>	183
4.2.3.2	<i>Zum Paternalismusproblem der Bildung von Kindern und Jugendlichen</i>	185
4.2.4	<i>Bildung und soziale Kompetenz</i>	188
4.2.4.1	<i>Zur Wechselwirkung von Bildung und sozialer Interaktion</i>	188
4.2.4.2	<i>Befähigung zu sozialer Kompetenz als Bildung von Citizens of the World</i>	190
4.2.4.3	<i>Förderung von Empathie durch Narrative Imagination</i>	192
4.2.4.4	<i>Die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und -bereitschaft</i>	194
4.2.5	<i>Bildung als Medium von Beteiligung</i>	196
4.2.5.1	<i>Die Befähigung zu wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Partizipation</i>	196

4.2.5.2	<i>Die Bestimmung des erforderlichen Bildungsgrads</i>	198
4.3	<i>Anforderungen an Schule aus der Perspektive des Capabilities Approach</i>	200
4.3.1	<i>Bildung als Persönlichkeitsentwicklung und Befähigung zur Partizipation</i>	200
4.3.2	<i>Ein umfassendes Curriculum</i>	202
4.3.3	<i>Didaktisch-methodische Ansatzpunkte</i>	202
4.3.4	<i>Zur strukturellen Gestaltung von Schule</i>	204
4.3.4.1	<i>Schule für alle</i>	204
4.3.4.1.1	<i>Inklusive Schule</i>	204
4.3.4.1.2	<i>Schule mit den Armen</i>	206
4.3.4.2	<i>Schule im Kontext</i>	207
5	<i>Zusammenschau: Das Verhältnis von Bildungs- und Beteiligungsgerechtigkeit</i>	209
5.1	<i>Wie bestimmt sich Bildungsgerechtigkeit?</i>	209
5.2	<i>Der Zusammenhang von Bildung und Beteiligung</i>	211
5.3	<i>Die Nähe zur menschenrechtlichen Diskussion um Bildung</i>	214
5.3.1	<i>Kurzer Überblick über den Gehalt des Menschenrechts auf Bildung</i>	214
5.3.2	<i>Wege der Operationalisierung</i>	217
Kapitel 4	Katholische Schulen als bildungs- und beteiligungsgerechte Schulen	219
1	<i>Bildungs- und Beteiligungsgerechtigkeit als Maßgabe</i>	219
1.1	<i>Ausgangssituation und Grundfrage der Weiterentwicklung der katholischen Schulen</i>	219
1.2	<i>Beteiligungsgerechtigkeit als Kriterium der Weiterentwicklung der katholischen Schulen</i>	222
1.3	<i>Bildung aus der Perspektive der Beteiligungsgerechtigkeit</i>	224
1.4	<i>Beteiligungsgerechtigkeit als inhärenter Bestandteil des Profils der katholischen Schule</i>	226
2	<i>Beteiligen an Bildung: Neuakzentuierung durch die Option für die Armen</i>	228
3	<i>Beteiligen in Bildung: Inklusive Schule für alle und mit allen</i>	231
3.1	<i>Binnendifferenzierung und Inklusion als Erfordernis von Heterogenität</i>	231
3.2	<i>Aktive Partizipation in Unterricht und Schule</i>	236
3.3	<i>Freiheitliche Bildung</i>	238
3.4	<i>Kurative Schule</i>	242
4	<i>Bildung für Beteiligung: Entwicklung von Verantwortung</i>	245
5	<i>Beteiligen durch Bildung: Gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit durch ganzheitliche Bildung</i>	248
6	<i>Empfehlungen für die katholischen Schulen</i>	250
6.1	<i>Die Weiterentwicklung der katholischen Schulen zu bildungs- und beteiligungsgerechten Schulen</i>	250
6.2	<i>Notwendige Rahmenbedingungen</i>	253
	Zusammenfassung und Ausblick	257
	Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen	261
	Verzeichnis der verwendeten Quellen und Literatur	265

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde im Wintersemester 2012/13 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation angenommen. Mein Dank dafür gilt in erster Linie meiner akademischen Lehrerin Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, die mein Interesse an der Frage nach der gerechten Gestaltung von Gesellschaft, wie sie die Christliche Sozialethik in ihren vielfältigen Bezügen aufgreift, bereits im Jerusalemer Studienjahr 2001/2 geweckt und vertieft hat und mich mit Aufnahme des Promotionsprojekts dabei unterstützte, dieser Frage im Bezug auf die katholischen Schulen detailliert nachzugehen. Durch ihre umsichtigen Hinweise und Anregungen ist diese Arbeit maßgeblich gewachsen.

Inhaltliche Anstöße und nachhaltige Motivation verdanke ich auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Konstantin Lindner, der den Fortgang der Arbeit und ihren Abschluss in Bamberg ebenso akademisch-kritisch wie freundschaftlich begleitet hat. Ebenso gewann die Studie durch die Diskussion im Oberseminar des Lehrstuhls für Christliche Sozialethik um Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins in Bamberg und Münster sowie vor allem während meiner „Studienzeiten“ am Institut für Christliche Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, wo ich der berufs- und familienbegleitenden Arbeit an der Dissertationsschrift in voller Freiheit nachgehen durfte. Insbesondere PD Dr. Alexander Filipovic, Prof. Dr. Daniel Bogner, PD Dr. Axel Bernd Kunze, Dr. Aurica Nutt und Anna Maria Riedl M.A. danke ich für ihre fachlichen Hinweise, ihre im besten Sinne hartnäckige Kritik und ihre Freundschaft. Darüber hinaus trugen Dr. Rafael Frick und Sonja Wunderlich zum letzten Schliff der Arbeit und einem Gutteil extrinsischer Motivation bei.

Ich freue mich, dass diese Arbeit in der Reihe „Forum Bildungsethik“ Aufnahme findet, und danke dem Herausgeberteam Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, Prof. Dr. Gerhard Kruip und PD Dr. Axel Bernd Kunze dafür ebenso wie Sonja Rosenberg vom Bertelsmann Verlag. Zur Veröffentlichung wurde die Studie geringfügig überarbeitet und aktualisiert, wobei durch zusammenfassende Zwischenergebnisse ein leserfreundlicher Argumentationsgang vorgelegt wird, der auch den selektiven Zugang zu den einzelnen Abschnitten ermöglicht.

Für die finanzielle Unterstützung während der Arbeitsphase 2006–2008 danke ich der Franz-Furger-Gedächtnisstiftung. Ebenso weiß ich mich Prof. Dr. Franz Lanzl für seinen Zuschuss während der Münsteraner Arbeitsphase 2009 zu Dank verpflichtet.

Mein Dank für ihren großzügigen Druckkostenzuschuss gilt der Erzdiözese München und Freising, der Erzdiözese Bamberg sowie Agenda. Forum katholischer Theologinnen.

Nicht möglich gewesen wäre es, die drei „Bälle“ der akademischen Arbeit, der beruflichen Tätigkeit und der familiären Verpflichtungen in der Luft zu halten ohne die Unterstützung meiner ganzen Familie, unserer Freunde und vor allem meines Mannes Martin, dem ich für seine Bereitschaft zur gendergerechten Arbeitsteilung, für seine Ruhe und Geduld, aber auch für seinen pragmatischen Blick danke. Unseren Kindern Franz, Rochus und Ludovika widme ich dieses Buch und wünsche ihnen eine für sie gerecht gestaltete Bildungskarriere.

München, im Januar 2013

Anna Noweck

Kapitel 1

Einführung in die Untersuchung

1 Die Frage nach der Weiterentwicklung der katholischen Schulen in Deutschland aus der Perspektive der Christlichen Sozialethik

Die katholische Schule in Deutschland boomt. Inmitten und trotz der Diskussion um sexuellen Missbrauch an kirchlichen Schulen, inmitten und trotz des Vertrauensverlusts in Kirche und der damit zusammenhängenden Kirchenaustritte stellen die allgemeinbildenden katholischen Schulen¹ eine Institution dar, in die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern hohe Erwartungen setzen und ihr deren Erfüllung zutrauen. Das beweist der Nachfrageüberhang an Bewerbungen, der bei Weitem nicht befriedigt werden kann.² So sehr dies die Arbeit der katholischen Schulen bestätigt, so sehr stellt die Konstellation der hohen Nachfrage gegenüber einem konstant bleibenden, eher sogar abnehmenden Angebot die katholischen Schulen vor die große Herausforderung der Priorisierung bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern:

„Bei den allgemeinbildenden Schulen wirft der Überhang von Bewerbungen gegenüber den tatsächlichen Kapazitäten der Schulen nach [sic!] tatsächlich möglichen Aufnahmen die kaum zu lösende Frage nach der Gerechtigkeit der jeweils getroffenen Auswahl auf.“³

Verbunden mit der Frage nach ihrer Positionierung und der Schwerpunktsetzung ihres Engagements ist zu entscheiden: Für wen ist die katholische Schule da? Wo agiert sie und zu welchem Ziel? Weil sich das Handeln der Kirche und ihrer Einrichtungen, das Handeln aus der Motivation des Glaubens heraus immer als Handeln in der Welt versteht, verlangt die Klärung dieser Fragestellungen zugleich die Berücksichtigung

1 Die Kleinschreibung des Terminus „katholische Schule“ entspricht grammatikalisch dem Verständnis der Zusammensetzung von Substantiv und Adjektiv zur näheren Spezifizierung und Heraushebung bestimmter Schulen als katholische. Da die vorliegende Studie darauf abzielt, die gerechte Gestaltung schulischer Bildung an Schulen einer spezifischen Trägergruppe zu untersuchen, verwendet sie die Kleinschreibung. Die in der Literatur oftmals verwendete Großschreibung hebt darüber hinaus die programmatische Eigenständigkeit und institutionelle Zusammengehörigkeit dieser Schulen besonders hervor. Dies drückt auch die singularische Verwendung „die katholische Schule“ aus. Die verschiedenen Schreibweisen besitzen je nach gewähltem Fokus ihre Berechtigung.

2 Vgl. Dikow 2004, S. 13.

3 Ebd., S. 94.

des schulischen Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich seiner Problemanzeigen. Die Zusammenschau dieser verschiedenen Koordinatenpunkte – Nachfrageboom, sinkende Ressourcen, Anfragen des schulischen Kontextes –, in denen sich katholische Schule bewegt, markiert einen „Knotenpunkt“, an dem „freie Träger [...] über Fortführung, Beendigung oder Neuaufnahme bestimmter bildungsspezifischer Engagements unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen entscheiden“⁴ müssen.

Dieser Knotenpunkt fordert die Christliche Sozialethik, deren Aufgabe es ist, gesellschaftliche Herausforderungen zu beobachten, zu analysieren und in Bezug zu normativen Orientierungen zu setzen, heraus, Stellung zu beziehen. Christliche Sozialethik reflektiert die Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Ordnungen auf die Frage nach Gerechtigkeit hin. Weil Gerechtigkeit sich an der Möglichkeit eines gelingenden Lebens für *alle* bemisst, muss Christliche Sozialethik jede Erfahrung von Leid oder Ungerechtigkeit, die Menschen widerfährt, als Problemstellung anerkennen und zum Anstoß nehmen, über strukturelle Veränderungen zu deren Lösung und Vermeidung nachzudenken. Denn ebenso wie gesellschaftliche Strukturen und Einrichtungen unser Handeln bestimmen und beeinflussen, sind diese auch wandel- und gestaltbar:

„Die Frage nach Gerechtigkeit des Sozialen macht nur dann Sinn, wenn die institutionellen Verfestigungen des Sozialen keine unverfügbaren, quasi schicksalhaft vorgegebenen Größen sind, sondern gestaltet, verändert und optimiert werden können; eben darum geht es der Sozialethik als normativer Disziplin.“⁵

Deshalb fragt die Christliche Sozialethik nach Kriterien, „wie gesellschaftliche Zusammenhänge bzw. die sozialen Institutionen gerecht eingerichtet und entwickelt werden können, und nach den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen ein gutes Leben für alle möglich ist“⁶. Aus einem christlichen Standpunkt heraus, der den Personstatus des Menschen mit seiner Würde als gottesebenbildliches Geschöpf begründet, rekurriert sie dabei auf die philosophische Reflexion zur Klärung der Frage, was gerecht und was ungerecht ist, und appliziert dies auf verschiedene Handlungsfelder: „Sie überprüft vorgegebene Normierungen und unterbreitet argumentativ Verbesserungsvorschläge.“⁷

Im Hinblick auf diese Studie heißt dies, das Bildungsengagement der katholischen Schulen ausgehend von ihrer gegenwärtigen Situation auf den Anspruch der Gerechtigkeit hin zu prüfen und die Frage ihrer Weiterentwicklung daran neu zu orientieren. Die Studie konzentriert sich dabei auf die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in katholischer Trägerschaft, die als freie Ersatzschulen gemäß Art. 7 Abs. 4 GG

4 Heimbach-Steins 2009a, S. 180 f.

5 Anzenbacher 1998, S. 16.

6 Heimbach-Steins 2008b, S. 166.

7 Anzenbacher 1998, S. 14.

agieren. Diese stellen die zahlenmäßig stärkste Gruppe unter den katholischen allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland dar und sind in der Regel als Angebotsschulen zu verstehen, was die bewusste Entscheidung für ihren Besuch ermöglicht.⁸

Zum Zweck der umfassenden Betrachtung gesellschaftlicher Anfragen lässt sich die Christliche Sozialethik vom Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ leiten. In der Wahrnehmung eines Problemfelds – wie es dieser „Knotenpunkt“ darstellt – strebt sie zunächst in der Auseinandersetzung mit den Bezugswissenschaften dessen umfassende Aufarbeitung an, auf der sie es jedoch nicht beruhen lässt. Vielmehr korreliert sie die gegebene Situation mit normativen Überlegungen. Sie fragt, was sein soll, und erweist sich somit als Ethik im Sinn einer „besonderen Denkform [...], nämlich als eine reflektierende, eine nachdenkende“⁹. Erst daraus gewinnt sie konkrete Orientierungen für das Handeln und kann Empfehlungen für die gesellschaftlich-politische Praxis geben.

Zur Klärung der Frage, wie sich die katholische Schule im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland positionieren soll, orientiert sich die vorliegende Studie an diesem Dreischritt. Demgemäß steht zunächst die analytisch-deskriptiv erfolgende Vergewisserung der Problemlage im Zentrum. Die gegenwärtige Situation der katholischen Schulen in Deutschland soll anhand einschlägiger Daten sowie der programmatischen Aussagen zu ihrem Bildungsauftrag herausgearbeitet werden. Dies ist um die Untersuchung der Problemlagen des schulischen Bildungswesens im Allgemeinen zu ergänzen, die als Kontext des Handelns kirchlicher Bildungsträger umfassend zu berücksichtigen sind. Die Entscheidung hinsichtlich der Weiterentwicklung an diesem Knotenpunkt kann nicht aus sich selbst heraus, sondern muss immer im Zusammenhang mit den von außen an die katholischen Schulen herangetragenen Fragestellungen getroffen werden. Die Untersuchung baut dabei auf vorliegenden Arbeiten und Umfragen zur katholischen Schule sowie zum deutschen Schulsystem im Allgemeinen auf und ist nicht empirisch angelegt. Ziel der Analyse ist es, die Programmatik der katholischen Schule und ihre gegenwärtige Gestalt in Relation zu den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu setzen. Durch diese Zusammenschau wird die Frage nach der Schwerpunktsetzung und Positionierung der katholischen Schule in den weiteren Zusammenhang ihres Handelns eingeordnet und gewinnt dadurch an Komplexität sowie Schärfe.

Zur vollständigen Erfassung der Ausgangssituation braucht es notwendigerweise den Rekurs auf die Bezugswissenschaften und ihre Forschung zu den genannten Aspekten, da Sozialethik zur Reflexion von Problemlagen der verschiedenen gesellschaftlichen Teilpraxen stets auf die entsprechenden Fachdisziplinen verwiesen bleibt. Die Rezeption pädagogischer, didaktischer und sozialwissenschaftlicher Forschung als

8 Ausgeblendet wird damit das Engagement katholischer Träger im Bereich der Förder- und berufsbildenden Schulen. Zudem kommen die katholischen Schulen des Gesundheitswesens sowie die öffentlichen katholischen Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen nicht in den Blick. Vgl. Dikow 2004, S. 145–91.

9 Filipović 2007a, S. 18.

„neugierige Hinwendung“¹⁰ stellt somit den Ausgangspunkt der sozialetischen Reflexion dieser Studie dar.

Als zweiter Schritt folgt die normative Grundlagenreflexion, die sich auf die Problemanalyse des ersten Teils hin präzisieren muss. Indem der Befund, wer an katholischen Schulen *partizipiert*, der Anfrage gegenübersteht, wer an katholischen Schulen vor dem Hintergrund, jede und jeden zu einem gelingenden Leben zu befähigen, *partizipieren sollte*, wird deutlich, dass Fragen der Gerechtigkeit im Bildungsbereich in einem engen Zusammenhang mit Fragen der Beteiligung stehen. Die Bestimmung von *Bildungsgerechtigkeit* als Maßstab für die Weiterentwicklung katholischer Schulen ist insofern in hohem Maße mit dem Kriterium der *Beteiligungsgerechtigkeit* verbunden.

Das Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit, das die Idee sozialer Gerechtigkeit auf neue gesellschaftliche Problemlagen hin reformuliert,¹¹ muss zum Zweck der Ausrichtung auf die Bildungsthematik durch einen philosophischen Ansatz weiterentwickelt werden, der den Beteiligungsgedanken kennt, ihm einen ähnlich hohen Schwellenwert zumisst und zugleich die Bildungsproblematik aufgreift und behandelt. Diese Anforderung erfüllt der *Capabilities Approach* der US-amerikanischen Philosophin Martha Craven Nussbaum. Ziel der Zusammenschau ist es zum einen, den Stellenwert von Beteiligung zur Ermöglichung eines gelingenden Lebens im Kontext der Wissensgesellschaft im Allgemeinen aufzuzeigen, zum anderen die Bedeutung von Bildung im Zusammenhang mit der Befähigung zur Beteiligung herauszuarbeiten. Um als Maßstab für die Ausrichtung katholischer Schulen dienen zu können, muss dabei definiert werden, was Beteiligungsgerechtigkeit von schulischer Bildung einfordert.

Beide Gedankenstränge – Analyse und normative Reflexion – sind schließlich im dritten Schritt des Handelns miteinander zu konfrontieren, um Orientierungen und Handlungsoptionen für die Praxis ableiten zu können. Angestrebt wird die Formulierung konkreter Empfehlungen zur Gestaltung der katholischen Schulen als bildungs- und beteiligungsgerechte Einrichtungen, die sich an die im Bereich katholischer Schulen verantwortlichen Akteure und Akteurinnen richten.

Dabei spielen pädagogische und didaktische Überlegungen eine wichtige Rolle, da schulische Bildungsprozesse stets von der Warte schul- und sozialpädagogischer sowie unterrichtsdidaktischer Fachwissenschaft zu betrachten sind. Diesen kommt einerseits eine entscheidende Funktion bei der Analyse des Verständnisses des Bildungsauftrags und seiner Umsetzung zu, andererseits können die zu erwartenden Schlussfolgerungen dieser Untersuchung Implikationen für die pädagogische und didaktische Praxis aufweisen. Das Ziel dieser Studie ist jedoch nicht die Fortentwicklung pädagogischer und didaktisch-methodischer Ansätze, vielmehr steht die Frage nach der strukturellen Gestaltung schulischer Bildung und der Positionierung der Akteurin katholische Schule im Kontext der deutschen Bildungslandschaft unter der Prämisse, dass Bildung *allen* gerecht wird, im Zentrum ihres Erkenntnisinteresses. Dies heißt weder,

¹⁰ Ebd., S. 22.

¹¹ Vgl. zusammenfassend ebd., S. 228 f.

von der Ebene der Schulpraxis abzusehen, noch dass die zu gewinnenden Ergebnisse hinsichtlich einer strukturellen Veränderung keine Auswirkungen auf die pädagogische sowie didaktisch-methodische Gestaltung von Schule implizierten. Die Verflechtung der verschiedenen Perspektiven ist offenkundig und unabdingbar.

Die Studie greift die Grundfrage Christlicher Sozialethik, wie sich Gesellschaft gerecht gestalten soll, bezüglich des Bildungssektors – genauer: des Schulwesens – auf und wendet sich aus ihrer normativen Perspektive heraus an die katholischen Schulen und ihre Verantwortungsträgerinnen sowie -träger auf den verschiedenen Ebenen ihrer Organisationsstruktur. Ihnen, die ihre Bildungsaufgabe aus der Motivation des Glaubens heraus verstehen, sollte die ethische Reflexion ihres Handelns ein fundamentales Anliegen sein.

2 Aufbau der Studie

Um Kriterien für die gerechte Gestaltung der katholischen Schulen zu bestimmen und Empfehlungen für ihre Weiterentwicklung aussprechen zu können, geht die vorliegende Studie gemäß den folgenden Schritten vor.

- Zunächst erfolgt eine Situationsanalyse zur Lage der katholischen Schule in der Bundesrepublik Deutschland, um deren rechtliche Position sowie die zahlenmäßige Einordnung bezüglich Schulen und Schülerschaft darzustellen und dadurch ihre Stellung in der bildungspolitischen Landschaft zu bestimmen. Vor allem die Untersuchung der Struktur der Schülerschaft sowie der Erwartungen der Eltern bei der Wahl einer katholischen Schule konkretisiert die Standortbestimmung.
- Diese Positionierung wird in den Zusammenhang mit schulischer Bildung in der Bundesrepublik allgemein gestellt, wobei Problembereiche im Zentrum stehen, die eine mangelnde oder fehlende Bildungsbeteiligung bestimmter Personengruppen aufweisen. Ziel dieser Kontextualisierung ist es, etwaige Besonderheiten des katholischen Schulwesens herauszuarbeiten und das Engagement katholischer Schulen in der Bildungslandschaft genauer zu verorten.
- Der Beschreibung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen folgt die Analyse des Bildungsauftrages katholischer Schulen, wie er in den programmatischen Verlautbarungen kirchlicher Instanzen fassbar wird. Zum einen steht dabei der missionarische Sendungsauftrag katholischer Schule als Ort der Evangelisierung im Fokus, der sich vor allem im Ziel der Synthese von Kultur, Glauben und Leben sowie im Konzept der Erziehungsgemeinschaft niederschlägt. Zum anderen verdient der Auftrag zur Weltgestaltung eine nähere Betrachtung, der ethische Bildung und die Entwicklung sozialer (Welt-)Verantwortung umfasst. Schließlich wird der diakonische Bildungsauftrag der katholischen Schule in der Ausrichtung an der Option für die Armen in struktureller wie inhaltlicher Hinsicht dargestellt. Die Zusammenschau der diakonischen Bestimmung der katholischen Schule mit

ihrer missionarischen Sendung verlangt in diesem Zusammenhang nach ihrer Klärung.

- Der Blick auf die Option für die Armen ruft die Frage nach der Bestimmung der Adressatinnen und Adressaten schulischen Bildungsengagements auf und rekurriert auf der Grundlage der Kontextualisierung auf die an Bildung defizitär Beteiligten. Dadurch rückt die Gruppe derer, die von Bildung ausgeschlossen werden, in den Vordergrund. Das Bildungsengagement katholischer Schulen muss angesichts ihres sozialen Bildungsauftrags damit abgeglichen werden. Es steht zu erwarten, dass sich daraus eine Problemanzeige hinsichtlich der Positionierung der katholischen Schule in der Bundesrepublik Deutschland ergibt.

Anhand des Befunds elementarer Beteiligungsdefizite sowie angesichts des Ziels von Beteiligungsermöglichung weist der Analyseteil Beteiligung als zentralen Schlüsselbegriff zur Bestimmung der gerechten Gestaltung schulischer Bildung aus. Demgemäß muss die sich anschließende philosophisch-sozialethische Bestimmung des Beteiligungsbegriffs zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs führen, anhand derer sich das Engagement katholischer Schulen beurteilen und gegebenenfalls neu bestimmen lässt.

- Dazu wird zunächst das Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit auf seinem derzeitigen Diskussionsstand aufgegriffen; seine zentralen Inhalte sowie die damit verbundenen Diskussionspunkte werden dargelegt.
- Um den Begriff der Beteiligungsgerechtigkeit weiter auszuarbeiten, schließt sich die Analyse des Begriffs und des Stellenwertes von Beteiligung im Konzept des *Capabilities Approach* in der Lesart Nussbaums an. Der *Capabilities Approach* geht bei der Frage nach der gerechten Gestaltung von Gesellschaft von der Unabdingbarkeit bestimmter menschlicher Grundfähigkeiten bzw. Grundbefähigungen aus, die jedem Menschen zukommen müssen. Beteiligung spielt dabei eine entscheidende Rolle, so dass die Befähigung zur Beteiligung als Kern des Nussbaum'schen *Capabilities Approach* gewertet werden kann und dessen zentrale Aussagen zu Beteiligung die Bestimmung und Einordnung der Konzeption von Beteiligungsgerechtigkeit weiter vorantreiben können.
- Deutlich unterstreicht der Rekurs auf den *Capabilities Approach* zudem den hohen Stellenwert von Bildung aufgrund ihrer personalen wie gesamtgesellschaftlichen Effekte, die maßgeblich mit der Befähigung zur Beteiligung verbunden sind, zugleich aber einen umfassenden Bildungsbegriff einfordern. Es schließen sich Folgerungen für die inhaltliche Schwerpunktsetzung und prozedurale Konzeption schulischer Bildung sowie ihre strukturelle Gestaltung an, wie sie eine „Bildung entlang der *capabilities*“ entwirft.
- Die Zusammenschau der Ergebnisse zu Beteiligung und Bildung als zentrale Komponenten des *Capabilities Approach* trägt zur genaueren Erfassung des Verhältnisses von Bildungs- und Beteiligungsgerechtigkeit bei und definiert damit das Kriterium, anhand dessen sich das Engagement katholischer Schulen als bildungs- und beteiligungsgerechte Schulen im Kontext des deutschen Schulwesens

beurteilen lässt. Die Nähe zu den Inhalten der Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung sowie seiner Operationalisierung ist dabei festzustellen.

Es folgt die Zusammenführung der Ergebnisse der Analyse sowie der auf ihr basierenden Problembeschreibung einerseits und der normativen Kriterien, welche die Reflexion von Bildungs- und Beteiligungsgerechtigkeit erbracht haben, andererseits. Ziel ist es, konkrete Handlungsoptionen für die katholischen Schulen abzuleiten, die ihre Schwerpunktsetzung und Positionierung ausrichten.

- Die Herausforderungen einer bildungs- und beteiligungsgerechten Schule werden auf die katholischen Schulen hin konkretisiert und ihnen als Empfehlungen hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung ad intra und ad extra an die Hand gegeben.
- Dabei muss die Möglichkeit ihrer demgemäß anzustrebenden (Neu-)Profilierung und Schwerpunktsetzung im Zusammenhang ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden, die aufgrund ihrer Standortbestimmung als freie Schule im Privatschulwesen der Bundesrepublik Deutschland vor allem in rechtlicher Hinsicht ihr Handeln bestimmen.

Kapitel 2

Standortbestimmung der katholischen Schulen in Deutschland

Das folgende Kapitel umfasst die Analyse der gegenwärtigen Position der katholischen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wird zum einen die gleichsam *äußere*, institutionelle Gestalt des katholischen Schulwesens anhand einschlägiger Fakten herausgearbeitet (1.1 sowie 1.2) und seine Einbettung in die Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland untersucht (1.1 sowie 2). Zum anderen zeigt die Aufarbeitung des Bildungsauftrags, der den katholischen Schulen durch kirchliche Instanzen der Welt- und Ortskirche zugeschrieben wird, dessen Programmatik als das sozusagen *innere* Gerüst, das ihr Agieren prägt (3). Ziel ist es, eine umfassende Beschreibung des katholischen Schulwesens vorzulegen, damit verbundene Problemanzeichen greifbar zu machen und deren Aufarbeitung aus sozialetischer Perspektive vorzubereiten (4).

1 Institutionelle Positionierung, Daten und Trends

Ohne die Geschichte des katholischen Schulwesens im Detail nachzeichnen zu können,¹² gewinnen Fragen nach der Struktur und der Rolle der katholischen Schule in Deutschland heute ihre besondere Gestalt vor dem Hintergrund der historischen Genese der katholischen Schule in freier Trägerschaft. Dabei ist sowohl ihre eigene Schwerpunktsetzung im Bezug auf ihre Tätigkeit im Bildungswesen als auch die Entwicklung ihrer Position im Kontext des Schulwesens insgesamt von Bedeutung.

Das schulische Engagement der Kirche lag zunächst im Interesse der Sicherung des eigenen Nachwuchses in den Dom- und Klosterschulen des Mittelalters. Doch „mit ihrer Lehrtätigkeit erfüllte sie zugleich eine wichtige gesellschaftliche Funktion“¹³, insofern Führungskräfte in Staat und Gesellschaft aus dem Kreis ihrer Schülerschaft rekrutiert wurden. Bereits hier zeigt sich die doppelte Legitimationslinie der Schule

¹² Zur Geschichte des katholischen Schulwesens im Detail vgl. Ilgner (Hg.) 1992 m. w. N.

¹³ Dikow 1992, S. 7.

aus dem Glauben, die durch die Bildung einer Elite sowohl die Realisierung der Evangelisierung als ihrer ureigensten Aufgabe sicherstellt als auch dem Ziel der Weltgestaltung aus dem Glauben im Sinn eines Dienstes an der Gesellschaft nachkommt.¹⁴ Die Fokussierung auf die Bildung einer geistlichen wie weltlichen Auslese bricht im Laufe der Neuzeit jedoch auf, als sich Schulorden herausbilden, die sich mit der Gründung von Mädchenschulen, von Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen oder der Standortwahl in ländlichen Gebieten gerade der Bildung derer verschreiben, die von einer umfassenden Bildungsbeteiligung ausgeschlossen sind. Die Option für die Armen kann damit als weiteres entscheidendes Movens für die Gründung katholischer Schulen angesehen werden, das den Dienst an der Gesellschaft als Auftrag des Evangeliums in diakonisches Engagement übersetzt. Diese drei Aspekte – Glaubensweitergabe, Bildung einer Verantwortungselite zur Gestaltung einer christlichen Gesellschaft und Option für die Armen – zeichnen die Grundlinien vor, die den Bildungsauftrag der katholischen Schule bis heute prägen.

Entscheidend für die Realisierung ihres Auftrags im Bildungsbereich ist die Positionierung der Kirche als Akteurin im Schulwesen, die sich zunächst durch eine lange Zeit ungebrochene Monopolstellung auszeichnete. Auch wenn die Schulen bereits 1794 im Allgemeinen Preußischen Landrecht als Veranstaltungen des Staates verstanden wurden, blieb der kirchliche Einfluss angesichts der in der Regel fast ausnahmslosen Wahrnehmung der Schulaufsicht durch Geistliche bis zur Weimarer Republik ungebrochen. Zudem sicherte die Omnipräsenz der Konfessionsschule die einflussreiche Stellung kirchlicher Schulen anderen Schulträgern gegenüber bis in die zweite Hälfte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein und bot einen Rahmen, in dem das kirchliche Engagement eine unangefochtene Stellung zur Realisierung der Bildung aus dem Glauben heraus einnahm.¹⁵ „Der bis in dieses [das 20.] Jahrhundert hinein geltende kirchenrechtliche Grundsatz, dass alle katholischen Kinder auch in katholischen Schulen zu unterrichten seien, konnte auf diese Weise annähernd erfüllt werden.“¹⁶ Erst dann wurde das konfessionell organisierte Schulwesen aufgrund schulpolitischer wie weltanschaulicher Überlegungen flächendeckend durch die Gemeinschaftsschule abgelöst. So bestehen heute – bis auf wenige Ausnahmen im Grund- und Hauptschulbereich im Gebiet Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens¹⁷ – keine Bekenntnisschulen in der Trägerschaft des Staates mehr, vielmehr agieren die katholischen Schulen als so genannte private oder freie Ersatzschulen und verstehen sich selbst als Angebotsschulen für die an einer religiös motivierten Bildung interessierten Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern.

14 Vgl. www.dbk.de/katholische_kirche/deutschland/bildung (Zugriff am 26.08.2009).

15 Zum kursorischen Überblick vgl. Avenarius 1992, S. 9–13 sowie Führ 1997, S. 57–60.

16 Dikow 1992, S. 7, Ergänzung AN.

17 Vgl. Avenarius 1992, S. 11 f.

1.1 Einordnung der katholischen Schule in das öffentliche Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland

1.1.1 Die katholische Schule als freie Schule

1.1.1.1 Die Garantie der Privatschulfreiheit

Die Stellung der katholischen Schule im Kontext des bundesdeutschen Bildungswesens ist durch die Garantie der Privatschulfreiheit gemäß Art. 7 Abs. 4 GG verfassungsrechtlich gesichert, die jedermann das Recht gewährleistet, private Schulen zu errichten sowie zu betreiben, und damit „ein echtes Individualgrundrecht“¹⁸ enthält. Hinter der Proklamation dieses subjektiven Rechts steht die objektive Wertentscheidung der Verfassung, Freiheit im Schulwesen und die prinzipielle Gleichrangigkeit von staatlicher und privater Schule zu garantieren. Das Recht auf Privatschulfreiheit ist aus der Systematik eines „Grundwerte-Ensembles“¹⁹ heraus zu verstehen, das es in den Zusammenhang mit dem Bekenntnis des Grundgesetzes zur Würde des Menschen, zum Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Glaubens- und Weltanschauungsfreiheit sowie zum Elternrecht setzt²⁰ und gleichsam als deren Umsetzungsinstrument einbindet. Das Ziel dieser Zusammenschau liegt in der Umsetzung der freiheitlich demokratischen Grundordnung der Verfassung im Kontext der pluralistisch verfassten Gesellschaft, um deretwillen der Staat notwendig für das Bedürfnis der Bürger, in der ihnen gemäßen Form ihre Persönlichkeit und die ihrer Kinder zu entfalten, und insofern für eine Vielfalt an Erziehungszielen und Bildungsinhalten offen sein muss. Unabdingbare Voraussetzung dafür und Mittel dazu ist die Garantie der Privatschulfreiheit.²¹

Die vom Grundgesetz getroffene und in der höchstrichterlichen Rechtsprechung beibehaltene begriffliche Unterscheidung von „öffentlicher“ und „privater“ Schule²² birgt durch die ihr implizite negative Kennzeichnung der privaten Schule als nicht-öffentliche gegenüber der öffentlichen als staatliche Schule eine Problematik, die auch bei formaler Begriffsbestimmung anhand des Kriteriums der Trägerschaft als „Schulen, die nicht in öffentlicher Trägerschaft stehen“²³, nicht umgangen wird. Selbst wenn die Definition durch die Trägerschaft als „Schulen, die nicht von Ländern, Kommunen oder Kammern eingerichtet, betrieben und verantwortet werden“²⁴, dogmengeschicht-

18 Frowein 1979, S. 1.

19 Hardorp 1996, S. 119.

20 Vgl. Art. 1 Abs. 1 GG; Art. 2 GG; Art. 4 GG; Art. 6 GG.

21 Vgl. BVerfGE 27, 195 (200 f.); 75, 40 (62 f.); 88, 40 (46 f.); 90, 107 (116). Zur Berücksichtigung von Willen und Wahlfreiheit der Eltern vgl. BVerfGE 34, 165 besonders 198–200; 41, 29 (88 ff.). Dazu Maunz 1980, Rn. 64; Pieroth 1997, Rn. 18; Gröschner 1996, Rn. 88; Loschelder 1995, S. 515 f. 520; Jestaedt 1995, Rn. 267.361; Avenarius/Heckel 2000, S. 197–199; Jach 2000, S. 77–79.83 f. 88 f. sowie Jach 1991; kritisch zur Absage eines staatlichen Schulmonopols Glotz/Faber 1994, Rn. 19; kritisch zur Begründung der Privatschulfreiheit durch die Pluralität des Privatschulwesens angesichts der weitgehenden Homogenität von privatem und staatlichem Schulwesen und der Dominanz kirchlicher Träger Richter 1983, S. 227 f.

22 Vgl. Art. 7 Abs. 4 GG; BVerfGE 75, 40 (56 ff.); 90, 107 (114 ff.); BVerfGE 104, 1 (4 ff.).

23 Avenarius/Heckel 2000, S. 196; vgl. ebd., 196 f. m. w. N. sowie Loschelder 1994, S. 512 f.

24 Gröschner 1996, Rn. 85.

lich gerechtfertigt und sinnvoll ist,²⁵ bleibt die eigentliche Schwierigkeit darin bestehen, die Begriffe „staatlich“, „öffentlich“ und „privat“ voneinander abzugrenzen. So ist das Begriffspaar „öffentlich – privat“ mit der Vorstellung des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts verbunden, das die staatliche Schule in ihrem umfassenden Dienst am Gemeinwohl als öffentliche verstand, während der privaten Schule nur dort, wo die Staatsschule ein gesellschaftliches Bedürfnis nicht befriedigen konnte, Raum zugebilligt und ihr damit ein lediglich subsidiärer Charakter zugewiesen wurde. Dagegen darf heute eine gewandelte Auffassung vorausgesetzt werden, die ausgehend vom Bildungsanspruch des Einzelnen ein vielfältiges Bildungssystem als notwendig erachtet, ein staatliches Bildungsmonopol ablehnt und insofern Bildung als öffentliche Aufgabe versteht, die von der Gesamtheit aller Bildungseinrichtungen unabhängig von ihrer Trägerschaft wahrgenommen wird.²⁶

Dementsprechend löst die Bezeichnung der nicht-staatlichen Schule als „freie Schule“, die in der neueren Rechtsentwicklung, der Praxis der Länder sowie der Träger selbst verstärkt nachzuweisen ist,²⁷ den Terminus der „Privatschule“ ab, der die Bedienung „private[r] Bildungsbedürfnisse für partikuläre Kreise“²⁸ suggeriert.

„Weil die Freien Schulen eine freiheitssichernde und das Bildungswesen erneuernde Wirkung haben, nehmen sie eine öffentliche, nicht lediglich eine ‚private‘ Aufgabe wahr. Diesen verfassungsrechtlich anerkannten Sachverhalt gibt die neuere Bezeichnung ‚Freie Schulen‘ oder ‚Schulen in freier Trägerschaft‘ besser wieder als der ältere Ausdruck ‚Private Schulen‘.“²⁹

Frei ist die nicht-staatliche Schule gemäß Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG hinsichtlich der Gestaltung des „inneren und äußeren Schulbetrieb[s] nach eigenem pädagogischen, religiösen oder weltanschaulichen Leitbild“³⁰, der Wahl des an ihr tätigen Lehrpersonals sowie ihrer Schülerinnen und Schüler.³¹ Darüber hinaus verbürgt die Privatschulfreiheit auch die Rechte Dritter wie die der Lehrkräfte in ihrer Wahl, als solche an einer nicht-staatlichen Schule tätig zu sein, und die der Schülerinnen, Schüler und ihrer Erziehungsberechtigten in der Wahl der Schule selbst.³²

Vor diesem Hintergrund lässt sich die rein formale Begriffsbestimmung der Schule in nicht-staatlicher, freier Trägerschaft material füllen und die freie Schule verstehen als Schule, die kraft Initiative nichtstaatlicher, grundrechtsberechtigter Instanzen

25 Vgl. ebd.

26 Vgl. Vogel 1997, S. 2–6; Vogel 1992, S. 505 f.; Jurina 1986, S. 682; Bueb 1986, S. 684; Niehues/Rux 2006, Rn. 938.

27 Vgl. Vogel 1997, S. 3 m. w. N.

28 Ebd., S. 4.

29 Jurina 1986, S. 682. Kritisch Richter 1983, S. 222.225.

30 Avenarius/Heckel 2000, S. 204; vgl. ebd. sowie BVerfGE 27, 195 (200 f.); BVerfGE 75, 40 (62); 88, 40 (46) und 90, 107 (114.125).

31 Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 205–207; Pieroth 1997, Rn. 20; Schmitt-Kammler 1999, Rn. 61; Vogel 1997, S. 24 f.; Baldus 2001, S. 27 f.

32 BVerfGE 34, 165 ff.; vgl. Maunz 1980, Rn. 64; Wolff/Bachof/Stober 2003, Rn. 234; Umbach 2002, Rn. 177; Loschelder 1995, S. 516 u. ö.

gegründet und betrieben wird, unter der Aufsicht des Staates ihre Bildungs- und Erziehungsziele, -inhalte und -methoden als Ausdruck grundrechtlicher Freiheit eigenverantwortlich gestaltet und von den Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern frei gewählt werden kann.³³ Die vorliegende Studie orientiert sich an der Terminologie „freie Schule“ bzw. „Schule in freier Trägerschaft“ gegenüber der „staatlichen Schule“, die gemeinsam das öffentliche Schulwesen bilden.

Da die Garantie der Privatschulfreiheit zwar einem staatlichen Schulmonopol zuwiderläuft, die freien Schulen aber nicht aus dem Bereich einer Ordnungsbefugnis des Staates herausnimmt, sondern vielmehr auf deren Integration in das umfassende allgemeine Schulwesen abzielt, bedürfen „private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen [...] der Genehmigung des Staates“ gemäß Art. 7 Abs. 4 S. 2 GG. Sie unterliegen daher den Genehmigungsvoraussetzungen, wie sie Art. 7 Abs. 4 S. 3 und 4 GG abschließend formulieren.³⁴ Die Genehmigungsvoraussetzungen umfassen die Gleichwertigkeit³⁵ der Lehrziele,³⁶ der Einrichtungen³⁷ sowie der wissenschaftlichen

33 Vgl. ebd. 513 m. w. N.; Avenarius/Heckel 2000, S. 196; Vogel 1997, S. 32; Maunz 1980, Rn. 65; Hemmrich 1999, Rn. 36; Wolff/Bachof/Stober 2003, Rn. 145.232.

34 Vgl. BVerwGE 17, 236; 12, 349 (351); 23, 349. Dazu Müller 1982, S. 327; Vogel 1997, S. 19–21. Zum Genehmigungsverfahren vgl. ebd., S. 81–116.

35 Art. 7 Abs. 4 GG gebraucht den Terminus des „Nichtzurückstehens“, der das Vergleichsmoment der staatlichen Schulen impliziert und im Sinn der Gleichwertigkeit im Unterschied zu einer Gleichartigkeit auszulegen ist, die „dem Grundgedanken der Privatschule als pädagogischer Alternative zum öffentlichen Schulsystem widersprechen“ (Oppermann 1989, Rn. 19) würde. Entscheidend ist die nachprüfbare Prognose, dass sich gegenüber einer vergleichbaren staatlichen Schule keine Defizite ergeben. Vgl. BVerfGE 27, 195 (207); BVerwGE 90, 1 (15); dazu Maunz 1980, Rn. 75; Frowein 1979, S. 2 f.; Avenarius 1980, S. 160; Schmitt-Kammler 1999, Rn. 68. Etwas anders Müller 1982, S. 118.137–143; ihm folgend Vogel 1997, S. 26 f.

36 Entscheidendes Kriterium für das Nichtzurückstehen der Lehrziele ist das angestrebte Endergebnis, das auch über vom staatlichen Schulwesen abweichende Wege erreicht werden kann. Vgl. Maunz 1980, Rn. 75; Müller 1982, S. 134–136; Gröschner 1996, Rn. 93; Pieroth 1997, Rn. 23. Anders Avenarius/Heckel 2000, S. 209 f.; Avenarius 1980, S. 163.

37 Der Terminus umfasst alles an Organisation und Ausstattung der Schule Erforderliche zur Erreichung gleichwertiger Lehrziele. Vgl. Müller 1982, S. 130–133; Vogel 1997, S. 85 f.; Gröschner 1996, Rn. 95; Niehues/Rux 2006, Rn. 964. Müller wendet sich im Zuge der Begriffsbestimmung gegen eine unzulässige Ausweitung der Einrichtungen, wie sie etwa bei Heckel fassbar wird, der den „gesamte[n] lebende[n] Betrieb“ der Schule als „Einrichtungen“ versteht (vgl. Heckel 1955, S. 280). Konkret gemeint sind der Bau mit Anlagen des Schulbereichs, die Einrichtung der Schulräume und -anlagen einschließlich des Inventars und der Lehrmittel.

Bezüglich der Klassen- bzw. Kursgliederung ist die Schule frei. Vogel betont die Möglichkeit eines jahrgangs- oder fächerübergreifenden Unterrichts. Vorgaben für Schülerhöchstzahlen je Klasse bzw. Kurs, für die Schüler-Lehrer-Relation und damit verbunden für die Zusammensetzung des Lehrkörpers dienen allein der Orientierung. Hinsichtlich der Verteilung des Lehrstoffes und der Unterrichtsdauer haben Stundentafeln, Stoff- und Stundenpläne der Ersatzschule vorzulegen, wobei die entsprechenden staatlichen Vorgaben nur Empfehlungscharakter besitzen. Dasselbe gilt im Hinblick auf die Ferienordnung. Vgl. Vogel 1997, S. 89–91; Frowein 1979, S. 26.

Ob bzw. in welcher Form dazu auch die Möglichkeiten der Mitwirkung für Schülerinnen, Schüler und deren Erziehungsberechtigte gehören, ist in der juristischen Diskussion umstritten. Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 210; Avenarius 1980, S. 178–182; Avenarius 1992, S. 36 f.; Müller 1982, S. 231–251; Vogel 1997, S. 91–96; Niehues/Rux 2006, Rn. 965; Frowein 1979, S. 27–30.

Ausbildung der Lehrkräfte,³⁸ das Verbot der wirtschaftlichen Sonderung, das eine grundsätzliche Offenheit der Schulen für alle gewährleisten soll,³⁹ und die Sicherung der rechtlichen sowie wirtschaftlichen Stellung des Lehrpersonals.⁴⁰ Zum Schutz der Allgemeinheit vor unzureichenden Bildungseinrichtungen⁴¹ schränken diese die freien Schulen in ihrem Gestaltungsfreiraum jedoch „lediglich punktuell und lediglich in einem unbedingt notwendig erscheinenden Rahmen“⁴² ein, ohne einer Angleichung an die staatlichen Schulen und der Vermeidung einer Konkurrenzsituation Vorschub leisten zu wollen.⁴³

Die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft katholischer Institutionen gehören zu diesen so genannten Ersatzschulen.⁴⁴ Der vom Grundgesetz ohne Erläuterung gebrauchte Begriff „Ersatzschule“ wird durch das Bundesverfassungsgericht im Sinn einer Schule definiert, „die nach dem mit ihrer Errichtung verfolgten Gesamtzweck als Ersatz für eine in dem Land vorhandene oder grundsätzlich vorgesehene öffentliche Schule dienen“⁴⁵ soll. Ist damit vorausgesetzt, dass es vergleichbare staatliche Schulen gibt, zu denen sich die freien Schulen in einem Verhältnis der Akzessorität befinden, ist das Maß dieser Anlehnung umstritten.⁴⁶ In Anbetracht der Absage an ein staatliches Schulmonopol und der Option für ein plurales Schulwesen muss der Sinn der Ersatzschule darin bestehen, „auf der Basis grundrechtlicher Freiheit zur Andersartigkeit *funktional* ‚als Ersatz für öffentliche Schulen‘ zu existieren und zu arbeiten“⁴⁷, so dass der anvisierte „Gesamtzweck“ als „Gesamtfunktion“ zu interpretieren ist.⁴⁸ Allein ausschlaggebend ist folglich, dass die Schule bei funktional analogem Ausbildungstypus zu einem Abschluss entsprechend dem Abschluss der jeweiligen staatlichen Schule führt, das heißt, entscheidend ist die Ver-

38 Da es in diesem Zusammenhang primär darauf ankommt, dass auf der Grundlage der Ausbildung der Lehrkräfte die Bildungs- und Unterrichtsziele der betreffenden Schule erreicht werden können, geht es nicht um einen Abgleich der Ausbildungswege der Lehrkräfte, vielmehr kommen verschiedene Möglichkeiten der Ausbildung einschließlich der Option, die Eignung durch gleichwertige sonstige Leistungen wie die praktische Bewährung nachzuweisen, in Frage. Vgl. Vogel 1997, S. 97–103; Müller 1982, S. 143–148; Niehues/Rux 2006, Rn. 966–972.

39 Vgl. BVerfGE 75, 49 (63); 90, 107 (119). In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, ob der Zugang zu freien Schulen generell allen offen stehen soll (so etwa Jach 1999, S. 285), oder ob es allein darum geht, „Standes- und Plutokraten-schulen“ zu verhindern und in diesem Sinn der Sonderung vorgebeugt wird, sofern die Mittelschicht die erforderlichen Zahlungen für den „Luxus“ des Privatschulbesuchs aufwenden kann (so etwa Theuersbacher 1994, S. 505). Hier ist der Einwand Jachs zu bedenken, dass ohne die allgemeine Zugänglichkeit – bei angemessener finanzieller Eigenleistung, die jedoch nicht nur die gut verdienende Mittelschicht erbringen können darf – die Verteilungsgerechtigkeit verletzt wird. Vgl. Jach 2000, S. 89 f. Zum Sonderungsverbot vgl. auch Müller 1982, S. 148–150.329; Vogel 1997, S. 103 f.; Niehues/Rux 2006, Rn. 973–978.

40 Vgl. Müller 1982, S. 150–164; Vogel 1997, S. 104 f.; Avenarius/Heckel 2000, S. 212; Niehues/Rux 2006, Rn. 979–981.

41 Vgl. BVerfGE 27, 195 (203); dazu Vogel 1997, S. 20; Müller 1982, S. 122; Niehues/Rux 2006, Rn. 955.

42 Vogel 1997, S. 21.

43 Vgl. ebd. sowie Schmitt-Kammler 1999, Rn. 68; Umbach 2002, Rn. 178.

44 Schulen, die keinem staatlichen Äquivalent entsprechen, werden als so genannte Ergänzungsschulen qualifiziert, die lediglich anzeigepflichtig sind. Zur Abgrenzung von Ersatz- und Ergänzungsschulen vgl. Vogel 1997, S. 33–37; Vogel 1992, S. 507 f.510 f.; Avenarius/Heckel 2000, S. 223 f.

45 BVerfGE 27, 195 (201 f.).

46 Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 207–209; Avenarius 1980, 159–162; Niehues/Rux 2006, Rn. 946–951; Vogel 1997, S. 26 f.; Vogel 1992, S. 508; Jeand'Heur 1996, S. 56–60.

47 Müller 1982, S. 308.

48 Vgl. ebd., S. 306–310.

mittlung einer funktional analogen Qualifikation, nicht aber Einzelheiten des inneren Schulbetriebs. Allein die genannten Genehmigungsvoraussetzungen bestimmen ihre Zulassung.

Der Begriff der Ersatzschule impliziert damit einerseits die Anlehnung an die staatlichen Strukturen, andererseits die verfassungsverbürgte Freiheit im Rahmen der Gleichwertigkeit und bewegt sich insofern zwischen Ankoppelung und Eigenart. Der Terminus „Ersatzschule“ bleibt jedoch semantisch – ähnlich wie der Begriff der Privatschule – mit der obsoleten Vorstellung des Vorrangs staatlicher Schulen verbunden und leistet einer weiten Auslegung der Akzessorität als Angleichung an die staatliche Schule Vorschub. Er widerspricht damit der grundgesetzlichen Idee eines gleichrangigen und vielfältigen Schulwesens, wird aber in Ermangelung einer treffenderen Terminologie im Allgemeinen verwendet.⁴⁹

1.1.1.2 Der Anspruch auf öffentliche Finanzhilfe

Weil den freien Schulen in Form der Ersatzschulen angesichts des Sonderungsverbot und der verpflichtenden Sicherung der wirtschaftlichen Stellung der Lehrkräfte verfassungsrechtliche Auflagen obliegen, deren gleichzeitige Erfüllung ohne finanzielle Subventionen unmöglich geworden ist, ergibt sich ein mittelbarer Anspruch der Ersatzschulen auf eine angemessene finanzielle Förderung durch den Staat.⁵⁰ Die Kompensationspflicht wird aus der freiheitsrechtlichen Garantie gemäß Art. 7 Abs. 4 GG entwickelt und damit auf die Sicherung der Grundrechtswahrnehmung zurückgeführt, so dass das Freiheitsrecht im Mittelpunkt steht, während der Rechtsfigur der institutionellen Garantie nur die Funktion einer Verstärkung zukommt.⁵¹ Der tiefere Grund der Förderungspflicht liegt in der Option für einen schulischen Pluralismus, wie sie das Grundgesetz mit Art. 7 Abs. 4 GG trifft. Die Entscheidung für ein vielfältiges Schulwesen einschließlich der Berücksichtigung der Selbstbestimmung der Träger in ihrer Wahrnehmung der öffentlichen Aufgabe Bildung muss der Staat gegen sich selbst garantieren und zwar derart, dass die „auf eigenen Akten beruhende Beeinträchtigung dieses Pluralismus durch staatliche Förderung in ihrer Wirkung neutralisiert“⁵² wird. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass das Bundesverfassungsgericht die Finanzhilfe nicht in erster Linie als Aufwandsentschädigung für die Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben, sondern als „Förderung eigenverantwortlicher Miterfüllung der durch Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG gerade auch der Privatinitiative überlassenen allgemeinen (öffentlichen) Bildungsaufgaben“⁵³ versteht.

49 Vgl. Vogel 1992, S. 508–513.

50 Vgl. BVerfGE 75, 40 (61–66), präzisiert durch BVerfGE 90, 107 f. Dazu Müller 1982, S. 383–419; Vogel 1996a, S. 17–21; Avenarius/Heckel 2000, S. 217–220.

51 Müller/Pieroth/Fohmann gelingt es, Art. 7 Abs. 4 GG auf der Grundlage einer Normbereichsanalyse als Garantienorm auszulegen, die die Interventionspflicht des Staates fordert, sofern die Ausübung des Freiheitsrechts nicht mehr aus eigener Kraft gewährleistet werden kann. Vgl. Müller/Pieroth/Fohmann 1982 sowie Jeand'Heur 1996, S. 60–69, 80–88 und Vogel 1996b, S. 96.

52 Eiselt 1987, S. 561; vgl. Vogel 1996c, S. 187; Jach 1999, S. 273–275.

53 BVerfGE 75, 40 (66); dazu Jach 1998, S. 85–87; Jeand'Heur 1996, S. 50 f.

Die Privatschulfreiheit gemäß Art. 7 Abs. 4 S. 1 GG beinhaltet damit „ein klassisches liberales Abwehrrecht gegen alle staatliche Gewalt [...] und eine institutionelle Garantie eines nicht nur normativ funktionierenden, sondern auch faktisch funktionsfähigen Privatschulwesens“⁵⁴ und kann insofern um eine leistungsrechtliche Komponente erweitert werden, die bis zum Anrecht auf öffentliche Finanzhilfe reicht. Gleichwohl darf eine gewisse Eigenleistung des Trägers verlangt werden,⁵⁵ die neben der Übernahme der Anfangs- und Interventionskosten faktisch mit der Höhe des Schulgeldes identisch ist, welche sich wiederum an der Prämisse der allgemeinen Zugänglichkeit und damit der sozialen Heterogenität der Schülerschaft bemisst.⁵⁶

Die Finanzierung allgemeinbildender Ersatzschulen in katholischer Trägerschaft setzt sich aus staatlichen Mitteln, Eigenmitteln der Träger und Spenden bzw. Schulgeld zusammen, wobei die staatliche Unterstützung bei ca. 80–90 % liegt.⁵⁷ Gut ein Drittel der allgemeinbildenden katholischen Schulen erhebt aufgrund knapper staatlicher und kirchensteuerlicher Mittel und des Rückgangs der von den Orden erwirtschafteten Gelder Schulgeld von durchschnittlich 28 Euro pro Monat.⁵⁸ Die Mehrheit jedoch kann durch interne Zuschüsse „eine weitgehende Schulgeldfreiheit und damit auch breitere soziale Öffnung realisieren“⁵⁹.

1.1.1.3 Die Zulassung privater Volksschulen

Weitere Auflagen über die Genehmigungsvoraussetzungen hinaus gelten für die Zulassung privater Volksschulen gemäß Art. 7 Abs. 5 GG, deren Gründung allein unter Vorliegen eines besonderen pädagogischen Interesses oder der Einrichtung einer Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule erlaubt ist. Sinn und Zweck der „[b]esonders strenge[n] Anforderungen“⁶⁰ liegt in der Förderung der Inte-

54 Gröschner 1996, Rn. 88.

55 Der freien Schule eröffnen sich vier Möglichkeiten, um ihren Kostenaufwand zu bestreiten: Sofern sie nicht auf Trägervermögen zurückgreifen kann, wie es vor allem im angelsächsischen Bereich üblich, in Deutschland jedoch eher unbekannt ist, bleibt sie auf Entgelte der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern angewiesen, die sie durch Zuschüsse Dritter wie Land, Gemeinden, Stiftungen oder Kirchen ergänzen und ausgleichen kann. Schließlich kann sie Spenden akquirieren, die jedoch meist zweckgebunden an Bauvorhaben oder besondere Angebote sind, und somit einen Unterfall des Darlehenswesens darstellen. Vgl. Vogel 1997, S. 188–190; Hardorp 1996, S. 141–149.

Zur Befürwortung einer generellen umfassenden staatlichen Förderungspflicht im Bildungswesen einschließlich freier Schulen vgl. Mattern 1984 m. w. N.

Die Schutzpflicht des Staates tritt erst dann ein, wenn die Ersatzschule als Institution gefährdet ist und zugleich die Bedingungen ihrer Gemeinnützigkeit sowie ihrer Bedürftigkeit erfüllt werden, wobei das Bundesverfassungsgericht von der generellen Hilfsbedürftigkeit als empirisch gesichertem Befund ausgeht (vgl. BVerfGE 75, 40 (67 f.)). Vogel zieht jedoch eine Differenzierung der Hilfeleistungen nach Maßgabe der Bedürftigkeit bestimmter Ersatzschulen in Erwägung. Eine solche könnte sich im Fall einer förderungswürdigen Bedürftigkeit für Ersatzschulen ergeben, die sozial benachteiligte Kinder unterrichten, welche ein sonst angemessenes Schulgeld nicht erbringen können. Vgl. Vogel 1996b, S. 106 f.

56 Vgl. Vogel 1996c, S. 185. Zur Schulgeldhöhe vgl. auch Jach 1998, S. 90 f.

57 Die Angaben schwanken zwischen 83 % (vgl. Weiß 2011, S. 30) und 90 % (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2011, S. 9).

58 Vgl. Dikow 2004, S. 5.

59 Ullrich/Strunck 2009, S. 231.

60 Oppermann 1989, Rn. 19.

gration der verschiedenen Bevölkerungsschichten in der von allen gemeinsam besuchten Schule und damit in der „sozialstaatliche[n] und egalitär-demokratischem Gedankengut verpflichtete[n] Absage an Klassen, Stände und sonstige Schichtungen“⁶¹. Da heute allerdings nur mehr die Grundschule eine Einrichtung im Sinn der „Volkschule“ darstellt, „die grundsätzlich von allen Schülern gemeinsam besucht“⁶² wird, kann der Geltungsbereich der Aussagen nur auf diese bezogen werden.⁶³

Während die Geltendmachung eines besonderen pädagogischen Interesses zwar in der Praxis Vorrangstellung einnimmt,⁶⁴ kann sich die katholische Schule zudem auf das Recht zur Gründung einer Bekenntnis- oder Konfessionsschule berufen. Die Bekenntnis- oder Konfessionsschule definiert sich formal durch die gemeinsame Bekenntnisangehörigkeit der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie material durch die Unterrichtserteilung im Geist des Bekenntnisses,⁶⁵ wobei sie wie alle Schulen in freier Trägerschaft nicht hinter den Lehrzielen staatlicher Einrichtungen zurückstehen darf und dem Menschenbild sowie den Werten des Grundgesetzes verpflichtet bleibt.⁶⁶ Die Möglichkeit der Errichtung einer Bekenntnisschule wird von kirchlichen Trägern allerdings nur sporadisch genutzt. Dies ist zum Teil durch administrative Hürden bedingt, hat aber auch seinen historischen Grund darin, dass sich das kirchliche Bildungsengagement von jeher auf das Feld weiterführender Schulen konzentrierte, während der Volksschulbereich von der ohnehin christlichen Gemeinschaftsschule dominiert wurde. Eine ausbleibende Neuschaffung nach dem Verschwinden der Konfessionsschule erklärt sich durch wirtschaftliche Überlegungen sowie durch die Erwartung einer zu geringen Nachfrage.⁶⁷

61 BVerfGE 88, 40 (50); vgl. ebd. 49 f. Die deshalb propagierte Förderung der staatlichen Grundschule übersieht allerdings, dass Schulen in freier Trägerschaft oftmals eher der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragen als die an die Sprengelpflicht gebundenen und damit automatisch selektiven Stadtteilschulen. Vgl. Jach 1999, S. 263.271 f.

62 Niehues/Rux 2006, Rn. 985.

63 Vgl. ebd., Rn. 988; anders Avenarius/Heckel 2000, S. 212. Auch wenn sich der Art. 7 Abs. 5 GG zugrunde liegende Art. 147 Abs. 2 WRV auf die Grundschulen sowie diejenigen mittleren Schulen, die zum einfachen Bildungsabschluss führten, bezog, muss dem mittlerweile eingetretenen Wandel der Hauptschule Rechnung getragen werden. Eiselt und Niehues/Rux schließen sie deshalb aus dem Anwendungsbereich des Art. 7 Abs. 5 aus. Vgl. Eiselt 1988, S. 212; Niehues/Rux 2006, Rn. 984–987.

64 Vgl. BVerfGE 88, 40ff sowie Avenarius/Heckel 2000, S. 212–214; Niehues/Rux 2006, Rn. 989–998; Jach 1991; Jach 1990; Vogel 1995; Jeand’Heur 1998; Geis 1993; Pieroth/Kemm 1995 u.ö.

65 Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 103; Vogel 1989, S. 305 f.; Wolff/Bachof/Stober 2003, Rn. 221. Entscheidend ist nicht die exakte Widerspiegelung der Aussagen einer Glaubensgemeinschaft, sondern eine „gewisse Gottesvorstellung, aus der eine Gesamtsicht der Welt hergeleitet wird“ (Niehues/Rux 2006, Rn. 1001; vgl. ebd., Rn. 999–1005 sowie Vogel 1997, S. 74–77). Der Charakter der Bekenntnisschule ändert sich nicht, wenn Schüler oder Lehrer anderer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit zu ihr gehören. Vielmehr ist die Schule frei, über die Zulassung bekenntnisfremder Schüler oder Lehrer zu entscheiden. Vgl. Wolff/Bachof/Stober 2003, Rn. 221.

66 Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 214. Einen Sonderfall der Bekenntnisschulen stellen die so genannten Umwandlungsschulen dar, vgl. Vogel 1997, S. 113–116.

67 Vgl. Baldus 2001, S. 13.

1.1.1.4 Einschränkungen durch Landesrecht und Schulaufsicht

Auch wenn Art. 7 Abs. 4 GG keinen Gesetzesvorbehalt kennt und dem Landesgesetzgeber lediglich die Kompetenz zuschreibt, die grundrechtlichen Vorgaben ausfüllend und konkretisierend zu gestalten, ohne sie zu verletzen oder einzuschränken,⁶⁸ laufen die Bestimmungen der Landesgesetze der starken Position der Privatschulfreiheit im Grundgesetz zuwider und schränken die Ausgestaltung der freien Schulen über Gebühr ein.

„Nirgends im Recht der Schulen in freier Trägerschaft ist die Diskrepanz zwischen liberaler Verfassungsgarantie einerseits und aus dem 19. Jahrhundert reichender Schulverwaltungstradition andererseits offenkundiger als im Bereich der Genehmigungsvoraussetzungen für Ersatzschulen“,

wenn die landesgesetzlichen Regelungen

„den Gehalt dieser Voraussetzungen [...] umwenden in eine weitgehende Anpassung an den Kanon der staatlichen Schule und damit die auf Schulvielfalt zielende Verfassungsnorm de facto katalysieren“⁶⁹.

Verschärft wird dies durch das Institut der Anerkennung, durch das den freien Schulen die Kompetenz der Berechtigungsverleihung zuerkannt werden kann. Auch die weiterführenden Schulen in katholischer Trägerschaft agieren als „anerkannte Ersatzschulen“, an denen rechtlich relevante Abschlussprüfungen abgelegt werden können.⁷⁰ Da das Grundgesetz die Frage der Berechtigungen nicht explizit behandelt, obliegt die Ausgestaltung der Anerkennungsvoraussetzungen den Landesgesetzgebern und eröffnet diesen „de facto also die Möglichkeit, die Privatschulen zur Einhaltung bestimmter Standards der öffentlichen Schulen zu bewegen“⁷¹.

Die freiheitsrechtliche Norm von Art. 7 Abs. 4 GG steht dabei der Bestimmung von Art. 7 Abs. 1 GG gegenüber, die das gesamte Schulwesen einschließlich der freien Schulen unter die Aufsicht des Staates stellt.⁷² Obwohl die Grundrechtsgarantie von Art. 7 Abs. 4 GG die freien Schulen der direkten Regelungskompetenz des Staates in der normativ-dogmatischen Zusammenschau entzieht und auf die Kontrolle der

68 Auch wenn die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz für Schulangelegenheiten den Ländern zufällt, steht auf ranghöchster Normebene Art 7 GG als bundesweit wirksames Grundrecht. An diesem „Bundesschulrecht“ (Müller 1982, S. 29) einschließlich des „Privatschulrecht des Bundes“ ist die landesgesetzliche Ausgestaltung gemäß des Vorrangs der Verfassung sowie des Bundes- vor Landesrecht gebunden und darf bei der Festlegung der Detailnormen allein in den von diesen gesetzten Grenzen agieren. Vgl. Müller 1982, S. 29 f. 53 f. 103 f. 318–320; Heckel 1955, S. 73; Pieroth/Schlink 2005, Rn. 684; Jeand'Heur 1996, S. 60; zur Kulturhoheit der Länder vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 19 f.

69 Vogel 1997, S. 81; vgl. ebd. sowie Vogel 1983 und Vogel 2000, S. 45–47.

70 Zum Institut der Anerkennung vgl. Vogel 1997, S. 116–128; Vogel 2000, S. 49–51; Frowein 1979, S. 5–18; Hemmrich 1999, Rn. 46–48; Müller 1982, S. 353–362; Pieroth/Schlink 2005, Rn. 682; Umbach 2002, Rn. 191–195; Niehues/Rux 2006, Rn. 1013–1024; Avenarius 1980, S. 182–189 sowie Avenarius/Heckel 2000, S. 215–221 mit Nachweisen der einzelnen Regelungen. Anders gestaltet sich die Situation in Nordrhein-Westfalen, wo mit der Genehmigung der Ersatzschule diesen die gleichen Berechtigungen zukommen wie den staatlichen Schulen. Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 216; Vogel 1997, S. 125–127.

71 Umbach 2002, Rn. 193.

72 Vgl. BVerfGE 27, 195 (201) sowie Vogel 1997, S. 40; Frowein 1979, S. 18–23; Pieroth 1997, Rn. 1; Schmitt-Kammler 1999, Rn. 16–21.31–38.

Genehmigungs- und Zulassungsvoraussetzungen beschränkt,⁷³ greifen insbesondere bei den anerkannten Ersatzschulen weitergehende Befugnisse „bis in die Einzelheiten des Prüfungsstoffes und des Prüfungsablaufs“⁷⁴ hinein. Auch wenn die Praxis der Schulaufsicht nicht als Druckmittel in Richtung einer „Anpassung an die öffentlichen Schulen in einem der Sache nach nicht gebotenen Umfang“⁷⁵ missbraucht werden darf, ist der Tatsache Beachtung zu schenken, dass das Berechtigungswesen zunehmend „alle Bereiche des Schulalltags überformt und bestimmt“⁷⁶. Die

„theoretisch klare Abgrenzung ist in der Praxis eines der Hauptprobleme, wenn nicht das Hauptproblem des Privatschulrechts. Das liberale Prinzip der Gestaltungsfreiheit nach Art. 7 (4) Satz 1 und das obrigkeitlich traditionelle Prinzip der Konzessionsverleihung unter dem Maßstab staatlicher Schule stehen sich an diesem Punkt unvermittelt gegenüber.“⁷⁷

Johann Peter Vogel resümiert:

„Das Bundesverfassungsgericht betont nun einerseits, dass das Existenzrecht der Schulen in freier Trägerschaft auf der von der Verfassung gewollten Vielfalt im Schulwesen beruht, und hängt das Gestaltungsrecht der freien Träger innerhalb der Individualgrundrechte hoch auf, andererseits scheut es sich doch, eine Vergleichbarkeit von Anforderungen und Leistungen unter gleichwertigen Bedingungen zu akzeptieren; der traditionelle Standpunkt der Schulverwaltungen hat sich [...] voll durchgesetzt; die Landesgesetzgebung wird gedeckt. Es bleibt lediglich die juristisch stumpfe gerichtliche Warnung, dass die Anerkennung nicht zum Instrument übermäßiger Anpassung an vergleichbare staatliche Schulen missbraucht werden dürfe.“⁷⁸

Schließlich liegt die konkrete Umsetzung der Vorgaben, die der obligatorischen Förderpflicht – und damit letztlich Art. 7 Abs. 4 GG – entspringen und insofern durch die systemimmanenten Grenzen des Grundrechts gebunden sind, in der Gestaltungsfreiheit der Länder. Diese haben die Förderungsmodalitäten folglich am Prinzip der Vielfalt im Schulwesen auszurichten und die Selbstbestimmung der Träger sowie deren pädagogischen Freiraum zu berücksichtigen, ohne Anpassungsdruck mittels der Förderbedingungen auszuüben,⁷⁹ doch muss angesichts der momentanen Praxis gelten: „Allgemein tendieren die Subventionsregelungen zur – dem verfassungsrechtlichen Sinn der Privatschulfreiheit zuwider laufenden – finanziellen Prämierung einer ‚Imi-

73 Vgl. Jeand'Heur 1996, S. 60.

74 Avenarius/Heckel 2000, S. 222; vgl. ebd. sowie Müller 1982, S. 279–286.325.

75 BVerfGE 27, 195 (209).

76 Vogel 1997, S. 40.

77 Ebd., S. 39 f.

78 Vogel 2000, S. 51.

79 Vgl. BVerfGE 75, 40 (66 f.) sowie BVerfGE 90, 107 (125); Müller 1982, S. 438–476. Gefördert werden in der Regel Personal- und Sachkosten der Ersatzschulen, ein Zuschuss zu den Bau- und Investitionskosten wird in einigen Bundesländern fakultativ ergänzt. Möglichkeiten der Förderung umfassen die Realförderung durch die Überlassung von Schulgebäuden oder die Zuweisung von Lehrkräften sowie die Erstattung von Schulgeldzahlungen an die Schüler und deren Eltern. Hinsichtlich des Modus des finanziellen Ausgleichs ist zwischen dem Defizitdeckungsverfahren und Pauschalverfahren zu unterscheiden, die eine je unterschiedlich enge Anlehnung an das staatliche Schulwesen nach sich ziehen. Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 220 f.; Vogel 1996b, S. 112–116; Vogel 1993, S. 443; Jach 1999, S. 275–278, Hardorp 1996, S. 149–157.

tation der Staatsschule“⁸⁰ – der Staat „gewinnt [...] eine nicht unerhebliche Machtposition gegenüber Ersatzschulen“⁸¹, hemmt die vielfältige Ausprägung im Schulwesen und erschwert ein finanziell rentables wie sparsames Bildungsmanagement.

1.1.2 Staatskirchenrechtliche Rahmenbedingungen

Unterliegen die katholischen Schulen zunächst als Schulen in freier Trägerschaft Art. 7 Abs. 4 GG, so stehen sie als Einrichtungen in kirchlicher Zugehörigkeit zusätzlich unter dem Schutz der staatskirchenrechtlichen Gewährleistungen des Grundgesetzes, unter denen in diesem Zusammenhang die Verbürgung des kirchlichen Selbstbestimmungsrechtes gemäß Art. 140 GG i. V. m. Art. 137 Abs. 3 WRV ausschlaggebend ist.⁸² Darüber hinaus sind sie „wiederum zugleich grundrechtlich, unter dem Gesichtspunkt der freien Religionsausübung gemäß Art. 4 Abs. 2 GG, geschützt“⁸³.

„Im Regelfall laufen [...] der Schutz einerseits aus Art. 7 Abs. 4 GG, andererseits aus Art. 4 Abs. 1 und 2 GG sowie schließlich derjenige aus Art. 140 GG in Verbindung mit Art. 137 Abs. 3 WRV praktisch auf dasselbe Ergebnis hinaus. Gleichwohl ist festzuhalten, dass aufgrund gleichgerichteter konkurrierender Normen des Grundgesetzes der Schutz privater Ersatzschulen in kirchlicher Trägerschaft auf der Ebene der Bundesverfassung besonders stark ausgebaut ist.“⁸⁴

80 Wolff/Bachof/Stober 2003, Rn. 244.

81 Vogel 1996b, S. 113.

82 Zu den Bestimmungen des Staatskirchenrechts und im Besonderen des kirchlichen Selbstbestimmungsrechts vgl. u. a. Hollerbach 1989b; Jeand'Heur/Korioth 2000; Listl 1996; Hesse 1995; Campenhausen/de Wall 2006. Es steht außer Frage, dass die katholische Kirche die Gründung und Unterhaltung von Schulen als einen der „in hohem Maße angestammten Bereiche kirchlicher Präsenz“ (Hollerbach 1989c, Rn. 23) versteht und zu ihren eigenen Angelegenheiten zählt. Vgl. ebd. sowie Frowein 1979, S. 32–37; Avenarius 1992, S. 25 f.; Müller 1982, S. 62 f. 105–111; Loschelder 1995, S. 514. Die Garantie der selbständigen Ordnung und Verwaltung gilt dabei nicht nur für „die organisierte Kirche“ und die ihr unmittelbar unterstehenden, „rechtlich selbständigen Teile dieser Organisation“, sondern auch „allen der Kirche in bestimmter Weise zugeordneten Einrichtungen ohne Rücksicht auf ihre Rechtsform, wenn sie nach kirchlichem Selbstverständnis, ihrem Zweck oder ihrer Aufgabe entsprechend berufen sind, ein Stück des Auftrags der Kirche in der Welt wahrzunehmen und zu erfüllen“. Einschlägig ist BVerfGE 46, 73 (87 ff.). Über die Zugehörigkeit der einzelnen Einrichtung entscheidet die Kirche, der diese Kompetenz als Trägerin des Selbstbestimmungsrechtes zukommt. Vgl. Hollerbach 1989b, Rn. 120–122; Campenhausen/de Wall 2006, S. 102–104. 174 f.; Hesse 1995, S. 534 f. 538–544; Müller 1982, S. 60–62; Avenarius 1992, S. 24 f. 28 f.

83 Loschelder 1995, S. 514. Das Verhältnis zwischen der Garantie der Religions- und Weltanschauungsfreiheit und dem kirchlichen Selbstbestimmungsrecht ist nicht unumstritten. Trotz der extensiven Auslegung des Art. 4 GG versteht die h. M. Art. 137 Abs. 3 S. 1 WRV als „lex regia“ (Heckel) des Staatskirchenrechts und räumt ihm die Position einer rechtlich selbständigen Gewährleistung ein, „die der Freiheit des religiösen Lebens und Wirkens der Kirchen und Religionsgemeinschaften die zur Wahrnehmung dieser Aufgaben unerlässliche Freiheit der Bestimmung über Organisation, Normsetzung und Verwaltung“ (BVerfGE 42, 312 (332); 53, 366 (401); 72, 278 (289)) zuerkennt. Religionsfreiheit und Selbstbestimmungsrecht werden ihrer Reichweite und ihres Gegenstandes als nicht deckungsgleich verstanden, stehen aber in einem besonderen Zuordnungsverhältnis, wobei einerseits die freie Ordnung und Verwaltung der eigenen Angelegenheiten die Sicherung der religiösen Freiheit in Art. 4 GG vervollständigt, andererseits die normative Verankerung des Selbstbestimmungsrechtes im Grundrecht der Religionsfreiheit den Weg der Verfassungsbeschwerde zu eröffnen vermag. Vgl. Hollerbach 1989b, Rn. 108. 114. 122 f.; Campenhausen/de Wall 2006, S. 100 f. 163; Hesse 1995, S. 523–526; anders Listl 1995, S. 444 f. m. w. N.; ihm folgend Morlok 2000, Rn. 42.

Einschlägig für die kirchlichen Schulen ist zunächst Art. 140 GG i. V. m. 137 Abs. 3 S. 1 WRV. Art. 4 GG „greift immer dann ein, wenn der Schulträger bei der Gestaltung der Schule die religiöse Substanz des Erziehungsauftrages zur Geltung bringt“ (Avenarius 1992, S. 27). Vgl. ebd., S. 26–28; ähnlich Loschelder 1994, S. 515 f. 526; kritisch Müller 1982, S. 72–75.

84 Ebd., S. 111; vgl. ebd. 105–111; Frowein 1979, S. 37–39; Loschelder 1995, S. 527 f.

Dabei geht es nicht um „eine bloße Verdoppelung des schon durch Art. 7 Abs. 4 GG begründeten Schutzes“⁸⁵, sondern darum, selbstbestimmten Institutionen einen Freiheitsraum zu eröffnen, um in ihrer umfassenden Bezogenheit auf den Menschen, der den Bereich des weltanschaulich neutralen Staates überschreitet, gerade auch im schulischen Bereich für Werte zu sensibilisieren, auf die der Staat verwiesen ist, ohne sie selbst bereitstellen zu können. Ohne den kirchlichen Schulen eine generelle Sonderstellung zuzuschreiben, darf in bestimmten Fragen katholischer Schulgestaltung ein umfassenderer Schutz – über Art. 7 Abs. 4 GG hinaus – geltend gemacht werden, der sich gegen eine Angleichung an das staatliche Schulsystem richtet,⁸⁶ welche die Absicht, „eine substantielle Alternative zum staatlichen Bereich zu verwirklichen“⁸⁷, untergraben würde. Konkret verlangt dies die Rücksichtnahme bei der Prüfung der Gleichwertigkeit der Genehmigungsvoraussetzungen. Neuralgische Punkte dabei betreffen die Umsetzung des Sexualkundeunterrichts,⁸⁸ die Frage der Partizipationsstrukturen⁸⁹ und die arbeitsrechtliche Ordnung.⁹⁰ Zudem beeinflusst die Reichweite des kirchlichen Selbstbestimmungsrechts die Modalitäten der staatlichen Finanzhilfe, insofern die Forderung des Durchgriffs auf das Vermögen Dritter, die zur Sphäre des Schulträgers gehören, durch das kirchliche Selbstbestimmungsrecht unterbunden wird.⁹¹

„Daraus folgt zwar keine staatliche Verantwortung für die finanzielle Ausstattung der Kirchen, wohl aber eine Präferenzposition religiöser und weltanschaulicher Bedürfnisse vor partiellen säkularen Interessen, soweit der Staat materielle Verteilungsfunktionen wahrnimmt.“⁹²

Schließlich wird die staatskirchenrechtliche Garantie des Selbstbestimmungsrechts der Kirche seitens des Staates durch ihre vertragskirchenrechtliche Gewährleistung in den Konkordaten, die zwischen der katholischen Kirche und der Bundesrepublik

85 Ebd., S. 521.

86 Vgl. ebd., S. 533 (im Bezug auf das Institut der Anerkennung) sowie S. 545 (im Bezug auf Finanzhilfe).

87 Ebd., S. 532.

88 „[D]ie staatliche Schulaufsicht [hat] nicht zu prüfen, ob die ethischen Ansprüche an Ehe, Familie und Beziehungen der Geschlechter, die im Sexualkundeunterricht einer katholischen Schule thematisiert werden, von entsprechenden Standards staatlicher Richtlinien für dieses Fach abweichen.“ (Baldus 2001, S. 25.) Während es aus rechtswissenschaftlicher Perspektive in diesem Bereich kaum praktische Probleme gibt, da die katholischen Schulen Sexualkunde in der Regel als verpflichtendes Lehrziel – gegebenenfalls im Rahmen eines eigenständigen Konzepts der Sexualerziehung auf Basis ihres religiösen Unterrichtsgepräges – verstehen, scheint sich die Problematik in ihrer Struktur auf die Frage nach der Thematisierung der Evolutionslehre hin zu verschieben. Vgl. ebd. sowie Avenarius 1980, S. 165; Avenarius 1992, S. 33 f.; Frowein 1979, S. 37 f.; Niehues/Rux 2006, Rn. 307–313.961; Vogel 1997, S. 87.

89 Vgl. Avenarius 1992, S. 36 f.; Frowein 1979, S. 27–30; Loschelder 1995, S. 529; Vogel 1997, S. 91–96.

90 Dies betrifft die Ausgestaltung der privatrechtlichen Arbeitsverhältnisse der Lehrkräfte an kirchlichen Schulen, die besondere Loyalitätspflichten umfassen können, welche auch die private Lebensführung betreffen. Diese schränken gegebenenfalls den Kündigungsschutz ein. Vgl. Avenarius 1992, S. 38–44; Vogel 1997, S. 191–195; Hollerbach 1989a, Rn. 44 f. u.ö. Auswirkungen ergeben sich darüber hinaus auch für das kollektive Arbeitsrecht. Vgl. Hollerbach 1989a, Rn. 46–48; Campenhausen/de Wall 2006, S. 182–185 m. w. N.; Vogel 1997, S. 205–211; Ricardi 1995 sowie Jurina 1999.

91 Vgl. Avenarius 1983, S. 8–11; Baldus 2001, S. 49 m. w. N.

92 Robbers 1995, S. 878; vgl. ebd. S. 877 f.

Deutschland bzw. ihren Ländern bestehen, bestätigt und bekräftigt.⁹³ Auch wenn die verschiedenen konkordatären Regelungen keine zusätzlichen normativen Maßstäbe einführen,⁹⁴ „ergibt sich daraus, dass der Staat nach dem Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland die Schulgründung und Schulunterhaltung als eine Aufgabe kirchlicher Verantwortung ansieht“ und „die besondere kirchliche Beziehung zum Schulwesen über die bloße Grundrechtsausübung hinaus anerkannt“⁹⁵ hat.

1.1.3 Zwischenergebnis: Die katholische Schule zwischen Freiheit und Bindung

Die verfassungsrechtliche Analyse zeigt, dass die Garantie der Privatschulfreiheit durch Art. 7 Abs. 4 GG neben subjektiven Rechten die objektive Wertentscheidung für ein gleichberechtigtes Zusammenwirken staatlicher und freier Schulen in der gemeinsamen Erfüllung der öffentlichen Aufgabe Bildung zugunsten eines vielfältigen Schulwesens als Erfordernis der pluralen Gesellschaft beinhaltet. Diese Entscheidung erfährt im Bezug auf die kirchlichen Träger ihre weitere Stärkung im Rahmen der staatskirchenrechtlichen Normen des Grundgesetzes, die durch die Anerkennung der besonderen Beziehung der Kirche zum Schulwesen in den vertragsrechtlichen Regelungen der Konkordate zusätzlich unterstrichen wird. Damit wird ein Freiheitsraum eröffnet, der den katholischen Schulträgern – wie allen freien Trägern im Schulwesen – ermöglicht, ihren Beitrag zur Entwicklung und Vorhaltung eines freiheitlichen Schulsystems zu leisten, indem das staatliche Angebot erweitert, den Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen begegnet sowie pädagogischer Fortschritt motiviert werden kann.⁹⁶ Schließlich begründet die Wertentscheidung für ein plurales Schulwesen, die das Grundgesetz mit Art. 7 Abs. 4 GG trifft, auch die Geltung einer Finanzpflicht seitens des Staates.

Darüber hinaus erschließt sich gerade den kirchlichen Trägern die Möglichkeit, dem Bedürfnis einer religiös motivierten Bildung und Erziehung – und damit wiederum der Förderung grundrechtlicher Freiheit – durch ein ganzheitlich bezogenes Bildungskonzept nachzukommen und durch die Vermittlung eines „Grundkonsenses über soziale Verbindlichkeiten und sittliche Werte“⁹⁷ ihren Beitrag zu sozialer Integration zu leisten.⁹⁸ Dazu bewegen sich die kirchlichen Träger im Vergleich zum freien Schulwesen an sich in einem deutlich großzügigeren freiheitlichen Gestaltungsbereich, der die Lehrziele, die innerschulischen Partizipationsstrukturen sowie die Ausgestaltung der arbeitrechtlichen Ordnung umfasst und sich bis in die Finanzierungsmodalitäten hinein auswirkt.

93 Zum Überblick über geschichtliche Entwicklung, Rechtscharakter und Rang des Vertragsstaatskirchenrechts vgl. Holterbach 1995; Jeand'Heur/Korioth 2000, Rn. 215–288.

94 Vgl. Müller 1982, S. 75 f.

95 Beide Zitate Frowein 1979, S. 35.

96 Das Verständnis von Privatschulen als Schrittmacher des pädagogischen Fortschritts wird heute vermehrt mit der Begründung zurückgewiesen, viele reformpädagogischen Ansätze hätten sich auch im staatlichen Bereich durchgesetzt, während die Attraktivität freier Schulen in den Mängeln der staatlichen gründe. Vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 198 f.; Baldus 2001, S. 7 f.; Weiß 2011, S. 49 f.

97 Loschelder 1995, S. 541.

98 Vgl. Starck 1975, S. 32–34; Loschelder 1995, S. 540–542; Loschelder 1999, S. 365; Baldus 2001, S. 7.