

1
2024

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Recht auf schulische Bildung – quo vadis?

Schwerpunkt Heinz-Elmar Tenorth

Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung
Historische Traditionen und systematische Optionen

Felix Hanschmann

Das neue Recht auf schulische Bildung
Inhalt, Potenziale und offene Fragen

Julia Hugo, Nils Berkemeyer, Marcel Helbig & Zoe Nicolai

**Das neue Bildungsgrundrecht im Spiegel von
Empirie und Gerechtigkeitstheorie**

Eva Julia Lohse

**Konkretisierung des verfassungsrechtlich gewährleisteten
Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen**
Selbstbindung des Staates durch kompetenzorientierte
Bildungsstandards?

**Diskussion zum
Schwerpunkt**

Vorstand der Kommission Bildungsorganisation,
Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der DGfE
Recht auf schulische Bildung – vade!

DDS – Die Deutsche Schule **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis**

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Dr. Benjamin Edelstein (Berlin), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Dr. Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (München), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

Vorsitzender der Redaktion: Dr. Benjamin Edelstein (Berlin)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitus (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.waxmann.com/dds). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com/dds finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, DOAJ, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

Waxmann Verlag GmbH, 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26

Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster



Alle Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“; Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

INHALT

**Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift
DDS – Die Deutsche Schule im Jahre 2023 5**

EDITORIAL

Julia Hugo & Roman Lehner
Editorial zum Schwerpunktthema: Recht auf schulische Bildung – quo vadis? 6

RECHT AUF SCHULISCHE BILDUNG – QUO VADIS?

Heinz-Elmar Tenorth
Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung
Historische Traditionen und systematische Optionen 14

Felix Hanschmann
Das neue Recht auf schulische Bildung
Inhalt, Potenziale und offene Fragen 31

Julia Hugo, Nils Berkemeyer, Marcel Helbig & Zoe Nicolai
**Das neue Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und
Gerechtigkeitstheorie 52**

Eva Julia Lohse
**Konkretisierung des verfassungsrechtlich gewährleisteten
Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen**
Selbstbindung des Staates durch kompetenzorientierte Bildungsstandards? 70

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Recht auf schulische Bildung – vade! 85

ANHANG

Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 2023 100

2

2024

Vorschau

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist historisch wie aktuell, national wie international, der Regelfall. Einsprachigkeit – nach dem Muster „ein Land, eine Sprache“ – ist eine Folge der europäischen Nationalstaatenbildung, die einherging mit der Ausgrenzung der Dialekte, der autochthonen Minderheitensprachen und der Unterscheidung zwischen der „eigenen einen“ Landessprache und den Sprachen anderer Länder als Fremdsprachen. Zur Durchsetzung der Idee von „Einsprachigkeit als Normalfall“ bei gleichzeitiger Problematisierung sprachlicher Diversität hat die (Volks-)Schule einen wichtigen Beitrag geleistet.

Seit Längerem setzt sich die Forschung zu sprachlicher Bildung mit der Frage auseinander, wie die Schule – pragmatisch, produktiv und nachhaltig – auf sprachliche Diversität als Normalfall reagieren kann. Mit Heft 2 wird ein Ausschnitt aus der aktuellen Forschung geboten. Gefragt wird nach den Auswirkungen familiärer Mehrsprachigkeit auf die persönliche, schulische und leistungsbezogene Entwicklung der Kinder. Nachgegangen wird ebenso der Frage, welche Möglichkeiten mehrsprachig aufwachsende Jugendliche haben, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen und Metakompetenzen für den Erwerb des Deutschen, den Unterricht in der Herkunftssprache und den schulischen Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Lesen und Schreiben sind Schlüsselkompetenzen für Bildungserfolg – die jüngste, 2023 veröffentlichte PISA-Studie zeigt dies erneut. Wie aber kann man sicherstellen, dass lebensweltlich einsprachig wie mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen Schreibfähigkeit entwickeln? Zu den Herausforderungen gehört auch, ob und wie zukünftige Lehrkräfte sich im Studium mit diesen Veränderungen ihres Arbeitsfeldes als eine zentrale Herausforderung für Schulentwicklung auseinandersetzen können.

Heft 2 erscheint im Mai 2024.



CONTENTS

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal
***DDS – Die Deutsche Schule* in 2023 5**

EDITORIAL

Julia Hugo & Roman Lehner
Editorial to the Focus Topic: Right to School Education – Quo Vadis? 6

RIGHT TO SCHOOL EDUCATION – QUO VADIS?

Heinz-Elmar Tenorth
Education – Compulsory Schooling – Right to Education
Historical Traditions and Systematic Options 14

Felix Hanschmann
The New Right to School Education
Content, Potentials, and Open Questions 31

Julia Hugo, Nils Berkemeyer, Marcel Helbig & Zoe Nicolai
The New Right to Education in the Light of Empirical Evidence and the
Theory of Justice 52

Eva Julia Lohse
Defining the Constitutionally Guaranteed Minimum of School Education
Has the State Committed Itself by Laying Down Skills-Oriented
Educational Standards? 70

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

*Board of the Commission for Educational Organisation, Educational Planning,
Educational Law (KBBB) of the German Society for Educational Science (DGfE)*

Right to School Education – Vade! 85

APPENDIX

Complete List of Contents 2023 100

2

2024

Preview

Language Education and Multilingualism in Schools

Historically and currently, multilingualism is the rule, both nationally and internationally. Monolingualism – along the lines of “one country, one language” – originates in the formation of European nation states, which went hand in hand with the exclusion of dialects, autochthonous minority languages and the distinction between “one’s own and only” national language and the languages of other countries as foreign languages. The German “Volksschule” contributed significantly to enforcing the idea of “monolingualism as the norm” while at the same time problematizing linguistic diversity.

For some time now, research on language education has been addressing the question of how schools can react – pragmatically, productively, and sustainably – to linguistic diversity as the norm. Issue 2 provides an excerpt from current research. It examines the effects of family multilingualism on children’s personal, academic, and performance-related development. It also explores the question of what opportunities young people growing up multilingually have to use their existing linguistic resources and meta-skills for the acquisition of German, lessons in their native language and foreign language lessons at school. Reading and writing are key skills for educational success – as the latest PISA study published in 2023 shows once again. But how can we ensure that pupils growing up in monolingual and multilingual environments develop writing skills? The challenges also include whether and how future teachers can deal with these changes in their field of work as a central challenge for school development during their studies.

Issue 2 will be out in May 2024.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahr 2023

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2023

Die Redaktion der Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* bedankt sich herzlich bei folgenden Kolleg*innen für die Erstellung von Gutachten für Beiträge im Jahr 2023:

The Editorial Board of the journal *DDS – Die Deutsche Schule* sincerely thanks the following colleagues for their reviews of articles in 2023:

Prof. Dr. Johann Bacher (Linz), PD Dr. Walter Bartl (Halle), Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Köln), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Dr. Magdalena Buddeberg (Dortmund), Prof. Dr. Vera Busse (Münster), Prof. Dr. Marcelo Caruso (Berlin), Prof. Dr. Andreas Eberth (Passau), Prof. Dr. Thomas Eckert (München), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin (Hamburg), Prof. Dr. Mechtild Gomolla (Karlsruhe), Dr. Anna Hartl (München), Prof. Dr. Christoph Helm (Linz), Prof. Dr. Clemens Hillenbrand (Oldenburg), Dr. Christian Hoiß (München), Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Berlin), Prof. Dr. Stefan Immerfall (Schwäbisch Gmünd), Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin (Freiburg i. Br.), Prof. Dr. Katrin Bente Karl (Bern), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Sabine Kurz (Bremen), Prof. Dr. Anne-Kathrin Lindau (Halle), Prof. Dr. Birgit Neuer (Karlsruhe), Prof. Dr. Ursula Neumann (Hamburg), Dr. Jutta Nickel (Freiburg), Ass.-Prof. Dr. Fabian Pettig (Graz), Prof. Dr. Heinrich Ricking (Leipzig), Prof. Dr. Johannes Rux (Baden-Baden), Dr. Jonas Scharfenberg (Passau), Prof. Dr. Daniel Scholl (Siegen), Prof. Dr. Tobias Schroedler (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Elmar Souvignier (Münster), Prof. Dr. Ewald Terhart (Münster), Prof. Dr. Friederike Wapler (Mainz), Prof. Dr. em. Horst Weishaupt (Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Mathias Wilde (Coburg), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim).

Julia Hugo & Roman Lehner

Editorial zum Schwerpunktthema: Recht auf schulische Bildung – quo vadis?

Editorial to the Focus Topic: Right to School Education – Quo Vadis?

Rund zwei Jahre nach seiner Veröffentlichung stößt ein wegweisender Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) zum Recht auf schulische Bildung nach wie vor auf wenig Resonanz in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachcommunity: Am 19. November 2021 hat das BVerfG mit dem Beschluss „Bundesnotbremse II“ (BVerfGE 159, 355–448) mehrere Verfassungsbeschwerden gegen die coronabedingten, infektionsschutzrechtlich begründeten Maßnahmen im Schulbereich (Testpflicht, Maskenpflicht, Schulschließungen) zurückgewiesen. Gleichzeitig hat das Gericht im Rahmen der umfassenden, sich auf über 50 Seiten erstreckenden Begründung ein Grundrecht auf schulische Bildung als subjektives Pendant zum staatlichen Schulauftrag aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitet – ein Novum auf Grundgesetzebene. So heißt es im ersten Leitsatz der Entscheidung:

„Aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG folgt ein Recht der Kinder und Jugendlichen gegenüber dem Staat, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (Recht auf schulische Bildung).“

Die Idee der Ableitung eines subjektiven Bildungsrechts aus der objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates zur Bereitstellung von die Persönlichkeit der*des Einzelnen fördernden schulischen Bildungsangeboten ist nicht neu (Langenfeld, 2022). Aus rechtlicher Perspektive ist die erstmalige höchstrichterliche Anerkennung eines Bildungsgrundrechts insofern von Bedeutung, als sich bisherige Vorstöße, ein Recht auf Bildung grundrechtsdogmatisch zu begründen (z. B. Glotz & Faber, 1994), trotz bestehender völkerrechtlicher (Art. 2 1. ZP EMRK, Art. 26 AEMR, Art. 13 IPwskR, Art. 28, 29 UN-KRK; für inklusive Bildung: Art. 24 UN-BRK) und europarechtlicher Normierungen (Art. 14 GrCh) bis dahin auf Bundesebene nicht etablieren konnten (Langenfeld & Lehner, 2022). Es stellt sich jedoch die Frage, worin der Mehrwert dieses *neuen*

Rechts auf schulische Bildung gegenüber den bisherigen Teilhabe- und Gleichheitsrechten liegt und wie es zu der bisher von einer Minderheit vertretenen Diskussion, die eine grundgesetzliche Verankerung bejaht hat, steht.

Daher verwundert die rege Resonanz in der juristischen Fachcommunity in diversen Publikationsformaten nicht: *Verfassungspolitisch-medial* wurde das Für und Wider des Beschlusses zum Teil sehr kontrovers verhandelt (z. B. Reimer, 2021 als Replik auf Lepsius, 2021). Punktuelle *grundrechtsdogmatische* Kommentierungen finden sich mit je unterschiedlichem Fokus auf dem *Verfassungsblog* (Lischewski, 2021; Nettesheim, 2021; Wolff, 2021; Wrase, 2021). Eine *systematische* Auseinandersetzung ist in mehreren Heften der interdisziplinären Zeitschrift *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* erfolgt (mit Beiträgen von u. a. Guckelberger, 2022; Reimer, 2022; Tenorth, 2022).

Dass der Beschluss auch weitreichende Implikationen für Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie empirische Bildungsforschung hat, haben kann und haben sollte (Tenorth, 2022), zeigt sich lediglich an punktuellen Aktivitäten: Hervorzuheben sind auf *medial-politischer* Seite etwa ein Interview mit Heinz-Elmar Tenorth in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (Schmoll & Tenorth, 2022) sowie *fachlich* der von ihm verfasste Beitrag zum Recht auf Bildung aus erziehungsphilosophischer, -soziologischer und -historischer Perspektive in der RdJB (Tenorth, 2022). Auf *disziplinärer* Ebene wird der Beschluss in vereinzelt Tagungskontexten diskutiert: So im Rahmen des Symposiums „Recht auf schulische Bildung für die Bildungsorganisation von morgen“ (Hugo & Lehner, 2023) auf der ÖFEB-KBBB-Kooperationstagung „Bildungsorganisationen von morgen“; im Kontext eines interdisziplinären Roundtables der 34. EMSE-Tagung „Basiskompetenzen und das Recht auf Bildung“ (Heinrich et al., 2023); auf dem achten Deutschen Schulrechtstag zum Thema „Recht auf Bildung und schulische Autonomie“ in Hamburg (Dezember 2023) und dem zweiten Bildungsrechtstag „Recht auf schulische Bildung – aus der Krise für die Zukunft?“ in Nürnberg (Februar 2024).

Die derzeitige Kumulation von auf das Bildungsgrundrecht bezogenen Veranstaltungen war zu Beginn der Arbeit an diesem Themenheft im November 2022 nicht abzu-sehen: So hat noch das Gutachten der Ständigen Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zur Grundschule (Köller et al., 2022) keinen Bezug auf den Beschluss genommen, obwohl es von „basalen Kompetenzen“ handelt. Demgegenüber scheinen primär Stiftungen ein Interesse am Bildungsgrundrecht zu zeigen: So rekurriert die Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Startchancen-Programm (2022) auf den Beschluss und fasst den Mindeststandard als Teilhabestandard. Die ZEIT-Stiftung (o. J.) initiiert in Kooperation mit der Bucerius Law School das an die soziologischen Arbeiten Dahrendorfs (1965) angelehnte Projekt „Bildung ist Bürgerrecht“. Die Wübben-Stiftung publiziert – gleichsam als Ergänzung zum SWK-Gutachten – jüngst ein Impulspapier: „Unterhalb der Mindeststandards. Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt“ (Braun & Pfänder, 2023).

Damit steht jenseits dieser punktuellen, zum großen Teil innerdisziplinären Initiativen und Projekte die kohärente und konsequent rechts-bildungswissenschaftliche Diskussion darum, wie das im Beschluss anerkannte Bildungsgrundrecht konkret zu fassen ist, bis dato aus.

Eine erste Konkretisierung findet sich im Beschluss selbst, wenn das BVerfG in seinen Leitsätzen fünf Gewährleistungsdimensionen ausdekliniert, von denen die ersten drei unabhängig von andauernden Gefahrenlagen (hier: die Corona-Pandemie) und damit allgemeiner Natur sind:

- *Leistungsdimension*: So vermittelt das Recht auf schulische Bildung den Kindern und Jugendlichen einen originären Leistungsanspruch auf Einhaltung eines unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildungsangebote, ohne dass daraus ein Anspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen entsteht (Dimension 1).
- *Teilhabledimension*: Das Recht beinhaltet auch den gleichen Zugang zu vorhandenen staatlichen Bildungsangeboten (Dimension 2).
- *Abwehrdimension*: Darüber hinaus dient das Recht als ein Abwehrrecht gegen das bestehende Schulangebot einschränkende staatliche Maßnahmen (Dimension 3).

Dennoch bleibt die Frage nach Inhalt, Reichweite und Grenzen des *neuen* Rechts auf Bildung damit nur vage beantwortet. Mehr noch: Die einzelnen Dimensionen werfen Folgefragen auf, insbesondere im Hinblick auf die erste Dimension, namentlich den „Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Einhaltung eines für ihre chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“. Mit Blick auf das in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kompetenzdebatte etablierte homonyme Konzept der „Mindeststandards“ (grundlegend: Klieme et al., 2003; aktuell: Köller et al., 2022; kritisch: Herzog, 2013) gilt es, die semantische Verschiedenheit beider Konzepte (verfassungsrechtlich versus kompetenzorientiert) herauszustellen, den subjektiv-rechtlich aus dem Recht auf Persönlichkeitsentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG) abgeleiteten und somit von vornherein auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen bezogenen verfassungsrechtlichen unverzichtbaren Mindeststandard an Bildungsangeboten vor dem Hintergrund aktueller Forschung auszudeklinieren und die so gewonnenen Erkenntnisse in die Rechtswissenschaft und Rechtsprechung zurückzutragen. Dieser Herausforderung stellt sich das vorliegende Themenheft in interdisziplinärer Weise.

Die Leerstelle und Verhaltenheit des erziehungs- sowie bildungswissenschaftlichen Diskurses bei der Rezeption des Bundesnotbremse-II-Beschlusses nimmt *Heinz-Elmar Tenorth* in einem bildungshistorisch ausgerichteten Grundlagenbeitrag in den Blick. Zentral werden die Fragen bearbeitet, wann, wie und mit welchem Ergebnis in der modernen Bildungsgeschichte über das Recht auf Bildung verhandelt worden ist und wie sich dies in der Struktur der jeweils vorherrschenden Bildungsangebote widergespiegelt hat. Dabei wird der Bogen weit gespannt: ausgehend von der emphatischen Tradition des Rechts auf Bildung im Kontext der französischen Revolution, über die seit 1800 einsetzende Verstaatlichung des Bildungswesens sowie die sie begleitenden philosophischen, didaktischen und organisatorischen Diskurse, bis hin zu den um

die Jahrtausendwende sich etablierenden Large-Scale-Assessment-Studien und der bis heute andauernden Diskussion um Bildungs(un)gleichheit. Damit leistet der Beitrag eine umfassende Fundierung, Einordnung und Reflexion des (historischen) erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurses um das Recht auf Bildung.

Im zweiten Grundlagenbeitrag arbeitet *Felix Hanschmann* den Bundesverfassungsgerichtsbeschluss aus grundrechtsdogmatischer Perspektive auf. Hierzu stellt er zunächst die Frage, inwiefern es sich bei dem Recht auf schulische Bildung (nicht) um ein neues Grundrecht handelt, und akzentuiert den Mindeststandard schulischer Bildung als subjektiv einklagbare Rechtsposition. Die hier bereits anklingenden Potenziale des Bildungsgrundrechts werden anschließend entlang der Gewährleistungsdimensionen des Rechts auf schulische Bildung – Leistungsrecht, Teilhaberecht, Abwehrrecht – vor dem Hintergrund aktueller wie historischer Rechtsprechung und Literatur vertiefend analysiert. Leitend ist dabei auch die Frage, welches Potenzial das neue Recht hinsichtlich der Benachteiligung bestimmter Schüler*innengruppen in Deutschland birgt. Abschließend werden offene Punkte eingeordnet, namentlich die Fragen danach, welche staatlichen Maßnahmen im Sinne der Abwehrdimension relevante Beeinträchtigungen darstellen und wie der unverzichtbare Mindeststandard schulischer Bildung im Sinne der originären Leistungsdimension zu konkretisieren ist. Dabei hängen die Antworten, so der Autor, zentral vom transdisziplinären Austausch zwischen Rechtswissenschaft, Erziehungs-/Bildungswissenschaft und empirischer Bildungsforschung ab. Der Beitrag leistet insgesamt die rechtliche Grundlegung des Themenhefts.

Während die ersten beiden Beiträge der Einführung in die Themenstellung dienen, widmen sich die Folgebeiträge der spezifischen Frage nach Möglichkeiten der (erziehungs- und bildungswissenschaftlichen sowie verwaltungsrechtlichen) Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildungsangebote als Gewährleistungsdimension des *neuen* Bildungsgrundrechts:

Ausgehend von der geringen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Rezeption des Beschlusses stellt sich der Beitrag von *Julia Hugo, Nils Berkemeyer, Marcel Helbig* und *Zoe Nicolai* den Herausforderungen, die Bedeutung des Beschlusses für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachcommunity herauszuarbeiten und empirische wie theoretische Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen. Hierfür werden zunächst die Argumentation sowie die zentralen Aussagen des Beschlusses im Hinblick auf deren erziehungs- sowie bildungswissenschaftliche Bedeutung aufbereitet. Ausgehend von dem einer Diskussion um das Mindestmaß schulischer Bildung inhärenten Spannungsfeld zwischen empirischen und theoretischen Standpunkten werden zur möglichen Konkretisierung exemplarische Forschungsbefunde zur Personalausstattung als zentralem angebotsseitigem Strukturmerkmal herangezogen. Die dabei emergierenden (Ungleichheits-)Fragen lassen sich anschließend gerechtigkeitsrechtlich unter Rückgriff auf den Blickwechsel-Test von Pettit perspektivieren, der ebenfalls die Angebotsseite von Bildung akzentuiert.

Dabei zielt der Beitrag darauf, das Potenzial des Beschlusses als Motor für Schulentwicklung zu verdeutlichen und diesen anhand offener Punkte für die außerrechtliche Diskussion anschlussfähig zu machen.

Einen rechtlichen Konkretisierungsversuch bzgl. des unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung unternimmt der Aufsatz von *Eva Julia Lohse* unter Einbeziehung einer verwaltungsrechtlichen Perspektive. Sie fragt, ob und inwiefern die Aufstellung kompetenzorientierter Bildungsstandards eine „Selbstbindung der Verwaltung“ bedingt und diese ggf. justiziabel ist. Anders formuliert: Inwiefern hat sich der Staat mit der Implementierung bundesweit gültiger Bildungsstandards dazu verpflichtet, nicht nur bildungsstandardkonformen Unterricht als Mindestmaß schulischer Bildung zu ermöglichen, sondern auch die notwendigen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche diese Standards erreichen? Und inwiefern ist dies ggf. einklagbar? Mit Blick auf vier zentrale Argumente wird eine Selbstbindung am Ende bejaht: Erstens fungieren Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente innerhalb der schulischen Binnenverwaltung, die z. T. auch schulgesetzlich verankert sind. Zweitens dienen Bildungsstandards nicht als bloße inhaltliche Vorgaben für Unterricht, sondern bilden die Basis für verschiedene Kontrollmechanismen innerhalb der staatlichen Schulverwaltung (interne und externe Evaluation). Drittens werden Bildungsstandards als atypische Verwaltungsvorschriften eingeordnet, die zumindest eine „faktische Außenwirkung“ (für Schüler*innen und Lehrkräfte) entfalten und daher zur Überprüfung herangezogen werden können, ob schulgesetzliche Vorgaben eingehalten wurden – oder nicht. Viertens bestehe in Deutschland Schulbesuchspflicht, welche die mit den Bildungsstandards einhergehenden Anforderungen an Schüler*innen bzgl. der Lehr-Lernformen und der obligatorischen Teilnahme an einem darauf ausgerichteten Unterricht sowie deren Persönlichkeitsentwicklung unweigerlich tangiert. Wenngleich die Autorin die Selbstbindung des Staates sowie die mögliche Konkretisierung des Mindeststandards vermittels der Bildungsstandards damit in gewissem Umfang bejaht, besteht bzgl. des daraus ggf. ableitbaren Anspruchs auf bildungsstandardkonformen Unterricht ein Caveat: So seien Abweichungen von Bildungsstandards möglicherweise nur bei andauernden systemischen Mängeln justiziabel, die ein Erreichen der Bildungsstandards unmöglich erscheinen lassen.

Der den Themenschwerpunkt abschließende Diskussionsbeitrag mit dem zur *Quo vadis*-Frage analogen Titel „Recht auf schulische Bildung – vade!“ wurde vom *Vorstand der DGfE-Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht* (KBBB; stellvertretend für den Vorstand von *Julia Hugo, Nina Bremm, Marko Neumann* und *Daniel Kneuper*) mit dem übergeordneten Ziel verfasst, eine erste Heuristik zur Konkretisierung des angebotsseitigen Mindeststandards auf Basis empirischer Evidenzen für strukturelle Defizite im aktuellen Bildungssystem zu generieren. Hierzu wird in einem ersten Schritt der Konkretisierungsauftrag des Beschlusses mit Blick auf die Angebotsseite des schulischen Mindeststandards knapp benannt und rechtlich eingeordnet. Darauf aufbauend wird eine heuristische Systematisierung des Mindeststandards in *sozialraumbezogenen Standard, Ausstattungsstandard, Personalstandard, Qualitätsstandard* und *curricularen Standard* unterbreitet. Die Autor*innen machen deutlich, dass es nicht um die vollständige Erfassung des rechtlichen Konzepts des

Mindeststandards aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive geht, sondern um die Schaffung einer ersten Diskussionsgrundlage, von der ausgehend weitere Punkte zu klären sind.

Als Heftherausgebende möchten wir mit einem Diktum enden, das schon das Editorial des letzten DDS-Themenhefts mit Rechtsbezug (Heft 4/2021), damals allerdings mit Fokus auf Ungleichheitsfragen, abgeschlossen hat: Die Bedeutung der Bildungsforschung für die Bildungspolitik hat das Bundesverfassungsgericht schon früh betont: „Seine [des Staates, d. A.] Aufgabe ist es aber, auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung bildungspolitische Entscheidungen zu treffen“ (BVerfGE, 6, 309). Mit dem Bundesnotbremse-II-Beschluss wird deutlich, dass auch Rechtsprechung auf entsprechende empirische Kenntnisse angewiesen ist:

„Es bleibt zu hoffen, dass das vorliegende Heft Einsichten zutage fördert, die einem konstruktiven Dialog zwischen Rechts- und Erziehungs-/Bildungswissenschaft (nicht nur) zu den drängenden Fragen [des Mindeststandards schulischer Bildungsangebote] [...] förderlich sind“ (Hugo et al., 2021, S. 378 f.).

Literatur und Internetquellen

- Braun, L., & Pfänder, H. (2023). *Unterhalb der Mindeststandards. Zum Grundrecht auf Bildung an Grundschulen im Brennpunkt*. Wübben Stiftung Bildung.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). (2019). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021–1 BvR 971/2. Bundesnotbremse II (Schulschließungen)*. http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html [zitiert als: BVerfGE 159, 355–448].
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). (2022). *Ein guter Start für Teilhabe. Empfehlungen zur Ausgestaltung des Startchancen-Programms*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19695-20221109.pdf>
- Glutz, P., & Faber, H. (1994). § 28. In E. Benda, W. Maihofer & H.-J. Faber (Hrsg.), *Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland* (2. Aufl.) (S. 1363–1424). <https://doi.org/10.1515/9783110875065.1363>
- Guckelberger, A. (2022). Die Entscheidung des BVerfG zur Bundesnotbremse II und ihre Folgen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (3), 382–404. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3-382>
- Heinrich, M., Bremm, N., Hugo, J., Ramm, G., & Wrase, M. (2023, 1. Dezember). *Basale Kompetenzen und das Recht auf Bildung*. Roundtable im Rahmen der 34. EMSE-Netzwerktagung „Basale Kompetenzen und das Recht auf Bildung“. Berlin.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Kohlhammer.
- Hugo, J., Edelstein, B., Manitiuis, V., & Heinrich, M. (2021). Editorial zum Schwerpunktthema: Chancengleichheit aus bildungsrechtlicher Perspektive. Inklusion, Übergänge und Homeschooling im Fokus. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), 373–380. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.01>
- Hugo, J., & Lehner, R. (2023, 23. November). *Recht auf schulische Bildung für die Bildungsorganisation von morgen*. Symposium auf der Tagung „Bildungsorganisation von morgen – internationale und interdisziplinäre Perspektiven“. Pädagogische Hochschule Stefan Zweig, Salzburg.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., & Ziegler, B. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. SWK. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Langenfeld, S. (2022). Kap. 23. In O. Dörr, R. Grote, T. Marauhn (Hrsg.), *EMRK/GG, Konkordanzkommentar zum europäischen und deutschen Grundrechtsschutz. Bd. I* (3. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Langenfeld, S., & Lehner, R. (2022). § 18. In C. Grabenwarter (Hrsg.), *Enzyklopädie Europarecht. Bd. 2: Europäischer Grundrechtsschutz* (2. Aufl.) (S. 713–739). <https://doi.org/10.5771/9783845299457-713>
- Lepsius, O. (2021, 10. Dezember). Der Rechtsstaat wird umgebaut. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/corona-notbremse-entscheidung-des-bundesverfassungsgerichts-17676024.html>
- Lischewski, I. (2021). Ein Recht nur für Kinder? Das Recht auf Bildung im Schulschließungsbeschluss des BVerfG im Lichte der Kinderrechtsdebatte. *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-190640-0>
- Nettesheim, M. (2021). Schule als Markt staatlicher Bildungsangebote: Anmerkungen zum Beschluss des BVerfG vom 19. November 2021 („Bundesnotbremse II – Schulschließungen“), *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-211227-0>
- Reimer, F. (2021, 15. Dezember). Groteske Kritik an Karlsruhe. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/einspruch/exklusiv/einspruch-exklusiv-groteske-kritik-an-ka-rlsruhe-17686510.html>
- Schmoll, H., & Tenorth, H.-E. (2022, 3. Februar). Mindeststandard an Schulen: Recht auf Bildung ist Staatspflicht. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/klassenzimmer/mindeststandard-an-schulen-recht-auf-bildung-ist-staatspflicht-17773875.html>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>
- Wolff, J. (2021). Schulschließung als Grundrechtseingriff: Zum Bundesnotbremsen-Beschluss des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts. *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-190914-0>
- Wrase, M. (2021). Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen: Das Recht auf schulische Bildung nach der Schulschließungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. *Verfassungsblog*, 2021/12/05. <https://doi.org/10.17176/20211206-021910-0>
- ZEIT-Stiftung (o. J.). *Initiative Bildung ist Bürgerrecht*. <https://www.zeit-stiftung.de/news2021/178>

Julia Hugo, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

E-Mail: julia.hugo@fau.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstr. 1a, 91054 Erlangen

Roman Lehner, PD Dr., Juristische Fakultät, Institut für Öffentliches Recht, Georg-August-Universität Göttingen.

E-Mail: roman.lehner@jura.uni-goettingen.de

Korrespondenzadresse: Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

RECHT AUF SCHULISCHE BILDUNG – QUO VADIS?

DDS – Die Deutsche Schule
116. Jahrgang 2024, Heft 1, S. 14–30
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.01.02>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2024

Heinz-Elmar Tenorth

Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung **Historische Traditionen und systematische Optionen**

Zusammenfassung

Der Beitrag gilt der Tradition und Diskussion des vom Bundesverfassungsgericht formulierten „Rechts auf (schulische) Bildung“. Von Formulierungen des Menschenrechts auf Bildung in der französischen Revolution aus wird gezeigt, wie dabei, auch gegen eine egalitaristische Perspektive, dieses Recht immer nur in der Einheit von Egalität und Differenz formuliert war, auf der Basis von „Elementarbildung“ als Ermöglichung allen weiteren, separierenden, Lernens. Für alle Lernenden gleich gilt die Schulpflicht und die Beschulung in separierenden Bildungssystemen. Seit dem 20. Jahrhundert wird für das Bildungssystem über den Ausgleich von Bildungsbenachteiligung, bei fortdauernder Ungleichheit, politisch gestritten; in der Erziehungsphilosophie ist bis heute kontrovers, was Bildungsgerechtigkeit und die Einlösung des Rechts auf Bildung bedeuten.

Schlüsselwörter: Recht auf Bildung; allgemeine Bildung; Bildungssystem; Grundbildung; Bildungsgerechtigkeit

Education – Compulsory Schooling – Right to Education Historical Traditions and Systematic Options

Abstract

This contribution is concerned with the tradition and discussion of the “right to (school) education” formulated by the German Bundesverfassungsgericht (Federal Constitutional Court). Starting from the formulations of the human right to education in the French Revolution, it is shown how this right was always formulated only in the unity of equality and difference, even against an egalitarian perspective, on the basis of “elementary education” as an enabling of all further, separating, learning. Compulsory schooling and schooling in separative educational systems equally apply to all learners. Since the 20th century, the educational system has been the subject of political disputes about the equalization of educational disadvantages in the face of continuing inequality; in philosophy

of education, the question of what constitutes educational justice and the fulfilment of the right to education is still controversial.

Keywords: right to education; general education; education system; basic education; educational justice

1 „Recht auf schulische Bildung“ – Thema und Perspektive der Überlegungen

In einem Beschluss über die Rechtmäßigkeit von Schulschließungen während der Corona-Pandemie¹ hat der erste Senat des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) nicht allein über diese Maßnahmen entschieden (und sie auf Zeit und mit Vorbehalten gebilligt), sondern – und eher überraschend in dieser Eindeutigkeit – auch erstmals ein „Recht auf schulische Bildung“ formuliert. Das höchste Gericht hat dieses Recht aus Art. 2 Abs. 1 GG – „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ – in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG – „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ – als ein Grundrecht abgeleitet, das „Kindern und Jugendlichen gegenüber dem Staat“ zusteht, weil er „ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern“ hat (Leitsatz 1). Systematisch gesehen wird dieses Recht in den Grundrechts-Katalog eingefügt und stark gewichtet:

„Das durch Art. 2 Abs. 1 GG geschützte Recht der Kinder und Jugendlichen ist folglich das subjektiv-rechtliche Gegenstück [...] zur objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG, schulische Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die deren Persönlichkeitsentwicklung dienen“ (Rn. 48).

In der bald einsetzenden, auch kontroversen Debatte über diesen Beschluss (u. a. Nettesheim, 2021; Tenorth, 2022; Wrase, 2022) gilt als Indiz für die damit vollzogene bildungsverfassungsrechtliche Zäsur zuerst, dass vom Gericht eine „Gewährleistungspflicht“ des Staates formuliert und konkrete „Gewährleistungsdimensionen“ benannt wurden (Leitsätze 2 a-c). Dazu zählt – und das ist wirklich neu – (a) der „Anspruch auf Einhaltung eines für ihre chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“, dann (b) das – „Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten“, allerdings nur, so das BVerfG in der Tradition früherer Entscheidungen, „im Rahmen des vorhandenen Schulsystems“, sowie – das ist wieder neu – (c) ein „Abwehrrecht gegen Maßnahmen, welche das aktuell eröffnete und auch wahrgenommene Bildungsangebot einer Schule einschränken, ohne das [...] Schulsystem als solches zu verändern.“ Für die Bildungsforschung, deren Expertise das BVerfG – neben anderen – ausdrücklich einfordert (Rn. 175), stellt v. a. der „unverzichtbare [...] Mindeststandard [...]“ eine Herausforderung besonderer Art dar, allein schon deshalb, weil das Gericht diesen Standard

1 BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21, Rn. 1–222, http://www.bverfg.de/e/rs20211119_1bvr097121.html. Zitate aus diesem Beschluss mit Randziffern in Klammern im Text.

und die Kriterien der Unverzichtbarkeit selbst nicht eindeutig bestimmt. Seit mehr als 20 Jahren wird zwar intensiv an und mit „Bildungsstandards“ als Kompetenzerwartungen an Individuen gearbeitet, aber die Frage nach einem Mindeststandard von „Bildungsangeboten“ als Ausdruck des Rechts auf Bildung stellt eine ganz neue Herausforderung für Politik und Bildungsforschung dar.

In den hier folgenden Überlegungen wird deshalb die Frage aufgeworfen, ob und wie im Kontext von Bildungsgeschichte und -philosophie zu diesem Thema gehandelt wurde. Zwei Fragen stehen dabei im Zentrum: erstens, wann, wie und mit welchem Ergebnis in der modernen Bildungsgeschichte über das „Recht auf Bildung“ verhandelt worden ist, und zweitens, wie dabei die Struktur der Bildungsangebote in ihrer ganzen Komplexität – zeitlich, organisatorisch, curricular, didaktisch, professionell etc. – zum Thema wurde. Die leitende Annahme ist, dass mit diesem Zugang die Historizität des Rechts auf Bildung und zugleich seine Implikationen für die staatliche Organisation von Bildung gezeigt werden können, da sich Bildungs- und Angebotsstrukturen in ihrer Geschichte als Formen der Ermöglichung einer intendierten oder als Praxis der Verhinderung unerwünschter Bildung erweisen. Dabei werden v. a. diejenigen Referenzen näher betrachtet, die auch für das BVerfG zentral sind, die Staats-tätigkeit im Bildungssystem, v. a. Schulgesetz- und Schulpflichtregelungen, und die beobachtete Reflexion, v. a. für die Konstruktion des Rechts auf Bildung.

2 Die emphatische Tradition des Rechts auf Bildung – Egalität und Differenz im Kontext der Französischen Revolution

„Bildung für alle“ gibt es als Forderung zwar schon vor der Moderne, was die Losung des Comenius’ – „omnes, omnia, omnino“ – belegt; doch schon die damit einhergehende pansophisch-theologische Begründung markiert die Differenz zu den modernen, säkularen Varianten des Begriffs. Er findet erst um 1800 und damit in der Phase des Ursprungs moderner Bildungssysteme zu seiner Form. In der deutschen Bildungsdebatte steht dafür philanthropisch, philosophisch und politisch die Formel der „allgemeinen Bildung“. Die ganze Provokation der modernen Thematisierung zeigt sich aber erst in der französischen Revolution, in der das moderne „Recht auf Bildung“ (Keck, 1989) seinen Ursprung hat, das 1964 in Ralf Dahrendorfs Proklamation eines „Bürgerrechts auf Bildung“ eine viel beachtete Neuaufnahme in der westdeutschen Debatte fand. Als entscheidende historisch-politische Quellen für die Revolutionsjahre gelten die Erziehungspläne von Louis Michel Lepeletier und Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de Condorcet, als zentrale theoretische Hintergrundtheorie v. a. Condorcets *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*² von 1793/1794. Gleichheit wird dabei zur Formel, in der das Recht auf Bildung und dessen „Unvergänglichkeit“ (Dammer, 1996) zusammengefasst wird. Doch das ist eine Interpretation, die auf den Prüfstand gestellt werden muss – auch für die französische Situation.

2 Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes.

Wenngleich ein Recht auf Bildung nicht explizit zu den Menschenrechten gezählt wird, die in der *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* am 26. August 1789 von der französischen Nationalversammlung verkündet wurden, spielen Fragen von Bildung und Erziehung in der Revolution seit 1789 eine große Rolle. Das Thema war in den sich ablösenden gesetzgebenden Organen der Revolutionsjahre konstant präsent, wenn auch mit unterschiedlichen Vorgaben (Soboul, 1973, S. 564–567). Ein neues Bildungssystem „zählte“ schon 1790 die *Constituante*, die Verfassungsgebende Nationalversammlung (1789/90), „unter die grundlegend von der Verfassung garantierten Bestimmungen“ (ebd.). Dieses System sei nach dem Prinzip „eines für alle Citoyens gemeinsamen öffentlichen Unterrichts, der hinsichtlich der für alle Menschen unerlässlichen Bildungsinhalte kostenlos erteilt wird“ zu konstruieren (ebd., S. 564). Kostenfrei, öffentlich, für alle und gemeinsam, das sind also die ersten – und bis heute stabilen – Mindeststandards der Angebotsseite. Aber bis 1792 blieben solche Absichtserklärungen ohne Gesetzeskraft. Dann beauftragte die Gesetzgebende Versammlung einen Ausschuss mit der Erarbeitung eines „Entwurfs über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts“ (Condorcet, 1792), der im Kern auf Condorcets *Cinq mémoires sur l'instruction publique* von 1792 basierte. Dort hatte er die für ihn wesentliche Differenz von „éducation“ und „instruction“ vorbereitet und sein Konzept einer Bildungsverfassung nicht nur philosophisch, sondern auch politisch und demokratietheoretisch verortet, egalitär auch unter dem Aspekt des Geschlechts (Hofer, 1998; Osterwalder, 1992).

Hier, 1792, finden sich die viel zitierten Grundsätze für das „nationale Unterrichtswesen“, dass „[a]llen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel darzubieten“ seien, „daß sie für ihre Bedürfnisse sorgen und ihr Wohlergehen sicherstellen können, daß sie ihre Rechte kennenzulernen und auszuüben, ihre Pflichten zu begreifen und auszufüllen vermögen,“ aber auch

„jedem die Gelegenheit zu verschaffen, daß er seine berufliche Geschicklichkeit vervollkommen und die Fähigkeiten zur Ausübung sozialer Funktionen erwerben kann, zu denen berufen zu werden er das Recht hat, daß er das ganze Ausmaß seiner Talente zu entfalten imstande ist; und durch dies alles unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz zu-erkannte politische Gleichheit zu einer wirklichen zu machen, das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein, und für ein solches Sorge zu tragen, ist unter diesem Gesichtspunkt für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit“ (Condorcet, 1792, S. 63).

Diese und weitere große Erwartungen – später im *Esquisse* mit der Fortschrittsgeschichte der Gattung begründend systematisiert – werden als eine „vom allgemeinen Interesse der Gesellschaft, ja von der gesamten Menschheit auferlegte Pflicht“ dargestellt (ebd.). Sie verbinden Strukturserwartungen mit Outcome-Erwartungen, und zwar für Individuen und Staat, Gesellschaft, Kultur und Ökonomie zugleich. Der Zugang zu einem solchen, auf den Lebenslauf insgesamt zielenden System soll allen zugänglich gemacht werden, das ist Konsens. Strittig bleibt dagegen die Frage, wer Träger eines solchen Systems sein soll. Für Condorcet ist es notwendig, dass diese „Anstal-

ten [...] so unabhängig wie möglich von jeder politischen Machtvollkommenheit sein“ müssen (Condorcet, 1792, S. 64), frei „von Sonderinteressen“, allein von „aufgeklärten Männern gelenkt“ und von der aufgeklärten Öffentlichkeit und der ihr eigenen Reflexion, den „sciences métaphysiques et sociales“, betrachtet und geordnet (Osterwalder, 1992). Condorcets Gesetzentwurf wurde 1792 der Gesetzgebenden Versammlung zwar vorgelegt, aber weder umfassend diskutiert noch beschlossen.

Schon in dem von Robespierre dominierten montagnardschen Konvent kehrt das Thema wieder. Hier wird – auf den ersten Blick vergleichbar zu Condorcet – in Artikel 22 einer Erklärung vom 24. Juni 1793 der „Unterricht zu den Menschenrechten“ (Soboul, 1973, S. 564) gezählt: „Die Gesellschaft muß mit aller Kraft den Fortschritt der allgemeinen Vernunft vorantreiben und die Bildung allen Citoyens zugänglich machen.“ Aber im Detail diskutiert wird Juli 1793 im Konvent der „Nationalerziehungsplan“ von Michel Lepeletier (1793), der eine ganz andere Konzeption als Condorcet vertrat. Lepeletiers aufklärerisch begründete volkerzieherische Absicht ist allein in der Konstruktion seiner Adressaten egalitär, wollte er doch „eine ganz neue, arbeitsame, geregelte, disziplinierte Masse bilden, welche eine undurchdringliche Mauer von den unreinen Berührungen mit den Vorurteilen unseres alten Geschlechts fernzuhalten hat“ (ebd., S. 144). Aber nicht die aufgeklärte Öffentlichkeit Condorcets, sondern der Staat wird zum Träger der neuen Erziehung. Lepeletier konstruiert ein Erziehungssystem, wie es für Erziehungsstaaten typisch bleibt (Harten, 1998, S. 78). Solche Staaten haben nicht das Recht des Subjekts auf Bildung zum Thema, sondern die Kontroll- und Selbsterhaltungsfunktion des Staates, von deren Primat aus das Bildungsrecht begründet und das Bildungssystem konstruiert wird.

Doch dieser Gesetzentwurf wurde ebenfalls 1793 abgelehnt. Einzelmaßnahmen wurden zwar im Gesetz vom 25. Oktober 1795 beschlossen, und zwar erstens inklusive Schulpflichtregelungen als Ausdruck des Staatszugriffs, die neben dem allgemeinen Wahlrecht und der allgemeinen Wehrpflicht als hohe Errungenschaft der Revolution gerühmt wurden, sowie zweitens der Einrichtung von staatlichen statt kirchlichen Elementarschulen, von Lehrkräftebildungsanstalten sowie von einem Sekundarschulwesen, mit dem die bürgerlichen Privilegien erneuert wurden. Insgesamt blieb das Bildungswesen in der Revolution das „Privileg einer Minderheit“. Schulpolitisch „war man [...] nach zehn Revolutionsjahren“, so das nüchterne Gesamtfazit, von „wirklicher Gleichheit [...] weit entfernt“ (Soboul, 1973, S. 567). Schon gar nicht konnten sich die wirklich revolutionären Ideen durchsetzen, mit denen Elementarschulen außerhalb von Staat und kontrollierenden Instanzen als selbstverwaltete Einrichtungen, quasi „eschatologisch“ begründet, die neue Welt herbeiführen und eine wirklich „republikanische Erziehung“ ermöglichen sollten (Harten, 1990, S. 83–120). Spätestens mit Napoleon waren die großen Visionen vergangen. Bildungssysteme mit tradiert ungleicher Struktur traten an die Stelle egalitärer bzw. radikal subjektzentrierter Organisationsmodelle. Hoch selektive Wettbewerbe galten und gelten als Einlösung des Egalitätsversprechens, „republikanischer Elitismus“ (Bock, 1999) als Legitimationsformel. Die Einheitsschuldebatte in Frankreich zeigt um 1880, nach 1920 und nach 1950 zwar diskursive Renaissance der Ideen von Condorcet, aber die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) und die Tradition von Ungleich-

heit, Separierung und der Stabilität von Benachteiligung konnte bis weit ins 20. Jahrhundert (auch für Frankreich) immer neu belegt werden.

Schon das erinnert daran, dass man die viel zitierten Pläne missdeuten und damit das propagierte Recht auf Bildung vereinfacht stilisieren würde, wenn man es allein von „Gleichheit“ im Zugang zum Gesamtsystem und in der Teilhabe an allen Bildungsstufen konkretisieren würde. Lepeletier z. B. konzentrierte sich eindeutig auf Elementarerziehung, und auch bei Condorcet gilt das Egalitäts-Prinzip nur für die Elementarschulen, danach unterschied er zwischen dem Unterricht für die „Bürger“ und für die „Masse der Menschen“ (Condorcet, 1792, S. 64), differenziert auch in den Lernzielen und -themen nach Lebensalter, Berufen oder Themenbereichen, wie den Wissenschaften. Für Condorcet war diese Differenzierung im System und beim Zugang zu den höheren Stufen mit Egalitätsannahmen ebenfalls durchaus vereinbar. Er operierte nämlich mit der Annahme, dass sich das von ihm angestrebte Ziel – die Befähigung aller zur Teilnahme an einer öffentlich-rechtlich geordneten und diskursiv verfassten Öffentlichkeit sowie der Ausgleich z. B. von natürlicher Ungleichheit – im notwendigen Umfang schon von der Elementarbildung aus grundlegend erreichen ließe und Sekundarschulen als Erweiterung der Kompetenzen für Entscheidungs- und Funktionsträger notwendig und legitim seien. Die Gleichzeitigkeit von Egalität und Differenz hat also von Beginn das Recht auf Bildung bestimmt. Wenn das Recht auf (schulische) Bildung allein vom Einheitsprinzip gedacht und Differenz als nicht legitim ausgeschlossen wird, dann gibt es seit dem Ursprung und wohl auch für die Folgezeit keine Wirklichkeit für dieses Recht. Die historisch interessante Frage ist deshalb auch, wie es für die von Condorcet und Lepeletier beanspruchten Dimensionen der Egalität, d. h. organisatorisch für Elementarerziehung, für Übergänge im System und für die Generalisierung der für die Teilhabe an politischer Öffentlichkeit notwendigen Kompetenzen in der Folgezeit und angesichts der politischen Aktivitäten der Staaten aussieht. Dafür ist das deutsche Beispiel sehr aufschlussreich, zeigt es doch v. a., wie stark national-kulturelle Varianz und nicht etwa die Universalität des Menschenrechts auf Bildung das Bildungssystem bestimmt – dies jedoch mit überraschenden Effekten.

3 Bildungsorganisation und Schulzwang zwischen sozialer Privilegierung und staatlicher Kontrolle – die Dynamik seit 1800

Bereits die Visionen einer demokratischen Öffentlichkeit und ihrer Fundierung in einer *instruction publique* sind in der deutschen Bildungsdebatte nicht zu finden. Für die Dynamik der Bildungsverhältnisse, die sich nach 1800 entwickeln, ist die Gleichzeitigkeit obrigkeitlich-staatlicher Intervention, lokal gebundener Initiativen und philanthropisch-aufklärerischer sowie bildungsphilosophischer Reflexion typisch, die sich nur für einen kurzen Moment in den preußischen Reformen in Wilhelm von Humboldt in Personalunion vereint finden. Historisch sind v. a. die Vorgaben zur Schulpflicht folgenreich: von Beobachtern als „Schulzwang“ codiert, vom BVerfG aber noch 2006 mit dem Verbot von „home schooling“ zur Verhinderung von „Parallelgesellschaften“ be-

kräftigt³ und 2021 erneut als zentrale Staatsaufgabe reklamiert. Diese Regelungen (Tenorth, 2019) setzen religiös begründet, europaweit im calvinistischen und pietistischen Umfeld ein – in Preußen konkret mit dem Generaledikt vom 28. September 1717 und haben zum Ziel, „daß die Eltern ihre Kinder zur Schule halten und die Prediger die Katechisationes halten sollen“. Es folgen das „General-Land-Schul-Reglement“ von 1763 und die Schulartikel in Th. II, Tit. 12 des „Allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten“ (ALR) von 1794⁴, die der Pflicht ihre bis 1919 gültige Form geben. Das ALR, quasi das Grundgesetz des preußischen Staates, definiert nicht nur erstmals den preußischen Staatsbürger, es will ihn auch bilden und erziehen und macht deshalb Vorgaben zur obligatorischen Erziehung. Es ist also, wie alle Texte zur Schulpflicht, immer auch ein Dokument von Integration durch Bildung – ein „Nationalerziehungsplan“. Ausdruck dieser Intention ist die wiederkehrende Klage über die säumigen Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken, und über die Pfarrer, Küster und Lehrkräfte, die dem Übel nicht abhelfen, sodass die Kinder „zu unserem höchsten Mißfallen“ (1763), „in Unwissenheit“ leben, „sowohl was das lesen, schreiben und rechnen betrifft, als auch in denen zu ihrem Heyl und Selegkeit dienenden höchstnötigen Stücken“ (1717). Bis in die Details von Schularbeit und Lehrkräftebildung werden deshalb Programme formuliert, um „durch eine vernünftige sowohl als christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen in den Schulen“ (1763) endlich „das wahre Wohlsein“ der Staaten und ihrer Stände zu befördern.

Im Ergebnis übernimmt der Staat seit 1794 aber nur die Aufsicht über das Bildungswesen, nicht etwa die Trägerschaft oder die Realisierung obligatorischer Beschulung und die Sicherung ihrer organisatorischen, finanziellen und professionellen Voraussetzungen. Dafür sind „die Hausväter“ (ALR, 1794, Th. II, Tit 12 § 29) verantwortlich. Erst, wenn der Hausvater „den nötigen Unterricht [...] in seinem Hause nicht besorgen kann oder will“, war er verpflichtet, die Kinder „zur Schule zu schicken“ (§ 43) und für den Unterhalt von Schule und Lehrkräften zu zahlen. Dieser Eingriff in die als „natürlich“ unterstellten Rechte der Hausväter wird später mit der „Polizey-Wissenschaft“ des Staatswissenschaftlers Robert von Mohl (1832/1834) als Ausdruck der „Obervormundschaft“ des Staates über und für die Kinder begründet, um deren Rechte zur Geltung zu bringen. Systematisch gesehen führt das ALR also nur eine Unterrichtspflicht ein, die erst mit Art. 145 der Weimarer Verfassung von 1919⁵ aufgehoben wird. Schulpflicht bedeutet seither die Verpflichtung zum Besuch einer öffentlichen Schule in einem „organisch ausgestalteten Schulwesen“, in dem auf eine „für alle gemeinsame Grundschule [...] das mittlere und höhere Schulwesen“ aufbaut. Damit verbunden ist das – nicht eingelöste – Versprechen, dass für „die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule (allein) seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“ sein sollen (Art. 146). Zugleich blieb das Recht zur Gründung von Privatschulen, das von den begüterten Schichten intensiv genutzt wurde, um für ihre Kinder den Besuch der öffentlichen Schulen zu vermeiden. Ein Schulpflichtgesetz gibt es erst

3 BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.05.2006.

4 Vgl. hierzu z. B. <https://opiniojuris.de/quelle/1622>.

5 Vgl. hierzu z. B. https://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100-muenkler/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf.

seit dem 6. Juli 1938 (RGBl. I, S. 799). In diesem wurde die Schulpflicht einerseits bis zum 18. Lebensjahr und andererseits auf die Berufsbildung ausgeweitet. Zugleich wurden weiterhin Kinder mit Behinderung aus der allgemeinen Schule ausgegrenzt. Dies ist ein Beleg dafür, dass Schulpflicht immer auch Inklusion und Exklusion bedeutet hat. Im Kontext NS-spezifischer, rassistischer Praktiken wurden 1938 zudem jüdische Kinder aus deutschen Schulen zunächst ausgeschlossen. 1942 wurde ihnen jeglicher Schulbesuch verboten. Verbunden mit dem Absprechen von „Erziehungsfähigkeit“ – auch gegenüber Sinti und Roma – ging diese rassistische Exklusionspolitik bis hin zu mörderischer „Auslese“ und „Ausmerze“ (Peukert, 1989; Schuch, 2012).

Das Ergebnis dieser gegenüber Condorcet so unvergleichbar schmalen Ordnungsvorgaben für das Bildungssystem und den Schulbesuch ist dennoch bis 1918 eher überraschend, denn der Sicherung von Privilegierung steht eine so erstaunliche wie erfolgreiche Ausbaupolitik des Bildungssystems gegenüber. Schon nach dem Scheitern der preußischen Reformen bemühte sich der Staat zusammen mit Gemeinden und Regionen, Verwaltungsbeamten und Schulmännern um die Einführung von Elementarschulen und die dazu nötige Bildung der Lehrkräfte. Für die höheren Schulen gab es gesamtstaatlich das Abitur als attraktives Regulativ. Ansonsten sorgten die Bürger*innen zusammen mit Staat und Kirchen selbst für die Bildung ihrer Kinder. Der Staat begrenzte nach 1830 zwar die weit verbreitete Kinderarbeit, um Mindestzeiten für den Schulbesuch aller zu sichern; gleichzeitig wehrte er „demokratische“ Bildungserwartungen zumal der Lehrkräfte und ihrer Vereine ab, die im Vormärz und in der Revolution das Bildungsrecht egalitärer ausweiten wollen.

Bis 1918 vollzog sich in diesem Rahmen in den deutschen Staaten die weitgehende, erfolg- und folgenreiche Durchsetzung von Beschulung. Im europäischen Vergleich sind die Alphabetisierungsraten erstaunlich hoch. Radikale gesellschaftlich-technologische Umwälzungen werden von diesem Bildungssystem mit ermöglicht, u. a. die zweite Welle der Industrialisierung um 1900. Das Erstarken der Sozialdemokratie wird schulisch nicht verhindert; selbst eine immense Bevölkerungszunahme von knapp 40 (1871) auf bald 65 Millionen (1914) bremst den Ausbau des Bildungssystems nicht. Es besteht allerdings aus zwei Säulen – den „niederen Schulen“ für die Massen und den höheren Schulen für die Eliten. Insgesamt herrschte ein separierend-differentes Klassenschulsystem (Müller et al., 1987), in dem die beiden Säulen erst ganz unverbunden nebeneinander stehen, bevor sie nach 1900 allmählich, auch über Zugangsmöglichkeiten nach oben, vernetzt werden. Die separiert voneinander erfolgte Verfestigung von *two nations* der Erziehungsorganisation, die sich in England bis ins 20. Jahrhundert entwickelt hatte (Simon, 1974), erfolgt nicht nur in Deutschland, sondern ist typisch für Mitteleuropa. In der liberalen Theorie von Freiheit und Bildungsrecht wird das z. B. bei John Stuart Mill – unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt – in der Abwehr zentralstaatlicher Rechte ausdrücklich legitimiert (Mill, 1856/1869, S. 127–132). Die Regelungen in Artikel 27 der Schweizerischen Bundesverfassung vom 29. Mai 1874⁶ – erneut aber auch nur für den Elementarunterricht – sind insofern die Ausnahme:

6 Vgl. hierzu z. B. Kölz, 2004, sowie <https://www.parlament.ch/de/%C3%BCber-das-parlament/wie-funktioniert-das-parlament/parlamentsrecht/bundesverfassung>.

„Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können.“

Angesichts dieser ambivalenten Ausbauprozesse blieb es konstant kontrovers, ob das die gerechte Einlösung des Bildungsrechts aller oder nur der als grundlegend erwarteten Elementarbildung sei.

4 Debatten über das Recht auf Bildung – philosophisch, didaktisch, organisatorisch

Dieser begleitende Diskurs ist seit 1794/1810 zwar immer von Erwartungen an „allgemeine Bildung“ bestimmt, die bei Humboldt und Süvern besonders prominent präsent sind, verläuft aber dennoch nicht im Konsens. Nach den Programmen der Philanthropen, die zwischen „allgemeiner“ und „ständischer“ Bildung pragmatisch-pädagogische Lösungen suchen, behandeln die Erziehungsphilosophen seit dem späten 18. Jahrhundert das Thema eher aus der Distanz und different (Tenorth, 2020, S. 124–142): Schleiermacher erwartet, skeptisch gegen revolutionäre Lösungen, dass das Bildungssystem die Ungleichheit von Stand und Natur zumindest nicht weiter bekräftigt. Herbart ist sehr kritisch gegen „öffentliche Erziehung“; im Umkreis um Hegel und Marx dominiert eher Vergesellschaftung als Form, nicht Individualisierung etc.; in der Bildungsreflexion von Herder bis Schiller, Schelling oder Schlegel dominiert ein staatskritischer Subjektbegriff, der mit schulischen Institutionen oder rechtlichen Argumenten wenig anfangen kann. Demokraten wie Arnold Ruge sind im Vormärz Außenseiter; die Lehrkräfte meist behutsam liberal, dennoch staatlich gefürchtet. In Baumgartens „Handwörterbuch für Volksschullehrer“ findet man 1828 unter dem Stichwort „Bildung“ die Konsenszone von Gleichheit und Differenz, zwischen Beruf und Menschenrecht:

„An Bildung hat jeder Mensch Anspruch, weil er ihrer fähig ist, weil er ohne einen gewissen Grad der Bildung weder seine Menschen- noch seine Berufspflichten so erfüllen kann, wie es seyn soll; [...] es müssen deshalb die nöthigen öffentlichen Bildungsanstalten für die Jugend (Schulen) vom Staate errichtet werden“ (zit. n. Brachmann, 2008, S. 365).

In den Debatten der Paulskirche spitzen sich die Positionen der unterschiedlichen Lager scharf zu und verdeutlichen, wie wenig Einheit 1848/49 existierte und für die Zukunft zu erwarten war (Tenorth, 1998). Sicherlich, es gab auch entschieden demokratische Positionen, die der „Gesellschaft [...] die Pflicht“ auferlegten, „die Einzelnen [...] zur Selbstbestimmung zu erziehen“ und den Zugriff des Staates abwehrten. In der

Paulskirchenverfassung vom 28. März 1848⁷ finden sich, schon als Kompromiss, im Grundrechtsteil unter Art. VI auch Paragrafen zum Bildungssystem (§§ 152–158), u. a. mit der Freiheit der Wissenschaft, der staatlichen statt der geistlichen Schulaufsicht, dem Privatschulrecht, der Sorge für öffentliche Schulen, für Lehrkräfte als Staatsbeamte und für Schulgeld- und Berufswahlfreiheit. Aber Egalität ist nicht das Prinzip und konkrete Schulverfassungen oder gar Pläne zur Bildung der Nation, die ja um 1848 reichhaltig verfügbar waren, werden nicht vorgegeben – Rechtskraft erhält diese Verfassung ja auch nicht.

In der nachgehenden Auslegung wird aber doch ein „Grundrecht des Kindes auf Unterricht“ zum Thema. 1868 sieht der württembergische Bildungspolitiker und Staatswissenschaftler Gustav Rümelin im staatlichen „Schulzwang“ dieses „Grundrecht“, das in der Paulskirchenverfassung schon als „allgemeines Recht auf Bildung“⁸ vorgegeben sei (Rümelin, 1868, S. 313). Zur Sicherung dieses Grundrechts plädiert er dafür, dass „der Staat“ nicht nur die Dauer der Schulpflicht und eine Schulform vorgeben, sondern seine vormundschaftliche Funktion auch curricular wahrnehmen soll, und zwar dadurch, dass er „ein bestimmtes Maas von elementarer Bildung als das Minimum bezeichnet, ohne welches niemand aufgezogen werden dürfe und zugleich öffentliche Schulen errichtet, an welchen dasselbe erlangt werden kann“. Dieses „obligatorische Minimum für alle“ bezeichnet für Rümelin „diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten [...], welche die Grundlage aller allgemeinen menschlichen Kultur ausmachen und zum Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft unerlässlich erscheinen“ (ebd., S. 313). Das ist für ihn zugleich Ausdruck für das „wahre Prinzip und Motiv des staatlichen Schulzwangs“ (ebd., S. 324), also für „das Grundrecht auf humane Bildung“ (ebd., S. 322). Das Minimum müsse schulformübergreifend (ebd., S. 322) und gesamtstaatlich gelten und unabhängig von lokalen Autoritäten geprüft werden, damit Differenzen der Schulen, der Eltern oder des Engagements der Lehrkräfte nicht die Erwartungen unterlaufen, aber auch, um Konkurrenz unter den Schulen zu erzeugen und so ihre Qualität zu befördern (ebd., S. 325–326). Rümelin will aus dem „Zirkel“ ausbrechen, demnach die für alle notwendige Bildung nur für das gilt, was in Elementarschulen aktuell praktiziert wird, da dies schon in je lokaler Realisierung das Gleichheitsprinzip verletze (ebd., S. 316) – Bildungsminimum und Schulform sind also zu unterscheiden.

Ein solches „obligatorisches Minimum“ wird auch in den sozialdemokratischen bildungspolitischen Programmen seit dem Mannheimer Parteitag von 1906⁹ gefordert. Als Organisationsprämissen werden dafür die Weltlichkeit, Unentgeltlichkeit, Einheitlichkeit und Fachlichkeit der Schule gefordert. Diese Erwartungen und die damit verbundenen Einheitsschulpläne finden vor und nach 1918 zwar bei linksliberalen Lehr-

7 Vgl. hierzu z. B. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2019/kw13-kalenderblatt-nationalversammlung-630668>.

8 Rümelin zitiert: „§ 155 Für die Bildung der deutschen Jugend soll durch öffentliche Schulen überall genügend gesorgt werden. Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die Unteren Volksschulen vorgeschrieben ist“.

9 Vgl. hierzu z. B. <http://library.fes.de/parteitage/index-pt-1900.html>.

kräften Verbündete, jedoch keine Entsprechung in den Verfassungsberatungen. Weder kennt die Weimarer Verfassung ein Grundrecht im Sinne Rümelins, noch kann man die vierjährige Grundschule als Einlösung des Bildungsminimums sehen, weil sie die Klassenspezifität der gesamten Volksschule bzw. der Schulpflichtzeit curricular und nach den Zertifikaten ebenso unberührt lässt wie die Konfessionsspaltung. Die grundrechtliche Ambition blieb auch in der Weimarer Republik nur reflexiv präsent. Es ist ausgerechnet ein Jesuit, der an der Universität Prag lehrende Sergius Hessen, der 1928 die alte Forderung Rümelins als Teil der Idee der „positiven Freiheit“ des Westens bekräftigt:

„Von den Rechten aber, die den positiven Inhalt des erweiterten Freiheitsbegriffes ausmachen, ist das Recht auf Bildung, dem die Verpflichtung des Staates, Jedem ein gewisses Minimum von Bildung zu gewähren, gegenübersteht, eines der alleroffenbarsten“ (Hessen, 1928, S. 421).

Für die bis heute andauernde Debatte über die von Schule erwartete Gleichheit von Bildungschancen im Lebenslauf ist die Weimarer Republik allerdings insofern stilbildend, als hier erstmals kompensatorische Konstrukte zum Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile politisch ausdrücklich als notwendig gesehen werden. „Aufstieg durch Bildung“ ist eine zur Lösung der Klassenkonflikte im Ersten Weltkrieg erfundene Lösung. Der „zweite Bildungsweg“ wird nach 1920 von Berufspädagog*innen ersonnen, um einen nachholenden Zugang zu Abitur und Hochschule anzubieten. Erstmals gibt es gesamtstaatliche Stipendien, allerdings nur für Hochbegabte (z. B. in der „Studienstiftung des deutschen Volkes“), keine Sicherung von gleichen Bildungschancen. Die regierende Prämisse ist hoch selektiv, biologistisch und ökonomistisch, da es nur um den „Aufstieg der Begabten“ (Petersen, 1916) und die Ausschöpfung der ungenutzten Reserven an Hochbegabung in den unteren Sozialschichten geht. Die einschlägige Forschung schätzt das rekrutierungswürdige Potenzial an Kindern der Unterschichten, die „an Begabung den Durchschnitt überragen“, nur auf 4 Prozent (Meumann, 1913, S. 770) und sieht darin „fast [...] eine biologisch bedingte allgemeine Tatsache der Volksbegabung“. „Begabung“ und „Auslese“ gehören also zusammen: Begabungsdiagnostik funktioniert als Legitimation sozialer Selektion: „Bei der negativen Auslese [...] sollte auch die Entlastung der höheren Schulen von dem gänzlich ungeeigneten Material [...] schärfer durchgeführt werden“ (Stern, 1916, S. 118–119). Wissenschaftlich, objektiv also, müsse geklärt werden, wer den Aufstieg verdient. Das sind nur die „Tüchtigsten“ (Petersen, 1916, S. 3), deren „Intelligenz“ und „Leistung“ in Schule und Beruf zählen sollen.

Selektion und Auslese, nicht Egalisierung, bezeichnen eindeutig seit 1916 und noch bis in die frühen 1960er Jahre eine Konsenszone der Bildungsreform. Erst dann werden in der Debatte über Begabung und Begabungsforschung nicht allein die manifesten klassenspezifischen Vorurteile, sondern auch Theoriealternativen sichtbar: von der „Begabung“ zum „Begabten“, von der Zuschreibung auf Natur und Leistung der Individuen auf die Bringschuld des Bildungssystems. Grundbildung, die man heute als universale Erwartung formuliert, fordert dann Schulformen mit der Dauer und mit den wissenschaftsbasierten Curricula der Sekundarstufe I, die auch den Zugang in die

Sekundarstufe II eröffnen. Grundbildung darf also nicht hinter dem Standard zurückbleiben, der z. B. die skandinavische *grundskola* oder die Ambition der Allgemeinbildung in der Polytechnischen Oberschule der DDR auszeichnet. Auch diese war nur bis zum Ende der POS allgemein, danach hochselektiv – Condorcet hätte sich gefreut (und die Politisierung der Selektion getadelt).

Diese Grundbildung schließt heute die Inklusion aller ein, denn auch für die Exklusion von Kindern mit Behinderung gibt es keine Rechtfertigung. Die Anerkennung des „Rechts auf Bildung“, das von den Vereinten Nationen 1948 als Menschenrecht deklariert und durch die UN-Behindertenrechtskonvention 2006/2008 universalisiert wurde, gilt ohne Ausnahme – wenn auch in den Formen nationaler Bildungssysteme. Daran hat 2006 ein UN-Beobachter die deutsche Öffentlichkeit erinnert und Kontroversen ausgelöst (Overwien & Prengel, 2007). Die Sonderpädagogik ist immer noch dabei, ihre eigene Praxis auf dieses Recht hin zu sortieren (schon Antor & Bleidick, 1995), aber grundrechtlich ist die Inklusionsforderung nicht bestreitbar. Sie hat in der universalistischen Zuschreibung von „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Pädagogik ihre Wurzeln ebenfalls in der Sattelzeit, und man darf daran erinnern, dass F. A. W. Diesterweg schon 1839 als Konsens formulierte: Wo „Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit“; und „Gottlob! auch die Zeiten sind vorüber, wo selbst Erwachsene es über sich gewannen, mit Wahnsinnigen, Krüppeln, Taubstummen ihren Spott zu treiben. [...] Alles will entwickelt und gebildet sein“ (Diesterweg, 1839, S. 451). Für die Schule zählen diese Annahmen über das Subjekt und die Möglichkeiten pädagogischen Handelns deshalb ebenfalls zu dem „unverzichtbaren Mindeststandard[...]“ der Angebotsseite, zu der ja unbestreitbar die Überzeugungen, Praktiken und Kompetenzen der pädagogischen Profession gehören.

5 ... und heute? Recht auf Bildung in an *Era of Inequality*

Die aktuelle Diskussion sieht nicht zuerst den langfristig erfolgreichen Ausbau des Bildungssystems oder die unverkennbaren Egalisierungseffekte als Ausdruck intergenerationeller Lernprozesse nach 1945, sondern zuerst und scharf erneute Indizien einer Bildungskatastrophe, z. B. im Aufruf der im Bildungswesen engagierten Stiftungen im Sommer 2023. Wissenschaftliche Beobachter*innen bestätigen in Daten über die schlechte Performanz des Bildungssystems diese Sorgen in drei Dimensionen: als *Gerechtigkeitsproblem*, weil sich Ungleichheit der Bildungschancen konstant erhält und zu „Bildungsarmut“ verfestigt; als *Leistungsproblem*, wie es die Large-Scale-Assessment-Studien seit PISA belegen, z. B. mit dem trostlos-stabilen Befund, dass ca. 20 Prozent einer Alterskohorte die Mindeststandards für die Grundschule oder die Sekundarstufe I nicht erreichen; und als *Steuerungsproblem*, weil auch 20 Jahre nach den ersten Krisendiagnosen die Bildungspolitik keine strukturellen Lösungen gefunden, ja nicht einmal einem so eindeutig prognostizierbaren Problem wie dem Lehrkräftemangel vorgebaut hat. Von „tatsächlicher Gleichheit“ kann keine Rede sein – das Recht auf schulische Bildung wird nicht universell eingelöst. Mag der Zugang zum Bildungssystem auch allen offenstehen, er allein reicht nicht aus. Insbesondere dann nicht, wenn andere unverzichtbare Standards, z. B. die auskömmliche und problemgenau platzier-

te Finanzierung, fachlich hinreichend qualifiziertes Personal, problembezogene sensible Curricula etc. nicht gegeben sind.

Auch international, aber das ist kein Trost, kann von *Education for All* keine Rede sein, eher von einer „global learning crisis“, nicht zuletzt, weil alte Formen von Ungleichheit erst jetzt deutlich gesehen werden, z. B. „Racialization and Educational Inequality“ (Scott & Bajaj, 2023). Die seit den 1960er Jahren eingerichteten globalen Organisationen im Bildungsbereich – von der Weltbank bis zur OECD und zu den UNESCO-Kommissionen (Ydesen, 2019) – werden mit ihren als neoliberal kritisierten Konzepten und ihrer Politik des Assessments als Mitverursachende der Malaise identifiziert. Doch komparative Studien zeigen auch, dass solche Krisenidagosen erst im Blick auf die national-kulturellen Kontexte produktiv gemacht werden können, für die sich die Lösungen bewähren müssen. Für die bundesdeutsche Situation kommt erschwerend hinzu, dass auch bei den beobachtenden Expert*innen kein Konsens über die Lösungsstrategien existiert. Alte Optionen, über die Struktur von Bildungssystemen zu steuern, haben keinen Kredit mehr, denn dabei wurde v. a. deutlich, dass die Einzelschule der zentrale Ort von Leistungsverbesserung und Chancenermöglichung ist. Aber bisher hat niemand eine realisierbare Strategie vorgelegt, wie man z. B. von den unbestreitbar guten Leistungen einzelner „guter“ Schulen so lernen kann, dass das Gesamtsystem verbessert wird. Aus der OECD kommt allenfalls reformpädagogische Propaganda (Schleicher, 2019). Realistischere Studien, die jenseits großer Versprechen curricular und über Elternarbeit in der Einzelschule ansetzen und neue Strategien u. a. durch multiprofessionelle Teams abstützen wollen, liegen zwar vor (u. a. El-Mafaalani, 2020), werden aber kritisiert, weil sie die systemische Dimension, die langfristigen Veränderungen und die Ursachen von Ungleichheit nicht hinreichend beachten (Hopf, 2021).

In dieser Situation ist es auch nicht hilfreich, dass die systematische Debatte über „Bildungsgerechtigkeit“ von Dissens geprägt ist. Erziehungsphilosophisch kann man – vereinfachend, aber zur Klärung der hier relevanten Problematik hinreichend – zwei Grundpositionen unterscheiden (Tenorth, 2020, S. 403–427): eine eher emphatische und eine suffizienztheoretische (Meyer, 2014). Die *emphatische* Position hält „schulische Bildung“ erst dann für „ausreichend oder adäquat, wenn sie alle Schüler/innen als potenzielle zukünftige Studierende behandelt“ (Stojanov, 2021, S. 798). Hier wird allerdings der Eigenwert nicht akademischer Bildung in der Sekundarstufe II ausgeblendet und „eine kompensatorische Umverteilung von Bildungsressourcen zum Ausgleich von herkunftsbedingten Ungleichheiten“ gar nicht „unbedingt an(ge)strebt“ (ebd.) „Demokratische Gleichheit“ ist das ausschlaggebende Kriterium, d. h.

„dass jedes Gesellschaftsmitglied in der Relation zu allen anderen mit gleicher Achtung begegnet wird; dass er oder sie gleich zählt [...] jeder und jede mit dem kulturellen Kapital ausgestattet ist, das ihn oder sie dazu befähigt, sich gegen Exklusion, Marginalisierung und Unterdrückung zu wehren“ (Stojanov, 2021, S. 798).

Gerechtigkeit wird von Anerkennung aus gedacht, schulische Praktiken, die individuelle Differenzen von Leistung beachten und von da aus auch zertifizieren, werden abgewehrt.

Die *suffizienztheoretische* Grundthese formuliert dagegen ein Plädoyer für moderne Grundbildung:

„Demnach ist Bildungsgerechtigkeit gewährleistet, wenn alle Kinder ein schulisches Kompetenzniveau erreichen können, welches ihnen ein gedeihliches Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht. Schulische Ungleichheiten oberhalb dieses Niveaus sind moralisch unproblematisch“ (Giesinger, 2007, S. 362, vgl. auch S. 376–379).

Staat und Schule wird als Aufgabe zugeschrieben, Gleichheit der Grundbildung und ein demokratisches Bewusstsein zu erzeugen, für alle weiteren Bildungsprozesse aber die Selbstbestimmung der Lernenden zu achten und auch Ungleichheit zu akzeptieren (Gosepath, 2014). Damit wird auch die Erfahrung aufgenommen, dass Schule nicht alle Formen von Ungleichheit (z. B. gesellschaftliche oder ökonomische oder kulturelle) dadurch beseitigen kann, dass pädagogische Gleichheit der Lernmöglichkeiten erzeugt wird. Lebenslaufbezogen werden deshalb auch zwei Kriterien der Verteilung von Bildung durch das Bildungssystem unterschieden (Walzer, 2006): „Elementarerziehung“, das alte Medium des Rechts auf Bildung muss sich vor der Erwartung der „einfachen Gleichheit“ rechtfertigen, auch als Ort der Konstruktion demokratischer Bürger*innen. Für die spätere Phase „verliert die einfache Gleichheit ihren Sinn“ (ebd., S. 301), „komplexe Gleichheit“ tritt an ihre Stelle. Jetzt setzt Individualisierung ein, Ungleichheit wird gerechtigkeits-theoretisch tolerierbar, die individuellen Differenzen der Neigungen, Fähigkeiten und Erwartungen an Bildungs- und Berufskarrieren werden gesehen. Sogar die Praktiken der Zertifizierung können dann als schulische Form der Verteilung unter Betonung der je individuellen „Leistung“ gerechtigkeits-theoretisch anerkannt werden, als schulisch beglaubigte Markierung von Phasen der Bildungskarriere, die den Zugang in die je nächste Stufe (z. B. die Sekundarstufe II) beruflich oder präuniversitär eröffnen.

Aus der Perspektive der Tradition wird also erneut von „Elementarbildung“ aus (aktuell besser „Grundbildung“, um die falsche Assoziation mit der Grundschule zu vermeiden) das Recht auf Bildung konkretisiert. Damit würde auch – mit Rawls gedacht – Gerechtigkeit realisiert, da alle Maßnahmen daran gemessen werden, dass „sie den größten Vorteil für die am wenigsten begünstigten Mitglieder der Gesellschaft bringen“ und „ob die am meisten Benachteiligten zuerst und am meisten gefördert werden“, ohne egalitaristisch alle Freiheit zu dementieren (Rawls & Tenner Lectures, 1981, zit. n. Tenorth, 2020, S. 405, Anm. 16) Vielleicht hätte auch Condorcet hier zugestimmt und diese Dimensionierung des Rechts auf Bildung akzeptiert. Die Akteur*innen müssen jetzt allerdings zeigen, wie diese Erwartungen Realität werden können, erst da, nach dem Recht, beginnt Pädagogik.

Literatur und Internetquellen

- Alt, R. (Hrsg.). (1949). *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier*. Volk & Wissen.
- Antor, G., & Bleidick, U. (1995). *Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik*. Schindele.
- Bock, H.M. (1999). Republikanischer Elitismus und technokratische Herrschaft. Zu einigen Merkmalen der politischen Elite im gegenwärtigen Frankreich. In M. Christadler & H. Uterwedde (Hrsg.), *Länderbericht Frankreich: Geschichte – Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 383–403). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97412-9_20
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Brachmann, J. (2008). *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Klinkhardt.
- Condorcet, M.J.A.N. de C. (1792). Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. In R. Alt (Hrsg.) (1949), *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier* (S. 61–117). Volk & Wissen.
- Dammer, K.-H. (1996). Condorcet. Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit. *Pädagogische Korrespondenz*, 17, 36–51.
- Diesterweg, F.A.W. (1839). Über den Charakter der Taubstummen. In H. Deiters, H. Ahrbeck, R. Alt, G. Mundorf, L. Regener (Hrsg.) (1961), *F.A.W. Diesterweg, Sämtliche Werke* (Bd. 4, 1961) (S. 459–451). Volk & Wissen.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Gosepath, S. (2014). What does equality in education mean? In K. Meyer (Hrsg.), *Education, Justice and the Human Good* (S. 100–112). Routledge.
- Harten, H.-C. (1990). *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486826548>
- Harten, H.-C. (1998). Erziehungsstaatliche Elemente in der Französischen Revolution. In D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten* (S. 73–92). Deutscher Studien Verlag.
- Hessen, S. (1928). Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik. Bd. IV: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau* (S. 421–510). Beltz.
- Hofer, U. (1998). „Instruction publique“ im französischen Modernisierungsdiskurs des 18. Jahrhunderts. La leçon de Condorcet. In J. Oelkers, F. Osterwalder & H. Rhyn (Hrsg.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie* (S. 29–44). Beltz.
- Hopf, W. (2021). *Vermeintliche Paradoxien und wirkliche Widersprüche. Aladin El-Mafaalani entlarvt die Mythen ‚Bildung‘ und ‚Chancengleichheit‘*. <https://literaturkritik.de/el-mafaalani-mythos-bildung-vermeintliche-paradoxien-und-wirkliche-widersprueche,26618.html>
- Keck, R.W. (1989). Das „Bürgerrecht auf Bildung“. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Französischen Revolution in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 42 (3), 255–268. <https://doi.org/10.7788/bue.1989.42.3.255>
- Kölz, A. (2004). *Neuere schweizerische Verfassungsgeschichte. Ihre Grundlinien in Bund und Kantonen seit 1848*. Stämpfli.
- Lepeletier, M. (1793). Plan einer Nationalerziehung. In R. Alt (Hrsg.). (1949), *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier* (S. 119–147). Volk & Wissen.

- Meumann, E. (1913). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. 2. Bd. (2. Aufl.). Engelmann.
- Meyer, K. (Hrsg.). (2014). *Education, Justice and the Human Good. Fairness and Equality in the Education System*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315882406>
- Mill, J.S. (1856/1969). *On Liberty / Über Freiheit*. Europäische Verlagsanstalt.
- Müller, D.K., Ringer, F.K., & Simon, B. (1987). *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction*. University Press.
- Nettesheim, M. (2021). Schule als Markt staatlicher Bildungsangebote. Anmerkungen zum Beschluss des BVerfG vom 19. November 2021 („Bundesnotbremse II – Schulschließungen“). *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-211227-0>
- Osterwalder, F. (1992). Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In J. Oelkers (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (S. 157–193). Beltz.
- Overwien, B., & Prenzel, A. (Hrsg.). (2007). *Recht auf Bildung*. Budrich.
- Petersen, P. (Hrsg.). (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Teubner.
- Peukert, D.J.K. (1989). Sozialpädagogik. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918–1945 (S. 307–335). Beck.
- Rümelin, G. (1868). Ueber das Object des Schulzwanges. *Zeitschrift für die gesammte Staatswissenschaft*, 24 (2), 311–332.
- Schleicher, A. (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. wbv. <https://doi.org/10.1787/9783763960231-de>
- Schuch, J. (2012). Erziehbarkeit als Argument – Sinti und Roma in der empirischen Untersuchung von Eva Justin (1943/44). In Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.), *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*. Bd. 18 (S. 258–280).
- Scott, J., & Bajaj, M. (2023). *Racialization and Educational Inequality in Global Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003241393>
- Simon, B. (1974). *The Two Nations and the Educational Structure 1780–1870*. Lawrence & Wishart.
- Soboul, A. (1973). *Die Große Französische Revolution. Ein Abriss ihrer Geschichte (1789–1799)*. Europäische Verlagsanstalt.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen* (S. 105–120). Teubner.
- Stojanov, K. (2021). Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (6), 784–802. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_4
- Tenorth, H.-E. (1998). Bildungsreform als Gesellschaftsreform. Die Revolution von 1848/49 als Zäsur der Bildungsgeschichte. In D. Dowe, H.-G. Haupt & D. Langewiesche (Hrsg.), *Europa 1848. Revolution und Reform* (S. 961–984). Dietz.
- Tenorth, H.-E. (2019). Schulpflicht. Geschichte, Reflexion und Legitimation von Schulzwang. In G. Schweiger & J. Drerup (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 419–429). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_53
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition – Praxis – Geltung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>
- von Mohl, R. (1832/1834). *Die Polizey-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates*. Bd. 1 und 2. Laupp.

Walzer, M. (2006). *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Campus.

Wrase, M. (2022). Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen: Das Recht auf schulische Bildung nach der Schulschließungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. *Verfassungsblog*, 2021/12/05. <https://doi.org/10.17176/20211206-021910-0>

Ydesen, C. (2019). *The OECD's Historical Rise in Education. The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave/Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5>

Heinz-Elmar Tenorth, Prof. i. R. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Felix Hanschmann

Das *neue* Recht auf schulische Bildung

Inhalt, Potenziale und offene Fragen

Zusammenfassung

In seiner Entscheidung zu den pandemiebedingten Schulschließungen hat das Bundesverfassungsgericht im November 2021 erstmals ein im Grundgesetz garantiertes Recht auf schulische Bildung anerkannt. Der Beitrag beleuchtet die normative Herleitung und die einzelnen Gewährleistungsdimensionen des Grundrechts. Gefragt wird nach dessen innovativem Potenzial insbesondere im Hinblick auf den Abbau von Benachteiligungen im deutschen Schulsystem. Fragen, die das Bundesverfassungsgericht offengelassen hat, werden thematisiert und damit der Bedarf für die weitere Konkretisierung des Grundrechts aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Recht auf (schulische) Bildung; Schulwesen; Bildungsverfassung; Bildungs- und Erziehungsauftrag; Mindeststandard

The New Right to School Education

Content, Potentials, and Open Questions

Abstract

In its decision on school closures due to the pandemic, the German Federal Constitutional Court in November 2021 recognized for the first time a right to school education guaranteed in the German constitution. The article examines the normative basis as well as the fundamental right's different dimensions. The innovative potential of this right is examined, especially with regard to the reduction of disadvantages in the German school system. Questions left open by the Federal Constitutional Court are addressed and thus the need for further concretization of the fundamental right is pointed out.

Keywords: right to (school) education; school system; educational constitution; educational mandate of the State; minimum standard

1 Ein neues Recht?

Nicht viele Entscheidungen des obersten deutschen Gerichts in Karlsruhe erzeugen medial und in den Wissenschaften ein derart lautes Echo wie der Beschluss des Ersten

Senates vom 19. November 2021.¹ Manche Beobachter*innen sehen in der Entscheidung den Beginn einer „Verfassungsgerichts-konstitutionalisierung“ des Schulrechts und befürchten eine „Detailsteuerung der Landesschulgesetzgeber“ (Lindner, 2022). Andere gingen gar so weit, zu behaupten, in dem Beschluss deute sich ein „grundsätzlich neues Verständnis des Verhältnisses von Staat und Mensch“ (Nettesheim, 2022, S. 525, 527f.) an. Auch passiert es nicht oft, dass sich ein an der Entscheidung beteiligter Richter bemüht sieht, die Entscheidung in einer juristischen Fachzeitschrift dem Publikum zu erläutern (Christ, 2023). Ausgangspunkt der sog. „Bundesnotbremse II“²-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) waren mehrere Verfassungsbeschwerden von Schüler*innen und Eltern, die sich gegen das Verbot und die Beschränkung von Präsenzunterricht an allgemeinbildenden Schulen zum Infektionsschutz in Gestalt eines Gebots von Wechselunterricht oder einer vollständigen Untersagung des Präsenzsulbetriebs richteten. Geregelt waren die Maßnahmen in § 28 b Abs. 3 des Infektionsschutzgesetzes (IfSG), der wiederum Bestandteil eines Gesamtschutzkonzepts mit einem Maßnahmenbündel war, das mit dem Vierten Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite vom 22. April 2021³ bundesweit zur Verhinderung der Ausbreitung des Coronavirus SARS-CoV-2 eingeführt worden war („Bundesnotbremse“). Mit den mittels Verfassungsbeschwerden angegriffenen Vorschriften wurde der Präsenzunterricht an allgemein- und berufsbildenden Schulen vollständig untersagt, wenn in einem Landkreis oder einer kreisfreien Stadt an drei aufeinanderfolgenden Tagen die Sieben-Tage-Inzidenz der Neuinfektionen mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 den Schwellenwert von 165 je 100.000 Einwohner*innen überschritt; ab einem Schwellenwert von 100 durfte Präsenzunterricht nur zeitlich begrenzt in Form von Wechselunterricht stattfinden (§ 28 b Abs. 3 Satz 2 und 3 IfSG a.F.). Abschlussklassen und Förderschulen konnten die Länder von dem Verbot des Präsenzunterrichts ausnehmen (§ 28 b Abs. 3 Satz 5 IfSG a.F.) und eine Notbetreuung nach von ihnen festgelegten Kriterien einrichten (§ 28 b Abs. 3 Satz 6 IfSG a.F.). Die Durchführung von Präsenzunterricht war nur zulässig bei Einhaltung angemessener Schutz- und Hygienekonzepte (§ 28 b Abs. 1 Satz 1 Hs. 1 IfSG a.F.). Schüler*innen sowie Lehrkräfte durften nur dann am Präsenzunterricht teilnehmen, wenn sie zweimal in der Woche mittels eines anerkannten Tests auf eine Infektion mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 getestet wurden (§ 28 b Abs. 3 Satz 1 Hs. 2 IfSG a.F.). Bei Unterschreiten der relevanten Schwellen traten die Beschränkungen nach Maßgabe von § 28 b Abs. 3 Satz 7 bis 9 IfSG a.F. außer Kraft. Die Geltung der Vorschrift war auf die Dauer der Feststellung einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite begrenzt, längstens jedoch bis zum Ablauf des 30. Juni 2021 (§ 28 b Abs. 10 IfSG a.F.). Mit Beschluss vom 25. März 2020⁴ hatte der Deutsche Bundestag erstmals festgestellt, dass eine epidemische Lage von nationaler Tragweite besteht und diese Feststellung in der Folge mehrfach wiederholt. Der Geltungszeitraum

1 BVerfGE 159, 355.

2 Gegenstand der am gleichen Tag ergangenen „Bundesnotbremse I“-Entscheidung waren die ebenfalls zum Infektionsschutz angeordneten Kontakt- und Ausgangsbeschränkungen vgl. BVerfGE 159, 223.

3 BGBl I S. 802.

4 BT-PlPro 19/154, S. 19169C.

des mit den Verfassungsbeschwerden angegriffenen § 28 b IfSG a. F. wurde nicht über den 30. Juni 2021 hinaus verlängert.⁵

In seiner Entscheidung „entdeckte“ (Degenhart, 2022, S. 123) das Bundesverfassungsgericht in dem in Art. 2 Abs. 1 GG garantierten Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit i. V. m. dem in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrags des Staates ein Recht auf schulische Bildung. Dass es sich dabei um ein „neues“ Grundrecht handelt, wie in vielen Reaktionen zu lesen war (Nettesheim, 2022; Piecha, 2021; Ritgen, 2022, S. 113; von Landenberg-Rohberg, 2022, S. 389), ist missverständlich (Kap. 1.1) und zutreffend (Kap. 1.2) zugleich.

1.1 Kein neues Grundrecht

Missverständlich ist es, weil ein Recht auf Bildung bereits in einer Vielzahl von Rechtstexten auf unterschiedlichen Normebenen garantiert wird. Im internationalen Recht finden wir es seit der 1948 verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte⁶ (Art. 26 Abs. 1 und 2) in zahlreichen von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Konventionen, die das Recht auf Bildung aufgegriffen⁷ und im Interesse des Schutzes besonders vulnerabler Personengruppen⁸ oder im Hinblick auf konkrete Problemlagen⁹ in der Folge weiter konkretisiert haben (Poscher et al., 2009; Windoffer, 2019). In der Europäischen Union gewährleistet Art. 14 Abs. 1 der 2009 in Kraft getretenen Grundrechtecharta ein Recht auf Bildung (Augsberg, 2015; Bernsdorff, 2019). Aber auch das deutsche Recht enthielt bereits vor der pandemiebedingten Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts ähnliche Gewährleistungen; allen voran die Landesverfassungen¹⁰ und Schulgesetze der Bundesländer¹¹, die mit nur leicht variierenden Formulierungen Verbürgungen des Rechts auf Bildung enthalten (zu den

5 Im aktuell geltenden IfSG ist die Schließung von Schulen zur Verhinderung der Verbreitung des Coronavirus für die Dauer der Feststellung einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite in § 28 a Abs. 1 Nr. 16 i. V. m. § 33 Nr. 3 IfSG geregelt.

6 A/RES/217 A (III) vom 10.12.1948.

7 Z. B. in Art. 2 Abs. 1 Satz 1 1. ZP EMRK und Art. 13 Abs. 1 und 2 IPwSR.

8 Für Frauen in Art. 10 des Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, für Kinder in Art. 28 Abs. 1 der VN-Kinderrechtskonvention, für Menschen mit Behinderung in Art. 24 der VN-Behindertenrechtskonvention oder für Geflüchtete in Art. 22 des Abkommens über die Rechtstellung für Flüchtlinge.

9 Für Diskriminierungen aufgrund der „Rasse“ in Art. 5e v.) des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung, allgemein für Diskriminierungen im UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen und speziell für das Recht auf berufliche Ausbildung in Art. 10 Europäische Sozialcharta.

10 Art. 11 Abs. 1 Verf BW, Art. 128 Abs. 1 Verf BY, Art. 20 Abs. 1 Satz 1 Verf BE, Art. 29 Abs. 1 Verf BB, Art. 27 Abs. 1 Verf HB, Art. 8 Satz 1 Verf MV, Art. 4 Abs. 1 Verf NI, Art. 8 Abs. 1 Satz 1 Verf NW, Art. 24a Abs. 1 Verf SL, Art. 25 Abs. 1 Verf ST, Art. 10 Abs. 3 Satz 2 Verf SH und Art. 20 Satz 1 Verf TH. Vgl. auch Art. 31 Satz 1 Verf RP, Art. 7 Abs. 1, 29 Abs. 2 und 102 Abs. 1 Satz 1 Verf SN.

11 Z. B. § 1 Abs. 1 SchG BW, § 2 Abs. 1 SchulG BE, § 3 BbgSchulG, § 4 Abs. 1 BremSchulG, § 1 HmbSG, § 1 SchulG HE, § 1 SchulG M-V, § 54 NSchG, § 1 SchulG NW, § 1 Abs. 1 SchoG, § 1 Abs. 2 SächsSchulG, § 1 Abs. 1 Satz 2 SchulG LSA, § 4 Abs. 1 SchulG SH oder § 1 ThürSchulG.

Gewährleistungen auf Ebene der Bundesländer: Poscher et al., 2009, S. 107 ff.; Reimer, 2021, S. 364 ff.). Ob demgegenüber auch dem Grundgesetz ein Recht auf Bildung entnommen werden kann, wurde in der Vergangenheit kontrovers beurteilt. Während das Bundesverwaltungsgericht¹² und einzelne Stimmen in der rechtswissenschaftlichen Literatur (grundlegend für die juristische Debatte: Heymann & Stein, 1972, S. 212 f.; Stein, 1967, S. 41 f.; in jüngerer Zeit vermehrt, vgl. bspw. Gast, 2019, S. 182 ff.; Langenfeld, 2001, S. 223 f.; von Landenberg-Roberg, 2021, S. 646 ff.; Wapler, 2015, S. 510 f.; vgl. auch Rux, 2018, Rn. 108 ff., 185 ff.; zur Diskussion vor der Entscheidung des BVerfG zu pandemiebedingten Schulschließungen: Tenorth, 2022, S. 34 f.) schon früh von einem aus dem Recht auf freie Entwicklung der Persönlichkeit gemäß Art. 2 Abs. 1 GG abgeleiteten Recht auf Bildung ausgingen, verhielt sich das Bundesverfassungsgericht deutlich zurückhaltender. Zwar wurde anerkannt, dass jedem Kind aus Art. 2 Abs. 1 GG „ein Recht auf eine möglichst ungehinderte Entfaltung seiner Persönlichkeit und damit seiner Anlagen und Befähigungen“¹³ zukommt. Was das kindliche Entfaltungsrecht im Einzelnen zum Inhalt hat und „inwieweit es insbesondere Elemente eines ‚Rechts auf Bildung‘ enthält“¹⁴, ließ die bundesverfassungsgerichtliche Rechtsprechung jedoch offen. Dem Grundgesetz, so das Karlsruher Gericht noch im Jahre 2017 als Antwort auf den von einer Mutter gestellten Antrag auf Einrichtung eines gesonderten Unterrichtsfachs *Ethik* in der Grundschule ihrer Kinder, ließen sich

„nur in seltenen Ausnahmefällen konkrete Pflichten entnehmen, die den Gesetzgeber zu einem bestimmten Tätigwerden [...] zwingen. Er ist grundsätzlich bei der Ausübung seiner Regelungskompetenzen – dem Grundsatz der Gewaltenteilung und dem demokratischen Prinzip der Verantwortung folgend – weitgehend frei“¹⁵.

Konsequenterweise wurde Art. 7 Abs. 1 GG als objektiv-rechtliche Verfassungsnorm verstanden, die dem Staat zwar enorme Spielräume bei der organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Gestaltung, Leitung und Planung des Schulwesens einräumt, weder Kindern noch deren Eltern jedoch subjektive Ansprüche vermittelt.¹⁶

1.2 Ein neues Grundrecht

Zutreffend ist die Bezeichnung des Rechts auf schulische Bildung als *neues* Grundrecht folglich schon insoweit, als das Bundesverfassungsgericht seine bisherige Rechtsprechung nun geändert hat. Um ein neues Grundrecht kann es sich aber vor allem deshalb handeln, weil sein Gewährleistungsgehalt möglicherweise über das hinausgeht, was selbst Befürworter*innen einem aus Art. 2 Abs. 1 GG folgenden Recht auf Bil-

12 BVerwGE 105, 44 (47); 56, 155 (158); 47, 201 (204); ebenso: HessStGH, NJW 1982, 1381 (1385).

13 BVerfGE 45, 400 (417).

14 BVerfGE 45, 400 (417); weniger explizit, aber ähnlich: BVerfGE 53, 185 (203).

15 BVerfG, NVwZ 2018, S. 728 (730).

16 BVerfGE 26, 228 (238); 34, 165 (182); 47, 46 (71 f.); 59, 360 (377); 96, 288 (303). Ebenso: BVerwGE 42, 128 (130); 94, 82 (84).

dung bislang entnommen haben. In Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 GG) und dem Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1 GG) beinhaltete das Recht auf Bildung lediglich ein derivatives Teilhaberecht im Sinne eines Anspruchs auf freien und gleichberechtigten Zugang zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen im Rahmen der für alle geltenden Zugangsvoraussetzungen.¹⁷ Durchsetzbare Ansprüche der Einzelnen auf die Erfüllung bestimmter Bedürfnisse (wie etwa die curriculare Gestaltung des schulischen Unterrichtsprogramms oder die Ausweitung vorhandener Kapazitäten durch Errichtung oder Erweiterung von Bildungseinrichtungen) wurden jedoch überwiegend abgelehnt. Unter Verweis auf die hohe Bedeutung (schulischer) Abschlüsse für den weiteren Ausbildungs- und Lebensweg wurden originäre Leistungsrechte zwar vereinzelt als „Minimumgrundrecht“ auf Bildung den landesverfassungsgesetzlichen Garantien eines Rechts auf Bildung entnommen (z. B. Füssel, 2009, S. 41 ff., 2020, S. 228; Richter, 2001, Rn. 39); Versuche, ein Grundrecht auf einen Minimalstandard von Bildung aus dem Grundgesetz abzuleiten, um dadurch eine „basale Sicherung von Beschulung“ (Tenorth, 2009, S. 426; zu historischen Debatten über ein Grundrecht auf Bildung im Sinne eines Rechts auf ein „obligatorisches Bildungsminimum“ vgl. ders., 2022, S. 36 ff.) auch auf bundesverfassungsgesetzlicher Ebene zu gewährleisten, konnten sich bis zum Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 19. November 2021 jedoch nicht durchsetzen. Vor diesen Hintergrund überrascht es nicht, dass verwaltungsgerichtliche Entscheidungen, die sich im Vorfeld der bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung mit der Rechtmäßigkeit pandemiebedingter Schulschließungen befasst haben, keine Verletzung des im Landesrecht normierten Rechts auf Bildung festgestellt haben.¹⁸

2 Das Recht auf schulische Bildung

Auch wenn das Bundesverfassungsgericht im Ergebnis die Verfassungsmäßigkeit der Schulschließungen ebenfalls bejaht hat, lohnt ein Blick auf die Gewährleistungsgehalte des neuen Rechts (Kap. 2.1). Denn dabei wird deutlich, dass es das Recht auf Bildung jedenfalls für den Schulbereich weiter konkretisiert. Darüber hinaus bietet es ein größeres Potenzial, den Benachteiligungen bestimmter Gruppen von Schüler*innen im deutschen Schulsystem in der Zukunft entgegenzuwirken (Kap. 2.2). Dafür müssen allerdings offene Fragen im Hinblick auf die Gewährleistungsgehalte des Rechts auf schulische Bildung in der weiteren Rechtsprechung und in einer transdisziplinär ausgerichteten rechtswissenschaftlichen Forschung beantwortet werden (Kap. 3).

17 So auch der in vielen Landesverfassungen zu findende Grundsatz der Ermöglichung von Teilhabe an schulischer Bildung und des Zugangs zu Bildungseinrichtungen, vgl. z. B. Art. 20 Abs. 1 Satz 2 Verf BE, Art. 29 Abs. 3 Satz 1 Verf BB, Art. 27 Satz 11 Verf SL, Art. 12 Abs. 2 Verf SH, Art. 20 Satz 2 Verf TH.

18 Unter Verweis auf den Schutz der hochrangigen Rechtsgüter des Lebens und der körperlichen Unversehrtheit einer potenziell großen Zahl von Menschen sowie die Sicherstellung der Leistungsfähigkeit des Gesundheitssystems in Deutschland durch die Verlangsamung des Infektionsgeschehens bspw.: VGH Mannheim, NVwZ-RR 2021, S. 309 (310); OVG Lüneburg, Beschl. v. 18. Januar 2021 – 13 MN 8/21, juris, Rn. 37; VG Berlin, Beschl. v. 10. März 2020 – 3 L 51/21, juris, insb. Rn. 17 ff.; OVG Berlin-Brandenburg, Beschl. v. 19. April 2021 – OVG 3 S 26/21, juris.

2.1 Gewährleistungsgehalte des Rechts auf schulische Bildung

Das Bundesverfassungsgericht entwickelt das Recht auf schulische Bildung als „das subjektiv-rechtliche ‚Gegenstück‘ [...] zur objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG, schulische Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen“¹⁹, die der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen dienen. Diese haben „ein aus Art. 2 Abs. 1 GG abgeleitetes, gegen den Staat gerichtetes Recht auf Unterstützung und Förderung bei ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft“, welches sich „auf alle für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlichen Lebensbedingungen [erstreckt]“.²⁰ Im Unterschied zu Gewährleistungen des Rechts auf Bildung im internationalen und europäischen Recht sowie im Recht der Bundesländer, die alle Stufen des Bildungssystems umfassen, beschränkt sich der Schutz des Rechts auf schulische Bildung jedoch bereits seinem Namen nach auf die in Schulen institutionalisierte Bildung und Erziehung.²¹ Für diesen Bereich beinhaltet das Recht drei Gewährleistungsdimensionen: einen originären Leistungsanspruch auf Einhaltung eines für die chancengleiche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren *Mindeststandards von Bildungsangeboten* an staatlichen Schulen (Kap. 2.1.1), ein derivatives Teilhaberecht auf diskriminierungsfreien Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems (Kap. 2.1.2) sowie ein Abwehrrecht von Schüler*innen gegen staatliche Maßnahmen, welche in ihre spezifisch schulischen Entfaltungsmöglichkeiten eingreifen (Kap. 2.1.3).

19 BVerfGE 159, 355 (383). Vgl. auch: Langenfeld, 2022, Rn. 10: „individualrechtliches Gegenstück‘ zum staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag“.

20 BVerfGE 159, 355 (381 f.).

21 Das BVerfG spricht von der „Schulbildung als Ganze“ und schließt die berufsbezogene Ausbildung, soweit diese vom Grundrecht der Berufsfreiheit in Art. 12 Abs. 1 GG geschützt wird, ausdrücklich aus (BVerfGE 159, 355 [383]). Zweifellos nicht erfasst vom Recht auf schulische Bildung ist darüber hinaus der tertiäre Bildungsbereich, zu dem in Deutschland neben den Hochschulen auch die Berufsakademien und Fachschulen gezählt werden, sowie der quartäre Bildungsbereich, der auf Weiterbildungsmaßnahmen zielt, die nach Abschluss einer beruflichen oder akademischen Ausbildung wahrgenommen werden. Ob der Elementarbereich, d. h. der Bereich der frühkindlichen Erziehung noch nicht schulpflichtiger Kinder, vom Schutzbereich umfasst wird, ist fraglich. Dagegen spricht die gerade auch im Vergleich mit völker-, europa- und landesrechtlichen Garantien eines Rechts auf Bildung auffällig abgewandelte Postulierung eines Rechts auf *schulische* Bildung. Zudem ging es in der „Bundesnotbremse II“-Entscheidung ausschließlich um Schulen und nicht um Kindertageseinrichtungen. Soweit sich eine Beschwerdeführerin gegen das Verbot einer Öffnung von Kindertageseinrichtungen richtete, verwarf das Bundesverfassungsgericht die Verfassungsbeschwerde als unzulässig, da die Beschwerdeführerin nicht aufgezeigt habe, „etwa durch Angaben zum Betreuungskonzept der in Rede stehenden Kindertageseinrichtung“, inwiefern bei solchen Einrichtungen das Recht auf schulische Bildung berührt sein sollte (BVerfGE 159, 355 [376]).

2.1.1 Originäres Leistungsrecht auf Einhaltung eines unverzichtbaren Mindeststandards

Aus dem Recht auf Bildung folgt nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts zunächst

„ein grundrechtlich geschützter Anspruch von Schülerinnen und Schülern auf Einhaltung eines nach allgemeiner Auffassung für ihre chancengleiche Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten an staatlichen Schulen“.²²

Zwar können diesem Anspruch ausnahmsweise überwiegende Gründe des Schutzes anderer Verfassungsgüter entgegenstehen – wie in einer Pandemie das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit aus Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG. Weder können ihm aber der bei einem Unterschreiten des Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen ohnehin verfehlte Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates zur freien Gestaltung der Schule gemäß Art. 7 Abs. 1 GG noch die staatliche Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung knapper öffentlicher Mittel (sog. „Vorbehalt des Möglichen“) entgegengehalten werden.²³ Soweit der „unverzichtbare Mindeststandard“ betroffen ist, nimmt das Gericht dem Staat mithin den Einwand, dass die für die Erfüllung des Rechts auf schulische Bildung notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden könnten, weil auch andere staatliche Aufgaben finanziert werden müssten. Jedenfalls in Bezug auf den originären Leistungsanspruch läuft damit auch die gelegentlich an sog. Kombinationsgrundrechten geübte Kritik ins Leere, diese würden infolge der Verschmelzung zweier Verfassungspositionen zu unklaren Schranken und zur Unvorhersehbarkeit der Bestimmung des konkreten Gewichts in den vom Verhältnismäßigkeitsgrundsatz gesteuerten Abwägungsentscheidungen führen (ausführlich hierzu: Augsberg & Augsberg, 2007). Mit der originären Leistungsdimension des Rechts auf schulische Bildung geht das Bundesverfassungsgericht in bildungsrechtsdogmatisch revolutionärer Weise über die bisherige Rechtslage hinaus. Denn einerseits entnimmt das Gericht dem Begriff der „Aufsicht“ in Art. 7 Abs. 1 GG mit guten Gründen weiterhin ein unabhängig von den individuellen Wünschen oder Vorstellungen der Eltern bzw. der Schüler*innen bestehendes „Vollrecht“ (Ennuschat, 2012, S. 336; Thiel, 2021, Rn. 17, 22) des Staates über die Schule. Dieses umfasst

„die organisatorische Gliederung der Schule, die strukturellen Festlegungen des Ausbildungssystems, das inhaltliche und didaktische Programm der Lernvorgänge und das Setzen der Lernziele, die Entscheidung darüber, ob und wieweit diese Ziele von den Schülern erreicht worden sind, sowie die Bestimmung der Voraus-

22 BVerfGE 159, 355 (386 f.). An anderen Stellen des Beschlusses spricht das Gericht von einem „unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung“ (Ls. 3, 390, 428 und 430) bzw. „staatlicher Bildungsleistungen“ (428).

23 BVerfGE 159, 355 (387). Speziell für die „Bundesnotbremse II“-Entscheidung und die dort (weiter)entwickelten leistungsrechtlichen Dimensionen des Grundrechts auf schulische Bildung vgl. Christ, 2023, S. 4.

setzungen für den Zugang zur Schule, den Übergang von einem Bildungsweg zum anderen und die Versetzung innerhalb eines Bildungsganges“.²⁴

Auch wenn der „unverzichtbare Mindeststandard“ und damit der konkrete Inhaltsanspruch des neuen subjektiven Rechts noch unklar bleiben und insbesondere der Aufhellung durch Erkenntnisse der Bildungsforschung harren²⁵, vermittelt das insoweit wirklich neue Grundrecht dem Einzelnen andererseits aber ein einklagbares subjektives Recht auf Einhaltung eben jenes Mindeststandards schulischer Bildung. Den Staat trifft umgekehrt aus dem an ihn adressierten Bildungs- und Erziehungsauftrag die vorbehaltlose Verpflichtung, das Schulwesen rechtlich und tatsächlich so auszugestalten, dass der Mindeststandard nicht unterschritten wird (Lindner, 2022, S. 737, spricht „in Anlehnung an die Schutzpflichtendogmatik“ zutreffend „von einem schul- oder bildungsrechtlichen Untermaßverbot“). Insoweit ist die im Bildungs- und Erziehungsauftrag angelegte Gestaltungsfreiheit des Staates begrenzt. Gerade in der Verbindung dieser beiden Perspektiven liegt die innovative Quintessenz der Kombination aus dem individuellen Grundrecht aus Art. 2 Abs. 1 GG einerseits und dem objektiv-rechtlichen Verfassungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG andererseits.

2.1.2 Derivatives Teilhaberecht: Diskriminierungsfreier Zugang zu Schulen

Weil einerseits die Schulbildung neben der elterlichen Pflege und Fürsorge eine Grundbedingung dafür ist, dass sich Kinder zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft entwickeln können, und andererseits der Staat – ungeachtet des Rechts zur Errichtung privater Schulen nach Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG – eine zentrale Stellung für die Vermittlung schulischer Bildung einnimmt, kommt dem Zugang zu Schulen eine entscheidende Bedeutung zu. In Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz aus Art. 3 Abs. 1 GG entnimmt das Bundesverfassungsgericht dem Recht auf schulische Bildung deshalb ein derivatives Recht auf gleiche Teilhabe an den staatlichen Bildungsleistungen.²⁶ Dessen Anspruchsgehalt besteht in Übereinstimmung mit bisherigen Auffassungen zur Reichweite des Rechts auf Bildung

„nur nach Maßgabe der vom Staat im Rahmen seiner bildungspolitischen Gestaltungsfreiheit zur Verfügung gestellten Bildungsgänge und Schulstrukturen sowie der Voraussetzungen, die er für den Zugang zur Schule, den Übergang von einem Bildungsweg zum anderen und die Versetzung innerhalb des Bildungsgangs festgelegt hat“.²⁷

Verletzt wird das Recht, wenn die Voraussetzungen des Zugangs zum Schulsystem „willkürlich oder diskriminierend ausgestaltet oder angewendet werden“.²⁸

24 BVerfGE 159, 355 (385).

25 Vgl. hierzu unten unter Kap. 3.

26 BVerfGE 159, 355 (387 f.).

27 BVerfGE 159, 355 (388).

28 BVerfGE 159, 355 (388).

2.1.3 Abwehrrecht gegen den Schulbetrieb einschränkende Maßnahmen

Die dritte Gewährleistungsdimension des Rechts auf schulische Bildung beinhaltet ein klassisches Abwehrrecht. Damit können sich Schüler*innen gegen staatliche Maßnahmen wenden, welche die ihnen an ihrer Schule eröffneten Möglichkeiten zur Wahrnehmung ihres Rechts auf schulische Bildung einschränken, ohne dass diese Maßnahmen das in Ausgestaltung von Art. 7 Abs. 1 GG geschaffene Schulsystem als solches betreffen.²⁹ Die Teilnahme am Unterricht stellt sich danach nicht nur als Erfüllung der Schulpflicht dar, sondern zugleich als Ausübung des in Art. 2 Abs. 1 GG i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG geschützten Rechts der Schüler*innen,

„ihre Persönlichkeit mithilfe schulischer Bildung frei zu entfalten. Wird diese spezifisch schulische Entfaltungsmöglichkeit durch staatliche Maßnahmen eingeschränkt, liegt darin – wie bei Beeinträchtigungen anderer Grundrechte auch – ein Eingriff, gegen den sich Schüler wenden können“.³⁰

Da das Abwehrrecht allerdings nur soweit reiche, „wie das vom Staat als Ganzes ausgestaltete Schulsystem in jeder einzelnen Schule eine nach Art, Inhalt und Umfang bestimmte schulische Bildung eröffnet“, könnten sich Schüler*innen „nur gegen solche Maßnahmen wenden, die zwar die Ausübung des Rechts auf schulische Bildung einschränken, das vom Staat zur Wahrnehmung dieses Rechts bereitgestellte Schulsystem selbst jedoch unberührt lassen“, die also gleichsam die in der besuchten Schule aktuell eröffnete und auch wahrgenommene Bildung „von außen“³¹ beeinträchtigen.

2.2 Potenzial des Rechts auf schulische Bildung

Das Grundrecht auf schulische Bildung zielt auf die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch schulische Bildung. So unbestimmt diese Zielsetzung sowohl auf der Seite der Kriterien für die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf der anderen Seite der hierfür notwendigen Bedingungen schulischer Bildung ist, richtet sich danach die Frage nach dem Potenzial des Grundrechts aus Art. 2 Abs. 1 GG und Art. 7 Abs. 1 GG. Angesichts der Maßnahme der Schulschließung und der damit verbundenen Umstellung vom Präsenz- auf den Distanzunterricht hat sich das Bundesverfassungsgericht unter Heranziehung einer Vielzahl von Studien und Stellungnahmen aus verschiedenen Wissenschaften³²

29 BVerfGE 159, 355 (Ls. 2c) und 388).

30 BVerfGE 159, 355 (388 f.).

31 BVerfGE 159, 355 (389).

32 Das BVerfG kann nach § 27a BVerfGG „sachkundigen Dritten Gelegenheit zur Stellungnahme geben“. Das hat das Gericht in dem hier behandelten Verfahren getan u. a. gegenüber dem Berufsverband für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie in Deutschland, dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendmedizin, dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dem Bundesverband der Ärztinnen und Ärzte im öffentlichen Gesundheitswesen, dem Bundesverband des Deutschen Kinderschutzbundes oder der Leopoldina.

mit den erheblichen negativen psychischen, schulsozialen, familiären sowie bildungsbezogenen Auswirkungen der Schulschließungen auf die persönlichen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungschancen von Schüler*innen auseinandergesetzt.³³ Neben der wiederholten Hervorhebung der Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit als essenziellem Bestandteil sowohl der originären wie der derivativen Leistungsdimension des Rechts auf schulische Bildung hat es in diesem Zusammenhang ferner bestimmte Gruppen von Schüler*innen in den Fokus genommen, die im deutschen Schulsystem aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft und/oder eines Migrationshintergrundes auch abseits pandemiebedingter Schulschließungen massiv benachteiligt werden. Auch wenn Träger*innen des Grundrechts alle Kinder und Jugendlichen sind, ist deshalb vor allem auszuloten, ob und inwieweit das Grundrecht auf schulische Bildung aus Art. 2 Abs. 1 GG i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG dazu beitragen kann, Benachteiligungen im deutschen Schulwesen entgegenzuwirken. Dafür spricht auch, dass die Gefahr des Unterschreitens eines inhaltlich wie immer bestimmten Mindeststandards schulischer Bildung im deutschen Schulwesen für unterschiedliche Gruppen von Schüler*innen unterschiedlich groß ist.

2.2.1 Originäres Leistungsrecht: Einhaltung des unverzichtbaren Mindeststandards

Der unverzichtbare Mindeststandard kann in der Zukunft auf vielfältige Weise wirkungsmächtig werden. Für den speziellen Fall des Umschaltens auf einen Distanzunterricht hat das Bundesverfassungsgericht bereits konkrete Anhaltspunkte vorgegeben. Droht bestimmten Gruppen aufgrund ihrer familiären, sozialen oder finanziellen Situation das Unterschreiten des unverzichtbaren Mindeststandards, kann sich aus dem Grundrecht auf schulische Bildung etwa ein subjektiv durchsetzbarer Anspruch darauf ergeben, früher als andere Schüler*innen in den Präsenzunterricht zurückkehren zu dürfen. Ist eine Rückkehr in den Präsenzunterricht nicht möglich, weil ihr kollidierende Verfassungsgüter entgegenstehen, muss der Staat dafür Sorge tragen, dass insoweit benachteiligte Kinder und Jugendliche³⁴ technisch und infrastrukturell so ausgestattet werden, dass sie am Distanzunterricht teilnehmen können (z. B. durch Laptops, Zubehör, Software oder leistungsfähige Internetverbindungen).³⁵ Aus diesem Grund fordert das Bundesverfassungsgericht im Zusammenhang mit der Beurteilung der Zumutbarkeit künftiger Eingriffe in das Grundrecht auf schulische Bildung durch Beschränkungen des Schulbetriebs von Bund und Ländern „naheliegende Vorkehrungen wie insbesondere eine weitere Digitalisierung des Schulbetriebs [...], um künftige Beschränkungen des Präsenzunterrichts grundrechtsschonender ausgestalten zu kön-

33 BVerfGE 159, 355 (415 ff.), vgl. auch Bülow, 2021, S. 196.

34 Für Zahlen zur sozial disparaten Verteilung der technischen Voraussetzungen für die Teilnahme am Distanzunterricht: Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. N 081 vom 8. Dezember 2020; vgl. auch: Lietzmann & Wenzig, 2020, S. 5.

35 Zu sozialrechtlichen Ansprüchen auf die Ausstattung mit Endgeräten, Zubehör, Software und sonstigen Voraussetzungen der digitalen Infrastruktur von Kindern und Jugendlichen aus nicht privilegierten Familien: Paschke, 2021, S. 240 f.; Winkler, 2021, S. 400 f. Ausführlich zur Finanzierung von Lernmitteln und zur Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln im Falle der Aussetzung oder Modifikation des Präsenzunterrichts: Lohse, 2021, Rn. 130 ff.

nen“.³⁶ Zudem wird bezüglich der von den Bundesländern nach Vorgabe des Infektionsschutzgesetzes einzurichtenden schulischen Notbetreuung im Rahmen des Ausgleichs der kollidierenden Verfassungsgüter ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese

„auch dazu genutzt [wurde], um solchen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Distanzunterricht zu eröffnen, für die dies zuhause wegen fehlender technischer Voraussetzungen, einer ungeeigneten Lernumgebung oder fehlender Unterstützung nur unter erschwerten Umständen möglich gewesen wäre“³⁷ (ähnlich: Lohse, 2021, Rn. 48, 67; Tenorth, 2022, S. 44).

Da für Bildungs- und Erziehungsprozesse zentrale Voraussetzungen allerdings nicht nur während einer Pandemie ungleich verteilt sind, lässt sich auch abseits einer solchen Ausnahmesituation aus dem Grundrecht auf schulische Bildung jedenfalls dann die Forderung nach staatlichen Kompensationsmaßnahmen erheben, wenn ein Unterschreiten des unverzichtbaren Mindeststandards droht. Denn anderenfalls werden Kindern und Jugendlichen, in deren Familien es an den entsprechenden Ressourcen fehlt, nicht die

„gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet und ihnen so eine möglichst ungehinderte Entfaltung ihrer Persönlichkeit und damit ihrer Anlagen und Befähigungen ermöglicht“.³⁸

Maßnahmen positiver Diskriminierung sind dann nicht nur verfassungsrechtlich zulässig. Für Schüler*innen, bei denen ein Unterschreiten des unverzichtbaren Mindeststandards droht, können sie zur Verwirklichung von deren Recht auf chancengleiche Förderung aus Art. 2 Abs. 1 GG i. V.m. Art. 7 Abs. 1 GG sogar geboten sein (Wrase, 2020, S. 109; vgl. auch: Wößmann et al., 2020, S. 36, denen zufolge eine intensivere Betreuung benachteiligter Kinder durch die Lehrkräfte in der Bevölkerung auf breite Zustimmung stößt). Die Aufgabe liegt darin, mit Hilfe empirischer Daten der Bildungsforschung systemische Unterschreitungen des verfassungsrechtlich geforderten Mindeststandards zu identifizieren, um das Recht auf schulische Bildung auf der Basis bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse gegebenenfalls auch durch systemisch-strukturelle Maßnahmen für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft zu gewährleisten. Nicht nur in pandemischen Zeiten, sondern ebenso im „Normalbetrieb“, trifft den Staat deshalb nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts die Pflicht zur Mitwirkung an der Erkenntnisgenerierung in der Weise, dass er vor allem in den

36 BVerfGE 159, 355 (437).

37 BVerfGE 159, 355 (425f.); vgl. auch BVerfG, Beschl. der 2. Kammer des Ersten Senats v. 15. Juli 2020 – 1 BvR 1630/20, juris, Rn. 25, sowie den Gesetzesentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und SPD des Vierten Gesetzes zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite, demzufolge für den eingeschränkten Notbetrieb der Schulen auch Kinder von Eltern in Frage kommen, „die nicht über hinreichende informationstechnische Ausstattung verfügen“, weil dadurch „einer Kindeswohlgefährdung auch aus pädagogischer Sicht entgegengewirkt“ werde (BT-Drs. 19/2844, S. 15).

38 BVerfGE 159, 355 (427).

Bereichen, die – wie das Schulwesen – in seiner Verantwortung stehen, die hierfür erforderlichen Daten erhebt und der Wissenschaft zur Verfügung stellt.³⁹

2.2.2 *Derivatives Teilhaberecht: Diskriminierungsfreier Zugang*

Soweit es um seine teilhaberechtliche Gewährleistungsdimension geht, scheint das Potenzial des Grundrechts auf schulische Bildung, gegen Benachteiligungen im deutschen Schulwesen in Stellung gebracht werden zu können, demgegenüber auf den ersten Blick gering. In Fortsetzung seiner bisherigen Rechtsprechung betont das Bundesverfassungsgericht, dass sich aus dem Grundrecht keine Ansprüche auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen, die Schaffung neuer schulischer Bildungsangebote oder die Beibehaltung vorhandener schulischer Strukturen im Falle der Änderung ergeben.⁴⁰ Zudem wird die Diskriminierungsfreiheit des Zugangs zu staatlichen Bildungseinrichtungen zwar im Maßstabsteil des Beschlusses extensiv behandelt, im weiteren Verlauf der Entscheidung jedoch nicht mehr aufgegriffen. Allerdings muss man dabei berücksichtigen, dass es im Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht, im Unterschied zu verwaltungsgerichtlichen Verfahren, nicht um Schulschließungen bzw. Wiederaufnahmen des Präsenzunterrichts ging, bei denen vom Verordnungsgeber oder der Schulverwaltung zwischen einzelnen Gruppen von Schüler*innen unterschieden worden ist.⁴¹

Auf den zweiten Blick könnte das Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe an den vom Staat zur Verfügung gestellten Schulen in der Zukunft ein nicht unbeträchtliches innovatives Potenzial sowohl in verfassungsrechtlicher als auch bildungspolitischer Hinsicht entfalten. Der Grund hierfür liegt im internationalen Recht, auf das sich das Bundesverfassungsgericht zur Plausibilisierung des von ihm geschaffenen Rechts auf schulische Bildung intensiv bezieht.⁴² Ausdrücklich wird festgestellt, dass das grundgesetzliche Bildungsrecht mit den oben genannten Gewährleistungen des Rechts auf Bildung im internationalen Recht „in Einklang“⁴³ steht.⁴⁴ Zur argumentativen Unterfütterung sowie zur Konkretisierung des Rechts auf schulische Bildung im Zusammenhang mit einem „möglichst gleichberechtigten Zugang zu den Bildungsangeboten“ bezieht

39 BVerfGE 159, 355 (431 f.). Zutreffend hierzu auch: Tenorth, 2022, S. 30, 45.

40 BVerfGE 159, 355 (384 ff.); vgl. für die Forderung nach Einführung von Ethikunterricht an einer Grundschule schon: BVerfG, NVwZ 2018, S. 728 (730).

41 Vgl. z. B. VGK Kassel, NVwZ 2020, S. 732; OVG Lüneburg, NdsVBl 2020, S. 254; VG Berlin, Beschl. v. 7. Mai 2020 – 3 L 167/20 –, juris. Zu den schulbezogenen Entscheidungen deutscher Verwaltungsgerichte während der Pandemie: Gröbl et al., 2020, S. 246 f.

42 BVerfGE 159, 355 (390 ff.).

43 BVerfGE 159, 355 (381, 390).

44 Grundsätzlich zur Pflicht deutscher Hoheitsträger, Normen des internationalen Rechts ebenso wie dazu ergangene Entscheidungen internationaler Gerichte aufgrund des Grundsatzes der Völkerrechtsfreundlichkeit des Grundgesetzes i. V. m. der Bindung der Rechtsprechung an Gesetz und Recht (Art. 20 Abs. 3 GG i. V. m. Art. 59 Abs. 2 GG) zu berücksichtigen und das nationale Recht unabhängig von dem Zeitpunkt seines Inkrafttretens im Einklang mit den Anforderungen des internationalen Rechts auszulegen: BVerfGE 151, 1 (29); 128, 326 (366 ff.); 148, 296 (350 f.); 111, 307 (319, 323 f. und 328 ff.); BVerfG, NJW 2022, S. 2677 (2679); NJW 2007, S. 499 (501 f.).

sich der Erste Senat zudem auf Stellungnahmen und sonstige Verlautbarungen völkerrechtlicher Kontrollorgane, wie dem Ausschuss des Sozialpaktes oder der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen.⁴⁵ Zwar entfalten Äußerungen solcher Ausschüsse, die auf der Ebene der Vereinten Nationen die Einhaltung der Staatenverpflichtungen aus einzelnen Menschenrechtspakten überwachen, keine bindende Wirkung für das Bundesverfassungsgericht. Wohl aber ist anerkannt, dass ihnen „erhebliches Gewicht“ zukommt und sich nationale Gerichte deshalb „im Rahmen einer völkerrechtsfreundlichen Auslegung des nationalen Rechts mit der Auffassung derartiger Vertragsorgane auseinandersetzen [sollten]“^{46, 47} Darüber hinaus wird die Bezugnahme auf Gewährleistungen im internationalen Recht einschließlich der dazu ergangenen Dokumente vom Bundesverfassungsgericht immer wieder auch dazu genutzt, in der deutschen Verfassung verankerte Grundrechte weiterzuentwickeln.⁴⁸ Wichtige Impulse für eine weitere Konkretisierung des Schutzbereichs des Rechts auf schulische Bildung in seiner teilhaberechtlichen Dimension, das einen diskriminierungs- und willkürfreien Zugang zu den vorhandenen Schulen fordert, könnten deshalb von den zahlreichen Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofes für Menschenrechte (EGMR) zur strukturellen Benachteiligung bestimmter Gruppen von Schüler*innen ausgehen (vgl. auch: Reimer, 2021, S. 373; von Landenberg-Roberg, 2022, S. 392, 395). Das gilt für schul- und unterrichtsbezogene Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung.⁴⁹ Mindestens ebenso bedeutsam für das deutsche Schulsystem könnte aber auch diejenige Rechtsprechung des Gerichtshofes in Straßburg werden, die sich mit mittelbaren Diskriminierungen der Angehörigen bestimmter Bevölkerungsgruppen beschäftigt, welche statistisch nachweisbar dadurch diskriminiert werden, dass sie z. B. zu einem unverhältnismäßig großen Anteil in Förderschulen unterrichtet⁵⁰ oder in speziellen Vorbereitungsklassen in Nebengebäuden der Schule untergebracht⁵¹ werden. Denn jedenfalls in westdeutschen Bundesländern werden Kinder mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und/oder Familiensprache deutlich häufiger direkt an Förderschulen eingeschult als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit bzw. Familiensprache, obgleich diese Diskrepanzen beim Förderanteil kaum auf Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen beruhen dürften (Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 9, 113 ff.). Das Bildungsrecht verletzende mittelbare Diskriminierungen können ferner gegeben sein, wenn ganze Schulen⁵² oder einzelne Klassen⁵³ aufgrund angeblich vorhandener Sprachschwierigkeiten nur

45 BVerfGE 159, 355 (429 f.).

46 BVerfGE 151, 1 (29).

47 Speziell für den Ausschuss der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen auch: BVerfGE 128, 282 (306); 142, 313 (345 ff.); 149, 293 (330 f.).

48 Vgl. z. B. zu sog. „Triage“-Entscheidungen, die Menschen mit Behinderung benachteiligen: BVerfGE 160, 79 (115 ff.).

49 EGMR 10.9.2020–59751/15, Rn. 70 – G.L.; EGMR, NZS 2017, S. 299 (301) – Çam; vgl. auch: Bitter, 2022, Rn. 15a.

50 EGMR, NVwZ 2008, S. 533 – D.H.u.a.; 29.1.2013 – 11146/11, Rn. 105, 110, 127 ff. – Horváth und Kiss.

51 EGMR 5.6.2008 – 32526/05, Rn. 66 ff. – Sampanis u. a.

52 EGMR 11.12.2012 – 59608/09, Rn. 75 ff. – Sampani u. a.; 30.5.2013 – 7973/10, Rn. 61 ff. – Lavida u. a.

53 EGMR 16.3.2010 (GK) – 15766/03, Rn. 143 ff. – Oršuš u. a.

von Kindern aus einer bestimmten Bevölkerungsgruppe besucht werden. Zudem beschränken sich diese zur Diskriminierung von Kindern von Rom*nja in verschiedenen Konventionsstaaten der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) entwickelten Grundsätze nicht auf ein Verbot mittelbarer Diskriminierung. Vielmehr können sich nach Ansicht des EGMR aus dem in Art. 2 des Ersten Zusatzprotokolls zur EMRK garantierten Recht auf Bildung in Verbindung mit dem in Art. 14 EMRK normierten Diskriminierungsverbot unter Umständen auch Pflichten zur Förderung und – im Interesse der Förderung – zur formalen Ungleichbehandlung benachteiligter Minderheiten ergeben (hierzu auch: Altwicker, 2011, S. 300; Folz, 2009, S. 400 ff.).

Erinnert man sich an die in unzähligen Schulleistungsstudien zum deutschen Schul- und Bildungssystem empirisch belegten Benachteiligungen bestimmter Gruppen von Schüler*innen, die insbesondere den im internationalen Vergleich besonders stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg dokumentieren, kann die Bedeutung der Rechtsprechung des EGMR für die weitere Entwicklung des Rechts auf schulische Bildung nur schwerlich bestritten werden. Schüler*innen aus sozioökonomisch schwächeren Milieus und/oder mit einem Migrationshintergrund weisen im Vergleich mit Schüler*innen aus stärkeren Milieus schlechtere Leistungen auf⁵⁴, sie haben häufiger keinen Schulabschluss, keine abgeschlossene Berufsausbildung oder Abitur⁵⁵ und sie stellen einen Großteil der so genannten Risikoschüler*innen dar, die nicht einmal über basale Kompetenzen verfügen.⁵⁶ Während der Pandemie haben sich die sozialen Disparitäten weiter verschärft (Wößmann et al., 2020). In den Grundschulen waren sie laut dem aktuellen Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, der im Auftrag der Kultusminister*innen für den Primarbereich regelmäßig das Erreichen der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht, noch nie so stark wie im Jahr 2021 (Sachse et al., 2022, S. 179). Dass es sich hierbei um eine strukturelle Benachteiligung handelt, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass die Chancen auf eine Gymnasialempfehlung von Akademiker*innenkindern im Vergleich zu Kindern aus Arbeiter*innenfamilien selbst bei gleichen Leistungen und bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten deutlich höher ausfallen (McElvany et al., 2023, S. 21; Stubbe et al., 2023b, S. 240 ff.).⁵⁷ Vor diesem Hintergrund liegt das innovative Potenzial seiner derivativen Gewährleistungsdimension in der Sensibilität des auf weitere Konkretisierung angewiesenen Rechts auf schulische Bildung gegenüber dem internationalen Recht (vgl. auch: Langenfeld, 2022, Rn. 37). Dies gilt insbesondere im Hinblick auf

54 Für mathematische und Lesekompetenzen vgl. nur die Ergebnisse der letzten PISA- und IGLU-Studien: Lewalter et al., 2023; Stubbe et al., 2023a.

55 Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 6, 10, 159 ff.

56 Je nach Kompetenzbereich verfehlen 18 bis 30 % der Schüler*innen in der vierten Klasse bereits die Mindeststandards, wobei die Anteile in einzelnen Bundesländern mit bis zu 36 % in einzelnen Kompetenzbereichen sogar noch deutlich höher ausfallen, vgl. Stanat et al., 2022, S. 281.

57 Vgl. auch: Wößmann et al., 2023, S. 38, denen zufolge Kinder, deren Eltern in den Kategorien Abitur oder anderer Schulabschluss, alleinerziehend oder in partnerschaftlicher Elternschaft, Migrationshintergrund oder nicht sowie Einkommensviertel oder Arbeitslosigkeit im untersten Zehntel liegen, nur eine Wahrscheinlichkeit von 17,1 % für einen Gymnasialbesuch haben, während Kinder mit Eltern im obersten Zehntel eine Chance von 80,2 % haben.

eine bereits ausdifferenzierte und in Teilen im Vergleich zu Deutschland progressivere Rechtsprechung internationaler Gerichte sowie die regelmäßigen Staatenberichte und sonstige Verlautbarungen von Menschenrechtsausschüssen.

3 Offene Fragen des Rechts auf schulische Bildung

Ob und inwieweit das Grundrecht auf schulische Bildung in der Zukunft sein Potenzial entfalten wird, hängt indessen nicht nur von seiner Responsivität gegenüber dem internationalen Recht ab. Entscheidend dürfte für die weitere Entwicklung sein, dass offene Fragen, die der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts aufgeworfen hat, in der Zukunft beantwortet werden. Soweit es um die abwehrrechtliche Dimension geht, ist abseits drastischer Maßnahmen wie Schulschließungen fraglich, wann eine Beeinträchtigung „von außen“ kommt. Stellt eine Schule ein Sprachangebot aus pädagogischen Gründen oder wegen unzureichender Anmeldungen ein, ist dies vermutlich nicht der Fall und die Maßnahme wäre allein am Leistungsanspruch zu messen. Anders könnte es hingegen sein, wenn das Sprachangebot mangels Personals oder finanzieller Mittel eingestellt wird (Beispiel nach: Nettessheim, 2022, S. 532).⁵⁸ Wie bei anderen Grundrechten, die auf die Ausgestaltung durch den Staat angewiesen sind, bereitet bei der abwehrrechtlichen Dimension zudem grundsätzlich die Frage Schwierigkeiten, wann ein Eingriff in den Schutzbereich des Grundrechts vorliegt (zu der ebenfalls schwierigen Unterscheidung von Eingriff und Ausgestaltung bei der Rundfunkfreiheit aus Art. 5 Abs. 1 Satz 2 GG: Eifert, 2015, S. 359 ff.). Diesbezüglich scheint das Bundesverfassungsgericht sicherlich auch bedingt durch die im Zentrum seiner Entscheidung stehenden Schulschließungsmaßnahmen zum einen auf die Dauer einer die Schule von außen beeinträchtigenden Maßnahme zu schauen (ebenso: Bülow, 2021, S. 196; von Ladenberg-Roberg, 2022, S. 394). Zum anderen betrachtet der Erste Senat sowohl den schulischen Unterricht als auch die Schule als einen sozialen Raum. Ob eine bestimmte Maßnahme einen Eingriff in das Grundrecht auf schulische Bildung in seiner abwehrrechtlichen Funktion darstellt, bestimmt sich deshalb nicht nur danach, ob die Maßnahme „Lern- und Kompetenzverluste“⁵⁹ bewirkt. Relevant ist daneben, ob und inwieweit die Schulen den „Erwerb sozialer Bildung“, „die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Gruppenfähigkeit“ sowie die „Aufrechterhaltung sozialer Kontakte in Interaktion mit anderen“ zu ermöglichen in der Lage sind.⁶⁰ Die Aufrechterhaltung dieser Funktion der Schule trifft sich schließlich mit der in anderen Zusammenhän-

58 Kritisch auch: Lindner, 2022, S. 735 f., nach dem „[n]ahezu jegliche schulrechtliche Regelung“ als Eingriff in Betracht kommt. So wohl auch: von Ladenberg-Roberg, 2022, S. 394, demzufolge als Eingriffe in den Schutzbereich der abwehrrechtlichen Dimension des Rechts auf schulische Bildung „sowohl ‚schulinterne‘ (z. B. der temporäre Schulausschluss einer Schülerin als Ordnungsmaßnahme) wie auch ‚schulexterne‘ staatliche Maßnahmen (etwa Schulschließungen aus Gründen des Infektionsschutzes) in Betracht [kommen]“.

59 BVerfGE 159, 355 (414).

60 BVerfGE 159, 355 (414 f.). An einer späteren Stelle des Beschlusses stellt das Gericht zudem unter Bezugnahme auf die Stellungnahmen angehörter Fachverbände fest, „dass mit dem Wegfall des Präsenzs Schulbetriebs ein wichtiger Sozialisationsraum für Kinder und Jugendliche entfallen sei“ (a. a. O., S. 417).

gen – beispielsweise beim Homeschooling⁶¹ oder dem Verlangen nach Befreiung von einzelnen Schulfächern oder Schulveranstaltungen⁶² – in jüngster Zeit vermehrt hervorgehobenen Integrationsaufgabe der Schule (Avenarius, 2015; Ladeur, 2014).

Vor allem aber der vom Bundesverfassungsgericht postulierte „unverzichtbare Mindeststandard von Bildungsangeboten an staatlichen Schulen“, auf den mit der originären Leistungsdimension des Rechts auf schulische Bildung ein einklagbarer Anspruch gegen den Staat besteht, bedarf der Konkretisierung. Ansonsten lässt sich justiziell gar nicht klären, ob ein bestimmter curricularer, organisatorischer oder ausstattungs- bzw. ressourcenbezogener Standard schulischer Bildung den verfassungsrechtlichen Anforderungen gerecht wird oder nicht. Ausgerechnet hierzu bleibt das Bundesverfassungsgericht in seinem Beschluss mit Ausnahme der grundsätzlichen Forderung nach Distanzunterricht im Falle des Wegfalls von Präsenzunterricht aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen⁶³ jedoch inhalts- und konturlos. Der eher beiläufige und äußerst knappe Hinweis, dass sich der unverzichtbare Mindeststandards „nach allgemeiner Auffassung“⁶⁴ richten soll, ist in keiner Weise geeignet, das Recht auf schulische Bildung in seiner originären Leistungsdimension zu konkretisieren und justizierbar zu machen (kritisch auch: Nettesheim, 2022, S. 534). Substanziell gefüllt werden kann die „allgemeine Auffassung“ über den unverzichtbaren Mindeststandard staatlicher Bildungsleistungen nur, wenn Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und der Erziehungswissenschaft vom Gesetzgeber und der Rechtswissenschaft nicht nur rezipiert werden (ebenso: Christ, 2023, S. 6). Inhalt und Grenzen des unverzichtbaren Mindeststandard müssen transdisziplinär, d.h. mit Blick auf die schulische Praxis und unter Beteiligung von Praktiker*innen aus Schulen, Schulaufsichtsbehörden und Kultusministerien, gemeinsam bestimmt werden.⁶⁵ Mit dem Grundrecht auf schulische Bildung wird man dann sicherlich nicht die Einführung neuer Schulfächer oder die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen durchsetzen können (Lindner, 2022, S. 737). Mit Ausnahme der Hauptfächer, die grundlegende Kulturtechniken vermitteln, gehören weder einzelne Fächer noch Kompetenzen „nach allgemeiner Auffassung“ in der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft zu dem für die „chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“. Zudem dürfte zusätzlich in das bestehende schulische Programm integrieren Fächern und Kompetenzen kaum eine Relevanz für (strukturelle) Benachteiligungen bestimmter Schüler*innengruppen zukommen. Aus

61 BVerfG, FamRZ 2006, 1094 (1095); BVerfG, NVwZ 2003, S. 1113 (1113). Der EGMR hat in der strikten Durchsetzung der Schulpflicht in Deutschland keinen Verstoß gegen die Menschenrechte aus der EMRK gesehen: EGMR, *Entsch. v. 11.9.2006*, Nr. 35504/03 – Konrad; EGMR, FamRZ 2019, 449 – Wunderlich.

62 BVerfG, NVwZ 2014, 237 (Krabat); BVerwGE 147, 362 (Burkini).

63 BVerfGE 159, 355 (427 ff.). Einige Bundesländer haben in der Folge die unter verschiedenen Bedingungen mögliche Ersetzung des Präsenzunterrichts durch einen Distanzunterricht explizit geregelt, so z.B. Bayern (§ 19 Abs. 4 BaySchO), Hessen (§§ 69 Abs. 6, 83 b SchulG HE), Sachsen (§ 38b Satz 1 SächsSchulG) sowie implizit auch das Saarland (§ 52a SchOG).

64 BVerfGE 159, 355 (386, 390).

65 Der Begriff und erste konzeptionelle Ansätze von Transdisziplinarität gehen auf Jürgen Mittelstraß zurück, vgl. Mittelstraß, 1987. Aufschlussreich hierzu: www.transdisciplinarity.ch.

diesen Gründen dürfte es das Bundesverfassungsgericht leicht haben, entsprechende Forderungen unter Verweis auf den außerhalb des unverzichtbaren Mindeststandards bestehenden weiten Spielraum von Legislative und Exekutive bei der Gestaltung des Schulwesens zurückzuweisen. Deshalb wird es auch nicht darum gehen, am Maßstab des Rechts auf schulische Bildung mit seiner originären Leistungsdimension danach zu fragen, ob die pädagogische Arbeit der Lehrkraft im Klassenzimmer oder die Förderung einzelner Schüler*innen dem unverzichtbaren Mindeststandard entspricht (so aber: Nettesheim, 2022, S. 534). Eine Juridifizierung durch das Recht auf schulische Bildung wird nicht unmittelbar die pädagogische Arbeit in den Schulen betreffen, sondern gestützt auf Erkenntnisse der Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft organisatorische, strukturelle und inhaltliche Aspekte schulischer Bildung und Erziehung auf systemischer Ebene. Zu denken ist etwa an die Einführung einer verpflichtenden Ganztagschule (Hanschmann, 2023) oder an eine an Sozialindizes orientierte Ressourcenverteilung (Gröschner, 2020, 2021; Weishaupt, 2016). Eine besondere Verbindung scheint der im Rechtssystem postulierte Anspruch auf Einhaltung eines „unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung“ insbesondere aber auch zu der von Bildungsforscher*innen in einer Expertise bereits 2003 nachdrücklich empfohlenen Einführung von Bildungsstandards in Gestalt von Minimalstandards (Klieme et al., 2003, S. 27) zu haben. Denn anders als bei den von der Kultusminister*innenkonferenz präferierten und derzeit geltenden Regelstandards, die nur im Durchschnitt erreicht werden müssen, darf bei Minimalstandards keine Schülerin bei Abschluss ihrer Schullaufbahn hinter die in den Standards festgelegten Ziele zurückfallen. Den Austausch von Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vorausgesetzt, wird die Bedeutung des neuen Grundrechts auf schulische Bildung nicht nur über den Anlass seiner Entstehung in Gestalt des Verbots von Präsenzunterricht hinausgehen. Sowohl in seiner derivativen als auch originären Leistungsdimension wird es bildungspolitische Entscheidungen im „Normalbetrieb“ beeinflussen – und ihnen Grenzen setzen. Vor allem aber kann das Grundrecht dann sein Potenzial entfalten, Benachteiligungen im deutschen Schulsystem, die auch struktureller Natur sind, entgegenzuwirken und für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen.

Literatur und Internetquellen

- Altwickler, T. (2011). *Menschenrechtlicher Gleichheitsschutz*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-18200-6>
- Augsberg, I. (2015). Artikel 14 Recht auf Bildung. In H. von der Groeben, J. Schwarze & A. Hatje (Hrsg.), *Europäisches Unionsrecht. Bd. 1*. (7. Aufl.) (S. 603–605). Nomos.
- Augsberg, I., & Augsberg, S. (2007). Kombinationsgrundrechte. Die Verkopplung von Grundrechtstatbeständen als Herausforderung für die Grundrechtsdogmatik. *Archiv des öffentlichen Rechts*, 132, 539–581. <https://doi.org/10.1628/000389107783477349>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>
- Avenarius, H. (2015). Schulpflicht vs. Homeschooling. Die neuere Rechtsprechung des BVerfG zur Integrationsaufgabe der öffentlichen Schule. *Neue Zeitschrift für Familienrecht*, 8, 342–346.

- Bernsdorff, N. (2019). Artikel 14 Recht auf Bildung. In J. Meyer & S. Hölscheidt (Hrsg.), *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (5. Aufl.) (S. 335–346). Nomos.
- Bitter, S. (2022). ZP I Art. 2 Recht auf Bildung. In U. Karpenstein & F.C. Meyer (Hrsg.), *Konvention zum Schutz der Menschenrechte – Kommentar* (3. Aufl.) (S. 508–592). C.H. Beck.
- Bülow, K. (2021). Kinderrechte in der Corona-Krise – Recht auf Bildung in das Grundgesetz. *Deutsche Richterzeitung*, 194–197.
- Christ, J. (2023). Schulschließungen in der Pandemie und das Recht auf schulische Bildung. Die Bundesnotbremse-II-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 1–2, 1–7.
- Degenhart, C. (2022). Entscheidung unter Unsicherheit – die Pandemiebeschlüsse des BVerfG. *Neue Juristische Wochenschrift*, 3, 123–127.
- Eifert, M. (2015). Die Rundfunkfreiheit. *Jura – Juristische Ausbildung*, 4, 356–368. <https://doi.org/10.1515/jura-2015-0067>
- Ennuschat, J. (2012). Organisation der öffentlichen Schule. Trägerschaft, Rechtsform, Alternativmodelle. *Die Verwaltung*, 45 (3), 331–358. <https://doi.org/10.3790/verw.45.3.331>
- Folz, H.-P. (2009). Ethnische Diskriminierung im Bildungswesen. Das Urteil der Großen Kammer des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte in der Sache D.H./Tschechische Republik vom 13. November 2007. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (3), 395–405.
- Füssel, H.-P. (2009). Chancengleichheit – oder: Das überforderte Bildungswesen? In I. Sylvestre, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Entwicklung. Festschrift für Lutz R. Reuter* (S. 31–46). Waxmann.
- Füssel, H.-P. (2020). Recht auf Bildung. In I. Richter, L. Krappmann & F. Wapler (Hrsg.), *Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts* (S. 223–246). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845296005-223>
- Gast, E.M. (2019). *Das Grundrecht auf Bildung. Gerechte Zugangs-, Teilhabe- und Entwicklungschancen im Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung sozioökonomischer und soziokultureller Faktoren*. wbv.
- Gröschner, C. (2020). „Bedarfsgerechte“ Mittelzuweisung bedarfsgerecht? Ein empirischer Blick auf den Umgang mit schulischen Mitteln und die Sichtweisen von Grundschulleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 454–468. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.08>
- Gröschner, C. (2021). *Bedarfsorientierte Mittelzuweisung? Eine qualitative Studie zum Umgang mit sozialer Ungleichheit in der Grundschule*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32506-0>
- Größl, M., Hövelmann, J., & Lodd, M. (2020). Auswirkungen von Corona auf das Schulleben – ein Rechtsprechungsreport. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (2), 243–257. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-243>
- Hanschmann, F. (2023). Ganztagschulprogramme zwischen Chancengleichheit, Recht auf Bildung und Elternrecht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 71 (2), 208–230. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2023-2-208>
- Heymann, K.-D., & Stein, E. (1972). Das Recht auf Bildung. Dargestellt am Beispiel der Schulbildung. *Archiv des öffentlichen Rechts*, 97 (2), 185–232.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, W., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>

- Ladeur, K.-H. (2014). Die „Burkini“-Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts: Die Pflicht zur Teilnahme am koedukativen Schwimmunterricht ist mit Art. 4 Abs. 1 GG grundsätzlich vereinbar. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62 (2), 266–269. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-266>
- Langenfeld, C. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Mohr Siebeck.
- Langenfeld, C. (2022). Kapitel 23: Das Recht auf Bildung. In O. Dörr, R. Grote & T. Marauhn (Hrsg.), *EMRK/GG Konkordanzkommentar zum europäischen und deutschen Grundrechtsschutz* (3. Aufl.) (S. 1654–1690). Mohr Siebeck.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Lietzmann, T., & Wenzig, C. (2020). *Materielle Unterversorgung von Kindern*. Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/294-2020_BST_IAB_Studie_Kinderarmut_2020_ID983.pdf
- Lindner, J.F. (2022). Verfassungsgerichtsverfassungsrecht (auch) im Schulrecht? *Die öffentliche Verwaltung*, 18, 733–737.
- Lohse, E.-M. (2021). § 2 Schulische Bildung. In C. Birnbaum (Hrsg.), *Covid-19. Bildungsrecht in der Corona-Krise. Frühkindliche Bildung – Schule – Hochschule – Berufsbildung* (S. 45–129). C. H. Beck.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T.C. (2023). IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In Dies. (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 13–25). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Mittelstraß, J. (1987). Die Stunde der Transdisziplinarität? In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie* (S. 152–158). Suhrkamp.
- Nettesheim, M. (2022). Das Grundrecht auf Unterstützung und Förderung der jugendlichen Persönlichkeitsentwicklung. *Juristenzeitung*, 77 (11), 525–534. <https://doi.org/10.1628/jz-2022-0184>
- Paschke, A. (2021). Digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Lichte des Verfassungs- und Verwaltungsrechts. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 69 (3), 233–243. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2021-3-233>
- Piecha, S. (2021). *Nach den BVerfG-Beschlüssen zur Bundesnotbremse: Was folgt aus dem neuen Bildungsgrundrecht?* Legal Tribune Online. <https://www.lto.de/recht/hintergruende/h/bundesnotbremse-schulschliessungen-wechselunterricht-recht-auf-bildung-schule-bverfg>
- Poscher, R., Rux, J., & Langer, T. (2009). *Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845215044>
- Reimer, F. (2021). Das Recht auf Bildung in Zeiten der Pandemie (Teil 1). Vom Präsenz- zum Distanzunterricht und zurück. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 69 (4), 363–381. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2021-4-363>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Richter, I. (2001). Artikel 7. In E. Denninger (Hrsg.), *Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 630–723). Luchterhand.
- Ritgen, K. (2022). Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur „Bundesnotbremse“ und ihre Bedeutung für die künftige Pandemiegesetzgebung des Bundes. *Zeitschrift für Gesetzgebung*, 37 (1), 102–123.
- Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6. Aufl.). C. H. Beck.

- Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K., & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 259–284). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stein, E. (1967). *Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Ordnung des Schulwesens*. Luchterhand.
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Scheufelberger, R., & Schlitter, T. (2023a). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Stubbe, T. C., Schaufelberger, R., Krieg, M., Kleinkorres, R., & Schlitter, T. (2023b). Schulaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 231–248). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Tenorth, H.-E. (2009). Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (4), 422–433. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2009-4-422>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>
- Thiel, M. (2021). Artikel 7. In M. Sachs (Hrsg.), *Grundgesetz-Kommentar* (9. Aufl.). C. H. Beck.
- von Landenberg-Roberg, M. (2021). *Elternverantwortung im Verfassungsstaat. Rekonstruktion der Grundrechtsdogmatik im Verfassungsstaat*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-159335-2>
- von Landenberg-Roberg, M. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung im Kontext. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 7, 389–395.
- Wapler, F. (2015). *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-153376-1>
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Bildungsfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (4), 354–369.
- Windoffer, A. (2019). Das Recht auf Bildung: Völkerrechtlicher Rahmen und nationale Umsetzung im Schulwesen. *MenschenRechtsMagazin*, 24 (1/2), 76–85.
- Winkler, M. (2021). Digitale Ausstattung im Schulbereich – ein komplexes Kompetenzgefüge. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 69 (4), 392–402. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2021-4-392>
- Wößmann L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2020). Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen. *ifo Schnelldienst*, 73 (9), 25–39. <https://www.ifo.de/publikationen/2020/aufsatz-zeitschrift/bildung-der-coronakrise-wie-haben-die-schulkinder-die-zeit>

Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfahler, F. (2023). Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst*, 76 (4), 33–47. <https://www.ifo.de/publikationen/2023/aufsatz-zeitschrift/der-ifo-ein-herz-fuer-kinder-chancenmonitor>

Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 105–116). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>

Felix Hanschmann, Prof. Dr., Inhaber des Dieter Hubertus Pawlik Stiftungslehrstuhls „Kritik des Rechts – Grundlagen und Praxis des demokratischen Rechtsstaates“ an der Bucerius Law School, Hamburg.

E-Mail: felix.hanschmann@law-school.de

Korrespondenzadresse: Bucerius Law School, Hochschule für Rechtswissenschaft gGmbH, Jungiusstr. 6, 20355 Hamburg

Julia Hugo, Nils Berkemeyer, Marcel Helbig & Zoe Nicolai

Das *neue* Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und Gerechtigkeitstheorie

Zusammenfassung

Mit der im November 2021 erfolgten Anerkennung eines Rechts auf schulische Bildung im Bundesverfassungsgerichtsbeschluss „Bundesnotbremse II“ sind nicht nur Rechtswissenschaft, sondern auch die Bildungswissenschaften und die empirische Bildungsforschung aufgefordert, sich der Diskussion um Form, Inhalt, Aussagen und Implikationen dieses neuen Bildungsgrundrechts insbesondere im Hinblick auf die Gewährleistungsdimension des unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung zu stellen. Ein entsprechender Diskurs steht bis dato noch aus.

Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, mögliche (theoretische wie empirische) Konvergenzpunkte zwischen Bildungswissenschaft und empirischer Bildungsforschung einerseits sowie dem Beschluss bzw. dem neuen Bildungsgrundrecht andererseits aufzuzeigen, indem er die Bedeutung des Beschlusses skizziert, empirische Evidenz zur Konkretisierung des Mindeststandards hinsichtlich dessen Output- sowie Inputdimension exemplarisch darstellt und die hier aufgeworfenen Fragen schließlich gerechtigkeitstheoretisch einordnet.

Schlüsselwörter: Recht auf Bildung; Bildungsrecht; Mindeststandard; Bildungsminimum

The New Right to Education in the Light of Empirical Evidence and the Theory of Justice

Abstract

With the recognition of a right to school education in the German Federal Constitutional Court’s decision “Bundesnotbremse II” in November 2021, not only jurisprudence, but also educational science and empirical educational research are called upon to face the discussion on the form, content, statements and implications of this new right, especially with regard to the guarantee dimension of the indispensable minimum standards of school education. A corresponding discourse has yet to take place.

Against this background, this article aims to identify possible (theoretical and empirical) points of convergence between educational science and empirical educational research on the one hand and the decision and the new right to school education law on the other, by outlining the significance of the resolution, classifying empirical evidence on the concreti-

zation of the minimum standards with regard to their output and input dimension and, finally, giving a justice-theoretical perspective to the questions raised here.

Keywords: right to education; education law; minimum standard; education minimum

1 Das neue Bildungsgrundrecht

Mit dem Beschluss *Bundesnotbremse II* vom 19. November 2021 (1 BvR 971/21, Rn. 1–222) hat das Bundesverfassungsgericht erstmals in der Geschichte des Bildungsverfassungsrechts auf Ebene des Grundgesetzes ein Recht auf schulische Bildung anerkannt, konkret aus Art. 2 Abs. 1 (*allgemeines Persönlichkeitsrecht*) in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG (*staatliche Schulaufsicht*) (Degenhart, 2022). Gab es bis dahin nur wenige Rechtswissenschaftler*innen, die entgegen der herrschenden Lehre und ständigen Rechtsprechung die verfassungsrechtliche Verankerung eines Bildungsgrundrechts als Teil des allgemeinen Persönlichkeitsrechts von Kindern und Jugendlichen abgeleitet haben (vgl. Richter, 2001; Rux, 2018, Rn. 129–856; Stein & Roell, 1988; Wapler, 2015), avanciert deren Argumentation nun zur herrschenden Meinung. Der Beschluss reiht sich damit in die wenigen Beispiele ein, mit denen sich das Bildungs(verfassungs-)recht aus sich selbst heraus fortbildet (z. B. die Adaption des Strafgefangenenbeschlusses vom 14. März 1972 auf den Schulbereich) – er hat „Meilenstein“-Charakter (Wrase, 2021). Entsprechend ist innerhalb der rechtlichen Fachcommunity eine produktive Diskussion entstanden (kritisch: Lepsius, 2021; Nettesheim, 2021; positiv: El-Hasan et al., 2021; Lischewski, 2021; Reimer, 2021; Wrase, 2021; zum Überblick: Guckelberger, 2022). Demgegenüber findet der Beschluss in den Bildungswissenschaften¹ (Ausnahme: z. B. Tenorth, 2022) und in der Bildungspolitik (Ausnahme: z. B. ZEIT-Stiftung, o. J.) bis heute wenig Beachtung. Und das, obwohl insbesondere der richterlicherseits unkonkretisiert belassene Terminus *Mindeststandard* als Gewährleistungsdimension des Rechts auf Bildung mit einem Diskussions- bzw. Konkretisierungsauftrag nicht nur an die Rechtswissenschaft, sondern auch an die Bildungswissenschaften und die empirische Bildungsforschung verbunden ist (Tenorth, 2022), deren Expertise das Gericht bereits im Vorfeld eingeholt hatte.

Daher zielt der vorliegende Beitrag darauf, mögliche (theoretische wie empirische) Konvergenzpunkte zwischen Bildungswissenschaften und empirischer Bildungsforschung einerseits sowie dem Beschluss bzw. dem *neuen* Bildungsgrundrecht andererseits aufzuzeigen: Im ersten, grundlegenden Abschnitt werden hierzu zunächst die Bedeutung des Beschlusses bzw. dessen zentraler Aussagen für die bildungswissenschaftliche Fachcommunity aufbereitet (2). Der Fokus der weiteren Ausführungen wird sodann auf den Mindeststandard als Gewährleistungsdimension gelegt, wenn aus empirischer Perspektive ein erster Konkretisierungsversuch unter Rückgriff auf exemplarische Forschungsbefunde zu Bildungsausput und -input unternommen wird (3). Die hierbei aufgeworfenen (Ungleichheits-)Fragen bilden den Ausgangspunkt für eine

1 Zur besseren Lesbarkeit und Einheitlichkeit wird der Begriff *Bildungswissenschaften* verwendet, wobei stets auf das sozialwissenschaftliche Doppelkonzept *Erziehungs- und Bildungswissenschaften* referiert wird.

gerechtigkeitstheoretische Perspektivierung schulischer Angebotsstrukturen (4). In einem abschließenden Ausblick werden Potenzial, Grenzen und offene Punkte einer bildungswissenschaftlichen Diskussion um das *neue* Recht auf Bildung aufgezeigt (5).

2 Die Bedeutung des *neuen* Bildungsgrundrechts für die Bildungswissenschaften

Die Verhältnisbestimmung von Rechtswissenschaft und Bildungswissenschaften in Fragen des Bildungs- und Schulrechts wird stetig thematisiert und problematisiert (Hugo & Heinrich, 2021; Tenorth, 2015). Angesichts des dominierenden „Austausch- und Diskursdefizits“ bezüglich rechtlicher Themen (Hugo, i. Vorb.) finden sich vereinzelt Plädoyers für die Notwendigkeit des interdisziplinären Schulerschlusses beider Disziplinen mit Blick auf Schule und Bildung als gemeinsame Bezugspunkte (ebd.; vgl. schon Pieske, 1979). Ein solcher Austausch ist angesichts des einschneidenden Charakters des Beschlusses *Bundesnotbremse II*, so wird hier argumentiert, besonders angezeigt: Letzterer bescheidet der Sache nach zwar mehrere Verfassungsbeschwerden gegen die infektionsschutzrechtlichen Maßnahmen an Schulen während der Corona-Pandemie (v. a. Maskenpflicht, Testpflicht, Schulschließungen) – und lehnt diese ab; allerdings wird in der Beschlussargumentation nach Jahrzehnten der Zurückhaltung mit Tendenz zur Ablehnung (z. B. BVerfGE 45, 400/417) unerwartet erstmals ein Recht auf schulische Bildung sowie zugehörige Gewährleistungsdimensionen grundgesetzlich anerkannt.

Allgemein zeigt sich damit die Bedeutung des Beschlusses hinsichtlich der subjektiven Rechtsposition *schulische Bildung* per se (Kap. 2.1), *beschlusspezifisch* anhand des dort vertretenen Stellenwerts schulischer Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Kap. 2.2) sowie anhand der Gewährleistungsdimensionen des neuen Bildungsgrundrechts (Kap. 2.3).

2.1 Allgemeine Bedeutung: Schulische Bildung als Grundrecht

Allgemein sind Fragen nach Existenz, Form, Inhalt, Aussagen und Implikationen eines Rechts auf Bildung von Kindern und Jugendlichen seit jeher Gegenstand in verschiedenen Diskurssträngen der modernen Bildungswissenschaften (für einen erziehungsphilosophischen und soziologischen Überblick vgl. Tenorth, 2022; zur Historie vgl. Tenorth in diesem Band). Nicht selten wird in den jeweiligen Argumentationen auf rechtliche Regelungen des Völkerrechts (z. B. Art. 28 UN-KRK²; Art. 2 Satz

2 Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-KRK) vom 20.11.1989. Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland am 06.03.1992 (BGBl. II 1992, S. 990).

1 ZP 1 EMRK³; für das Recht auf inklusive Bildung vgl. Art. 24 UN-BRK⁴), des Europarechts (Art. 14 GrCH⁵), der Landesverfassungen (z. B. Art. 11 Abs. 1 LV - BW⁶; Art. 128 Abs. 1 BayVerf⁷; Art. 20 Abs. 1 Satz 1 LV - HB⁸) oder der Landesschulgesetze (z. B. § 1 Abs. 1 SchG BW⁹; § 4 Abs. 1 BremSchulG¹⁰) rekuriert. Umgekehrt wurde, obwohl vergangene Entscheidungen um ein Recht auf Bildung vornehmlich die Hochschulbildung oder Ausbildung betreffen (vgl. *Numerus-Clausus-Urteil*, BVerfGE 33, 303), in rechtswissenschaftlichen Diskursen das schulische Recht auf Bildung stets mitdiskutiert. In den Bildungswissenschaften und in der empirischen Bildungsforschung ist bis heute jedoch weitgehend unbekannt, dass es auf Bundesebene ein ebensolches Recht – allerdings ausschließlich für *schulische* Bildung – als eigene Rechtsposition erst seit relativ kurzer Zeit, konkret seit besagtem Beschluss gibt. Mit diesem avanciert das Recht auf schulische Bildung bundesweit zu einer subjektiven und damit einklagbaren Rechtsposition und wird in den Grundrechtskatalog des Grundgesetzes aufgenommen (Christ, 2023). Angesichts der lediglich punktuellen Rezeption in den Bildungswissenschaften stellt allein das Wissen um den Beschluss und die dort erfolgte Anerkennung eines Bildungsgrundrechts mit seinen einzelnen Gewährleistungsdimensionen für sich einen Mehrwert für die bildungswissenschaftliche Diskussion dar.

2.2 Bedeutung schulischer Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen

Den Kern der *Argumentation des Beschlusses* zur rechtlichen Herleitung des Bildungsgrundrechts bildet die *Persönlichkeitsentwicklung* von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Stellenwert im Kontext schulischer Bildung. So wird dann das Recht auf schulische Bildung auch definiert als

-
- 3 Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK) vom 04.11.1950 (BGBl. II 1952, 14, S. 685, ber. vom 07.08.1952 (BGBl. II 1952, 17, S. 953)), i. d. F. der Neubekanntmachung vom 17.05.2002 (BGBl. II 2002, 18, S. 1054).
 - 4 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) vom 13.12.2006. Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland am 24.02.2009 (BGBl. II 2008, 35, S. 1419 f.).
 - 5 Charta der Grundrechte der Europäischen Union (GrCH) vom 30.03.2010 (Abl. 2010, C83, S. 389).
 - 6 Verfassung des Landes Baden-Württemberg (LV - BW) vom 11.11.1953 (GBl. Baden-Württemberg, 1953, 29, S. 173), zul. geänd. durch Gesetz vom 26.04.2022 (GBl. Baden-Württemberg, 2022, S. 237).
 - 7 Verfassung des Freistaates Bayern (BayVerf) i. d. F. der Bekanntmachung vom 15.12.1998 (GVBl. Bayern, 1998, S. 991 f.), zul. geänd. durch Gesetze vom 11.11.2013 (GVBl. Bayern, 2013, S. 638 ff.).
 - 8 Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen (LV - HB) i. d. F. der Bekanntmachung vom 12.08.2019 (GBl. Bremen, 2019, S. 524, 527), zul. geänd. durch Gesetz vom 28.02.2023 (GBl. Bremen, 2023, S. 204).
 - 9 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) vom 01.08.1983 (GBl. Baden-Württemberg, 1983, 15, S. 397 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 22.12.2022 (GBl. Baden-Württemberg, 2023, 37, S. 589 f.).
 - 10 Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28.06.2005 (GBl. Bremen 2005, 31, S. 260 ff., ber. in GBl. 2005, 38, S. 388, zul. ber. in GBl. 2005, 39, S. 398 f.), zul. geänd. durch Gesetz vom 14.12.2021 (GBl. Bremen 2021, 147, S. 913 ff.).

„ein Recht gegenüber dem Staat, ihre [der Kinder und Jugendlichen; Anm. durch die Autor*innen] Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung gem. dem Bildungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG zu fördern (Recht auf schulische Bildung)“ (Rn. 47).

Aus der Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen als gemeinsamer Zielsetzung von Art. 2 Abs. 1 und Art. 7 Abs. 1 GG leitet das Bundesverfassungsgericht das Recht auf schulische Bildung als subjektiv-rechtliches „Gegenstück“ der objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates zur Bereitstellung schulischer, auf ebendiese Persönlichkeitsentwicklung gerichteter Bildungsangebote ab (Rn. 48). Umgekehrt wird so schulische Bildung zu einer Grundbedingung für die chancengerechte Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten (Rn. 50 f.):

„Die Schulbildung erfüllt so auch die Aufgabe, [...] durch die Herstellung gleicher Bildungschancen alle Kinder und Jugendlichen zu einer selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen“ (Rn. 51).

Jenseits der sonst in verfassungsgerichtlichen Entscheidungen vorherrschenden Betonung gesamtgesellschaftlicher Funktionen von Schule und Bildung (z. B. Integrationsfunktion in BVerfGE 34, 165/183; 41, 29/44; 98, 218/252), ist mit der Anerkennung eines subjektiven Bildungsgrundrechts inklusive Leistungsansprüchen ein Shift zur Relevanz schulischer Bildung für die Individualebene der Schüler*innen zu verzeichnen: Das Individuum und dessen Persönlichkeitsentwicklung stehen nun im Mittelpunkt (Reimer, 2022). Damit wird einerseits bisherigen bildungswissenschaftlichen Argumentationen, die ein Recht auf (schulische) Bildung konstatierten, gleichsam nachträglich ein rechtliches Argument an die Hand gegeben. Andererseits zeigt sich damit die aktuelle Verfassungsrechtsprechung in einer Linie mit der grundsätzlichen Fokussierung auf die Schüler*innen (bzw. deren schulisches Outcome).

2.3 Bedeutung der Gewährleistungsdimensionen

Von besonderer Bedeutung sind ferner die *Gewährleistungsdimensionen* des Bildungsgrundrechts als Teil der Beschlussargumentation:

- die *Leistungsdimension* i. S. e. „Anspruch[s] auf Einhaltung eines für [die] chancengleiche Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“ (Leitsatz 2a);
- die *Teilhabledimension*, d. h. das „Recht auf gleichen Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems“ (Leitsatz 2b) sowie die
- *Abwehrdimension* bzw. ein „Abwehrrecht gegen Maßnahmen, welche das aktuell eröffnete und auch wahrgenommene Bildungsangebot einer Schule einschränken“ (Leitsatz 2c).

Die letzten beiden Dimensionen beziehen sich aus juristischer Perspektive auf Grundrechtsfunktionen, die auch bei vielen anderen Einzelgrundrechten anerkannt sind. Sie

seien jedoch für die*den juristische*n Laien*en kurz erläutert: Die im grundrechtsdogmatischen Sinne klassische *Abwehrdimension* dient dem Schutz vor staatlichen Eingriffen, hier in das Recht auf schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen durch staatliche Maßnahmen „von außen“. Damit erstreckt sich das Abwehrrecht weder auf das staatlicherseits geschaffene Schulsystem als Ganzes noch auf die systembezogenen Einzelaspekte (z. B. Ordnungsmaßnahmen), sondern nur auf Maßnahmen, die sich auf die im bestehenden System geschaffenen Bildungsangebote richten und deren Wahrnehmung einschränken (z. B. durch Schulschließungen). Mit dem *Teilhaberecht* (auch: *derivatives Leistungsrecht*, BVerfGE 33, 303; 43, 291) wird der Zugang zu den staatlicherseits geschaffenen vorhandenen Bildungsangeboten/-maßnahmen abgesichert, ohne Leistungsansprüche auf die Schaffung neuer Angebote zu begründen. Diese Gewährleistungsdimension stellt insofern rechtlich wenig Neues dar, als mit Verweis auf Art. 3 Abs. 1 GG (*allgemeiner Gleichheitssatz*) ein solches Teilhaberecht Konsens in der bisherigen Rechtsprechung und Literatur gewesen ist.

Besondere Bedeutung kommt hingegen Leitsatz 2a zu, dem Anspruch auf „Einhaltung eines [...] unverzichtbaren *Mindeststandards* von Bildungsangeboten“ (Herv. durch die Autor*innen). Allgemein wird hier ein auf Ebene des Grundgesetzes sonst selten vorkommendes originäres Leistungsrecht geschaffen (wichtigste Ausnahme: Existenzminimum aus Art. 1 Abs. 1 i. V. m. Art. 20 Abs. 1 [Sozialstaatsprinzip]). Im schulischen Bereich wird im Gegensatz zu der bis dato vorherrschenden nahezu unbegrenzten Einschätzungsprärogative des Gesetzgebers in Bildungsfragen (Hanschmann, 2019, S. 115; kritisch: Bremm et al., 2023) erstmals eine ggf. gerichtlich einklagbare Untergrenze staatlicherseits geleisteter Bildungsangebote gesetzt. Die besondere Brisanz dieser Dimension generiert sich aus ihrer Unbestimmtheit: So bleibt unkonkret, was hierunter zu subsumieren ist. Mit dem Verweis auf das Handbuch des Verfassungsrechts von Glotz und Faber (1994) innerhalb des Beschlusses wird eine Quelle referenziert, die mit einem „Mindestmaß“ schulischer Bildung zunächst lediglich ein quantitatives Minimum (*Quantitätsstandard*) adressiert: Der Gesetzgeber müsse seine Entscheidungen darüber, mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen er das Entfaltungsrecht des Kindes gewährleisten will, in Abwägung mit anderen Individual- oder Gemeinschaftsgütern treffen. Hierbei kämen ihm große Gestaltungsspielräume zu, die er erst dann verlassen würde, wenn eine „quantitative Untergrenze der öffentlichen Bildungsvorsorge“ (Oppermann, zit. n. Glotz & Faber, 1994, S. 1376) nicht mehr gewährleistet ist. Liest man den Beschluss vor dem Hintergrund dieses Verweises, so beinhaltet ein Recht auf Bildung bzw. dessen Mindeststandard nicht zwingend, dass gewisse Qualitätsstandards gewahrt werden, sondern vielmehr, dass es ein (der Anzahl nach) ausreichendes Bildungsangebot (Schulen, Lehrkräfte, Unterrichtsstunden) geben soll. Im Unterschied zu Glotz und Faber, die die Rolle der bildungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und der Bildungsforschung in der Diskussion um Qualitätsstandards schulischer Bildung rein auf bildungspolitischer Ebene verorten, ist bildungswissenschaftliche Expertise integraler Bestandteil des Bundesverfassungsgerichtsbeschlusses (Rn. 22–23) bzw. wurde vorab mittels eines Fragebogens seitens des Gerichts eingeholt. Damit ist davon auszugehen, dass der verfassungsgerichtliche Mindeststandard über das Oppermann'sche Mindestmaß hinausgeht und bildungswis-

senschaftliche Erkenntnisse in qualitativer wie quantitativer Hinsicht zur Konkretisierung des Bildungsgrundrechts nötig sind.

Dabei ist jedoch Vorsicht geboten: Zwar verwendet das Gericht den zum Kompetenzdiskurs homonymen Terminus des *Mindeststandards* (Klieme et al., 2003); gleichwohl deuten die hier exemplifizierte Argumentation des Beschlusses einerseits, die Verankerung des Bildungsgrundrechts im allgemeinen Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 GG) andererseits und schließlich der Zusatz „schulischer Bildungsangebote“ darauf hin, dass es weniger um eine Definition spezifischer standardisierbarer kompetenzbezogener Minimalstandards geht denn um ein – wie auch immer geartetes – angebotsseitiges Mindestmaß schulischer Bildung, wie es in den Bildungswissenschaften seit dem Beginn der Moderne aus sozialphilosophischer, anerkennungs- oder gerechtigkeits-theoretischer Perspektive in der Frage um das sogenannte Bildungsminimum (Tenorth, 2022) thematisiert wird.

Geht man, wie hier vertreten, davon aus, dass das Recht auf schulische Bildung neben einem quantitativen auch einen qualitativen Mindeststandard absichern soll, bewegt sich ein prospektiver bildungswissenschaftlicher Diskurs um das neue Bildungsgrundrecht notwendigerweise zwischen empirischen Forschungsbefunden zu Bildungsangeboten und -outputs einerseits und den normativ-theoretischen Vorstellungen von Bildung und dem Recht auf Bildung andererseits.

3 **Mindeststandard des *neuen* Bildungsgrundrechts zwischen Input und Output**

Eine erste Annäherung an das verfassungsgerichtliche Konzept des *Mindeststandards* aus empirischer Perspektive zeigt, dass – anders, als es vielleicht erwartbar gewesen wäre – nicht ein Mindeststandard von *Bildungsoutputs*, sondern von *Bildungsangeboten* (kritisch: Nettessheim, 2021) formuliert wird. Für beides – input- wie outputbezogene Aspekte von Bildung – finden sich in der breiten Landschaft empirischer Bildungsforschung (zum Überblick Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018) vielfältige Themenbereiche, Fragestellungen, methodische Zugänge und Erkenntnisse.

So ließe sich unter einen Mindeststandard auf der *Outputseite* z.B. die Zielsetzung fassen, dass (fast) alle Kinder bzw. Jugendlichen am Ende der Grundschule oder Sekundarstufe I im Sinne eines vordefinierten Kompetenzstandards ausreichend lesen können, um ihre Persönlichkeit eigenverantwortlich entwickeln zu können (wozu die Beherrschung der Schriftsprache essenziell ist); oder dass möglichst kein*e Jugendliche*r ohne Abschluss die Schule verlässt. Darauf ist der Bundesverfassungsgerichtsbeschluss, der vom Mindeststandard schulischer *Bildungsangebote* spricht, jedoch nicht direkt anwendbar. Empirische Evidenzen belegen zwar, dass 18,6 Prozent aller Viertklässler*innen „an leicht auffindbaren Stellen im Text befindliche, konkrete Einzelinformationen [nicht] identifizieren oder wiedergeben“ können (Mindeststandard *Lesen*; Stanat et al., 2022, S. 43) oder 24,3 Prozent aller Neuntklässler*innen in Deutschland nicht über mathematische Kompetenzen verfügen, die bereits in der Grundschule ge-

fordert waren und diese Schüler*innen „vermutlich nicht in der Lage sein [werden], selbst einfache mathematikhaltige Situationen im Alltag und Beruf zu bewältigen (z. B. einen ‚Dreisatzschluss‘ durchzuführen oder einen Prozentwert zu berechnen)“ (Mindeststandard *Mathematik*; Stanat et al., 2019, S. 61). Diese Evidenzen sind jedoch im Sinne des Beschlusses voraussichtlich nicht unmittelbar justiziabel – es sei denn, es gelänge in individuellen Anträgen/Klagen der Rechtsträger*innen, diese Kennwerte mit dem Unterschreiten schulischer Mindeststandards vermittels angebotsseitiger staatlicher Maßnahmen im Rahmen des vorhandenen Bildungssystems in einen Zusammenhang zu bringen. Sicherlich ist es normativ wünschenswert, dass alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit ausreichend lesen können und einen Schulabschluss erreichen etc. Dem ließe sich entgegenhalten, dass der Staat dafür aber nur die personellen und materiellen Grundvoraussetzungen schaffen kann. Einige Schüler*innen werden trotz ausreichender Rahmenbedingungen kognitiv oder motivational nicht in der Lage sein, diese Leistungen zu erbringen. Dennoch kann das (Nicht-) Erreichen von Mindeststandards auf der Outputseite ein Indikator dafür sein, ob der Staat genügend Ressourcen für die Bildung der Kinder und Jugendlichen eingesetzt hat.

Auf der *Inputseite* sind *schulstrukturelle Besonderheiten* der jeweiligen Bundesländer explizit ausgeschlossen: Wengleich Hamburg bspw. schon jetzt einen Anspruch auf einen Ganztagesschulbesuch bis zu einem Alter von 14 Jahren im Schulgesetz verankert hat (§ 13 Abs. 1 Satz 1 HMBSG¹¹), können bayerische Schüler*innen dieses Angebot innerhalb Bayerns nicht einfordern, weil das Bildungsgrundrecht und dessen Gewährleistungsdimensionen – bspw. der gleiche Zugang zu staatlichen Bildungsangeboten – generell „im Rahmen des vorhandenen Schulsystems“ (Leitsatz 2b) einzuordnen ist – im föderalen Deutschland ergo bundeslandspezifisch.

Ein potenzieller *Inputfaktor*, der als Erklärung für die skizzierten empirisch belegten defizitären Kompetenzausprägungen im Lesen, Schreiben und Rechnen auf der Output-Seite fungieren kann, betrifft grundlegende *Bildungsressourcen*, die an Schulen vorhanden sein müssen, allen voran die *Personalausstattung* als basale Voraussetzung für die Wahrung der staatlichen Pflicht zur Bereitstellung eines Schulwesens. Die Folgen des Lehrkräftemangels – unzulängliche Unterrichtsabdeckung, Zunahme von Quer- und Seiteneinstieg, Qualitätsabfall in der Lehrkräfteprofessionalisierung – könnten im Kontext des Bundesverfassungsgerichtsbeschlusses bzw. des Rechts auf Bildung als systematische Defizite des Bildungswesens an Relevanz gewinnen: Dabei ist aus empirischer Sicht festzustellen, dass der Lehrkräftemangel die Schulen eines Bundeslandes in unterschiedlicher Weise betrifft:

- 1) Helbig (2023) hält bzgl. der *Unterrichtsabdeckung* (definiert als Verhältnis von Lehrkräftebedarfen zu vorhandenen Lehrkräften) anhand verschiedener parlamenta-

11 Hamburgisches Schulgesetz (HMBSG) i. d. F. vom 16.04.1997 (HmbGVBl., S. 97), zul. geänd. am 03.05.2023 (HmbGVBl., S. 193).

rischer Anfragen¹² fest, dass der Lehrer*innenmangel besonders an nicht gymnasialen Sekundarschulen ausgeprägt ist, während die Gymnasien in fast allen Bundesländern eine ausreichende Abdeckung verzeichnen. Daten aus Sachsen-Anhalt und Thüringen zeigen als Extremfall, dass die Unterrichtsabdeckung an 12 bzw. 16 Prozent aller nicht gymnasialen Sekundarschulen bei unter 80 Prozent liegt (Helbig, 2023).

- 2) Ferner verteilt sich der Anteil von *Quer- und Seiteneinsteiger*innen* sowohl ungleich nach Schulformern (mit dem geringsten Anteil an Gymnasien) als auch nach sozialer Lage der Schulen (Helbig & Nicolai, 2019). Sicher ist die Unterrichtsabdeckung ohne Quer- und Seiteneinsteiger*innen an vielen Schulen nicht mehr zu bewältigen. Dies trifft insbesondere für Grundschulen und nicht gymnasiale Sekundarschulen zu, wo der Mangel an Lehrkräften besonders groß ist.
- 3) Inwieweit dadurch die Unterschreitung des Qualitätsmindeststandards bei der *Lehrer*innenprofessionalisierung* billigend in Kauf genommen wird,¹³ ist zu diskutieren. Da sich die Anteile der nicht voll ausgebildeten Lehrkräfte ungleich nach Schulform, sozialer Lage der Schulen und – soweit man das sagen kann – nach Urbanisierungsgrad unterscheiden, legt dies den Schluss nahe, dass Qualitätsstandards bei der Lehrer*innenprofessionalisierung an den am meisten sozial benachteiligten Schulen am stärksten unterschritten werden.
- 4) Insgesamt ist zu erwarten, dass sich die ungleiche Abdeckung mit Lehrkräften in den nächsten Jahren insoweit weiter *verschärfen* wird, als es selbst in Bayern schon jetzt nicht mehr gelingt, so viele Lehrkräfte für Mittel- und Realschulen (im Unterschied zu Gymnasien) auszubilden, wie in den nächsten zehn Jahren gebraucht werden (Helbig, 2023). Wohin diese Entwicklung führt, lässt sich z. B. anhand des Pilotprojekts „4+1“ in Sachsen-Anhalt verdeutlichen. Hier wurde der Unterricht an zwölf Sekundar- und Gemeinschaftsschulen so verändert, dass es nur noch vier reguläre Unterrichtstage gibt und einen Tag für Distanzunterricht oder praktische Tage (z. B. in Unternehmen). Sicherlich können solche Modelle funktionieren. Auch wenn sich der Bundesverfassungsgerichtsbeschluss v. a. auf die Schulschließungen während der Corona-Pandemie bezogen hat, so ist der Verzicht auf einen Präsenztage pro Woche in dieser Hinsicht kritisch zu sehen. Dass dieser Modellversuch an keinem Gymnasium durchgeführt wird, ist zudem mit Blick auf soziale Ungleichheit bezeichnend.

Wenn der Unterricht in so deutlicher Weise insbesondere an nicht gymnasialen Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen sowie im ländlichen Raum personell nicht mehr umgesetzt werden kann, dann sollte sich dies auch in einem höheren Anteil von Ausfallstunden bzw. einem Abfall der outputseitigen Schüler*innenleistungen widerspiegeln. Damit ließen sich die eingangs als nicht justiziabel eingestuften Bildungsoutputs auf die ihnen mitursächlich zugrundeliegenden Maßnahmen zurückführen und sprächen für eine Unterschreitung des Mindeststandards auf der Inputseite. Einen Hinweis auf einen solchen Zusammenhang bietet der aktuelle IQB-Ländervergleich

12 Helbig (2023) wertet dafür parlamentarische Anfragen zur Unterrichtsabdeckung, zur Verteilung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen und zur Gewinnung von Lehrkräften auf ausgeschriebene Stellen aus. Auffällige Schulformunterschiede zeigen sich in Berlin, Brandenburg, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

13 Soweit wir wissen, gibt es bisher keine systematischen Analysen, die untersuchen würden, wie die Leistungsentwicklung bei regulär ausgebildeten Lehrkräften im Vergleich zu Quer- und Seiteneinsteiger*innen ist.

(Stanat et al., 2023, S. 400 ff.). Dort erzielen Schüler*innen (an nicht gymnasialen Schulformen), die fachfremd in Englisch unterrichtet werden, deutlich geringere Englischkompetenzen (für Deutsch gilt dies nicht). Inwieweit auch systematischer Unterrichtsausfall aufgrund unbesetzter Stellen hier einen Einfluss hat, zeigt das aktuelle Bildungsmonitoring nicht.

Die ungleich größere Betroffenheit der genannten Schulgruppen verdeutlicht, dass Fragen nach der Konkretisierung des schulischen Mindeststandards auch Gerechtigkeitsfragen im Bildungssystem aufwerfen, die es in der Diskussion um das neue Bildungsgrundrecht auch im Hinblick auf dessen Teilhabedimension zu berücksichtigen gilt. Geeignete theoretische Bezüge könnten entlang bekannter, auch in den Bildungswissenschaften rezipierter Gerechtigkeitstheorien hergestellt werden (vgl. zusammenfassend Tenorth, 2020, S. 401–428).

4 Mindeststandard des *neuen* Bildungsgrundrechts aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive

Wissenschaftler*innen, aber auch Jurist*innen (vgl. stilbildend Kelsen, 1960/2020; vgl. von Hayek, 2023) scheuen sich nicht selten davor, den Begriff der Gerechtigkeit zu verwenden. So wird innerhalb der Rechtswissenschaft zwischen der mit moralischen Prinzipien befassten Rechtsphilosophie und der auf die Rechtsanwendung und Fortbildung fokussierten Rechtsdogmatik unterscheiden (Asmus-Nebel & Füssel, 2012, S. 94 f.). Die Begründung hierfür liegt in seinem normativen Überschuss und der Schwierigkeit, zu bestimmen, was letztlich Gerechtigkeit sei. Allerdings sollte man nicht dem Fehlurteil unterliegen, dass aus der Uneinigkeit im wissenschaftlichen Diskurs in Bezug auf die richtige Bestimmung von Gerechtigkeit darauf geschlossen werden könne, dass man auf ihn schlichtweg verzichten kann. Gerade bezüglich Grundrechtsfragen wie dem Recht auf Bildung scheint es offensichtlich, dass es eine unmittelbare Beziehung zwischen Grundrechten und einer gerechten Gesellschaftsordnung gibt. Darum kann man mit Forst (2015) die Einsicht teilen, dass das erste Prinzip der Demokratie das der Gerechtigkeit ist.

Anders formuliert bedeutet dies, dass demokratische Institutionen nicht um die Frage herumkommen, ob sie gerecht gestaltet und entsprechend „Rechtsräume des Gedeihens und sich Entwickelns“ sind (Tugendhat, 2001, S. 36). Die Frage der Gerechtigkeit muss also als eine obligatorische und nicht als eine fakultative Frage jedweder demokratischen Institution, also auch der Bildungsinstitutionen, verstanden werden. Mit Blick auf den hier diskutierten Beschluss des Bundesverfassungsgerichts kann nun normativ gehaltvoll gefragt werden, in welchem Verhältnis ein Recht auf Bildung zu einer angebotsseitig hinreichend gerechten Form schulischer Bildung steht, auf die der Staat seinerseits angewiesen ist, um die Sicherstellung demokratischer Institutionen zu gewährleisten. Denn wenn es keine Fundamente im Hintergrund der Demokratie gibt (Böckenförde, 2016), wird die Erzeugung eines Verfassungspatriotismus umso bedeutender (Habermas, 1986, in Forst, 2021).

Wenn eine solche Erzeugung gelingen soll, dann kann es durchaus hilfreich sein, bei den Inputfaktoren des Systems ordnungspolitisch einzugreifen. Solche Forderungen sind in der Gerechtigkeitstheorie keineswegs neu. Konsequenter sind sie beispielsweise von Rawls (1979) vorgetragen worden. Allerdings ist Rawls gerade für sein Differenzprinzip häufig kritisiert worden und auch die mitunter entstehenden Unklarheiten bei der etwaigen Anwendung des Prinzips geben Anlass dazu, sich der Gerechtigkeitsfrage von einem anderen, pragmatischeren Standpunkt aus zu nähern. Aus diesem Grund werden wir uns hier auf einen Vorschlag von Philip Pettit (2017) beziehen: den sogenannten „Blickwechsel-Test“ für gerechte Institutionen aus republikanischer Sicht. Bei Pettit zeigt sich, wie bei den meisten Gerechtigkeitstheoretiker*innen, hinsichtlich der zugrunde liegenden Grundannahmen eine Parallele zum Bundesverfassungsgerichtsbeschluss: Sie gehen weniger davon aus, dass am Ende durch die Beobachtung der Schüler*innenleistung (*Output*) die Frage der Gerechtigkeit entschieden werden kann, sondern vielmehr durch die Beobachtung und Analyse der Institution, also in unserem Fall des Schulsystems, dessen Ausstattung und die hierbei zutage tretenden Unterschiede (*Input*). Es geht also um die Frage, ob die Systemleistung dergestalt ist, dass sie die Freiheit der Akteur*innen, auch im Sinne eines umfassenden Möglichkeitsraums zur Persönlichkeitsentwicklung, angemessen ermöglicht und fördert.

Für Pettit (2017) sind Fragen der Bildung der gesellschaftlichen Infrastruktur zugeordnet, die ihrerseits wiederum die Freiheit aller, die zunächst v. a. als Nichtbeherrschung verstanden wird, sicherstellen soll. In formaler Hinsicht geht es also um gleiche Freiheit für alle; substantiell bedeutet dies aber nicht, dass alle über die gleichen Ressourcen verfügen müssen. Was aber sollte die Infrastruktur gerechtfertigter Weise leisten? Zur Prüfung dieser und ähnlicher Fragen führt Pettit den „Blickwechsel-Test“ ein. Menschen, die diesen Test bestehen, zeichnen sich dadurch aus, dass

„sie in der Lage [sind], den aufrechten Gang zu gehen, wie wir sagen, und genießen eine kollektive Form der Anerkennung, der zufolge sie mehr oder weniger vor der Einmischung anderer geschützt sind; in diesem Sinne erheischen sie den Respekt aller“ (ebd., S. 142).

Diese, wenngleich sicherlich nicht sehr genaue, Testform erlaubt doch einige wesentliche und zugleich einfache Beobachtungen in Bezug auf die Infrastruktur einer Gesellschaft, in unserem Fall des Schulsystems. Die Frage ist also, ob es institutionell geduldete Infrastrukturen gibt, die es Schüler*innen nicht mehr erlauben, „aufrecht zu gehen“, weil sie keine kollektive Wertschätzung erfahren und womöglich gar institutionell diskriminiert werden (Gomolla & Radtke, 2009). Schulische Bildung als freiheitssichernde Institution ist in besonderer Weise von Ressourcen abhängig. Dies beginnt bei Gebäuden und geht über Lernmaterialien bis hin zum unterrichtenden Personal. Wie oben gezeigt wurde, kann von erheblichen Unterschieden bei der Bereitstellung dieser Ressourcen zwischen und in den einzelnen Ländern in Abhängigkeit von sozialer Herkunft, sozialräumlicher Verortung (Stadt-Land) u. a. m. ausgegangen werden. Unterschiede sind nun nach Pettit durchaus erlaubt, wenn sie nicht dergestalt sind, dass der „Blickwechsel-Test“ nicht mehr bestanden wird. Folgende zwei Szenarien könnten als Beispiele für ein Versagen beim „Blickwechsel-Test“ stehen.

Schulgebäude

Der Investitionsstau im Bereich von Schulgebäuden ist bekannt; er allein führt aber noch nicht zu Defiziten, die die Freiheit von Schüler*innen insofern bedrohen, dass ihre Entfaltung eingeschränkt wäre. Dies kann aber dann der Fall sein, wenn v. a. Schulen mit ausschließlich Haupt- und Realschulabschluss über längere Zeit im Sanitärbereich unwürdige Zustände aufweisen, wenn Schulen unter Schimmelbefall leiden, Schulgebäude überwiegend defekte Fenster haben, über weitgehend ungestaltete Schulhöfe verfügen oder etwa die Wände undicht sind. Solche systematischen Mängel sind gerechtigkeitsrechtlich nicht akzeptabel, da sie keine kollektive Form der Anerkennung erkennen lassen. Wer aufgrund der Schulpflicht dazu gezwungen ist, solche Schulen zu besuchen, wird ganz sicher nicht das Gefühl kollektiver Anerkennung und des gesellschaftlichen Respekts erfahren. Dies trägt kaum zu einem aufrechten Gang bei. Es kann insofern als Einmischung durch eine negative Form der Beherrschung durch Unterlassung bezeichnet werden, die es aus gerechtigkeitsrechtlicher Sicht zu unterbinden gilt.

Personal

Wie oben differenziert aufgezeigt worden ist, kann die Versorgung mit ausgebildetem Personal als eine wichtige Ressource für den Bildungserfolg angesehen werden. Auch hier sind kleinere Unterschiede im Sinne der Theorie Pettits zu tolerieren. Doch wo kann man die Grenzen zum Nicht-Mehr-Tolerierbaren festmachen? Ganz sicherlich kann gesagt werden, dass Kindern Ungerechtigkeit widerfährt, wenn diese im Unterschied zu anderen Kindern bspw. in einem Fach dauerhaft fachfremd unterrichtet werden. Dies gilt rein formal; aber auch materiell haben Forschungen den hierdurch entstehenden Nachteil aufzeigen können (Stanat et al., 2023). Zugleich ist eine deutliche Unterversorgung mit Personal nicht nur ein verwaltungstechnischer Mangel, sondern auch ein Ausdruck fehlender Wertschätzung oder Anerkennung durch die Gesellschaft, vor allem dann, wenn das Personal systematisch ungleich verteilt ist.

Diese beiden Beispiele sollen veranschaulichen, wie vergleichsweise schlicht Fragen der Gerechtigkeit im System – hier hinsichtlich angebotsseitiger Mindeststandards des Schulgebäudes und des Personals – beantwortet werden können, wenngleich in solch normativen Fragen immer gewisse Spielräume vorhanden sind. Darum könnten Bürger*innen den Blickwechsel-Test so konkretisieren, dass man fragt, ob die angebotene Infrastruktur dergestalt ist, dass die einzelnen Bürger*innen jede angebotene Form für sich akzeptieren können. Dabei würde man sicherlich Unterschiede der angebotenen Infrastruktur akzeptieren, doch nur bis zu einem gewissen Grad – oder, im Sinne des Beschlusses, bis zu einem gewissen Mindestmaß. Fast jede Schullandschaft kennt aber Standorte, die von Eltern eben aus oben dargestellten Gründen nicht gewählt werden wollen. Diesen Missstand zu beheben, wäre eine Möglichkeit, normativ eben das verfassungsgerichtliche Recht auf Bildung zu bestimmen. Dabei können vorerst deutlich kompliziertere Gerechtigkeitsfragen wie Selektion durch Leistung oder Gliederigkeit des Schulsystems ausgespart bleiben. Insofern haben wir hier eine vergleichsweise un-

ambitionierte Gerechtigkeitskonzeption verwendet, die aber doch bereits zu erheblichen Forderungen an den Staat führt. Sehr viel anders fielen die Forderungen aus, würde man Konzeptionen zu Grunde legen, wie sie von Honneth (2011), Gosepath (2017) oder eben Rawls (1979) vorgelegt worden sind.

5 Ausblick

Es wurde gezeigt, dass sich die Bedeutung des Bundesnotbremse-II-Beschlusses nicht nur aus dem bloßen Wissen um dessen Existenz speist, sondern auch aus der Schlüsselrolle der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen für die rechtliche Begründung eines Rechts auf schulische Bildung – ein Konvergenzpunkt mit moderner bildungswissenschaftlicher Argumentation. Gerade die Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildung bedarf in quantitativer, aber auch – so wird hier argumentiert – in qualitativer Hinsicht bildungswissenschaftlicher Expertise. Dabei ist eine Auseinandersetzung mit der rechtlichen Einordnung und den juristischen Implikationen des Beschlusses insofern nötig, als die sich auf den Beschluss stützende bildungswissenschaftliche Diskussion sonst Gefahr läuft, sich „am Recht vorbei“ zu entwickeln (Hugo, i. Vorb.). So wird bspw. erstmals ein originärer Leistungsanspruch von Kindern und Jugendlichen geschaffen; dieser bzw. dessen Gewährleistungsdimensionen erstrecken sich jedoch nie auf die unter die staatliche Schulhoheit fallenden Entscheidungskompetenzen der Länder. Kurz: Das Schulsystem als Ganzes und die darin geschaffenen Bildungsangebote sind nicht justiziabel. Wenn der Staat allerdings, wie in Fragen der unzureichenden Personalausstattung oder der strukturellen Benachteiligung bestimmter Schulen/Schüler*innengruppen/Regionen etc., ein Mindestmaß schulischer Bildung in systematischer Weise unterschreitet, lassen sich Eingriffe in das Bildungsgrundrecht ggf. vertreten. Für die Einschätzung solcher Fallkonstellationen ist umgekehrt die Rechtsprechung auf entsprechende empirische Evidenzen angewiesen. Empirische Bildungsforschung steht nun vor der Herausforderung, vorhandene Befunde einerseits mit Blick auf ihre Eignung zur Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildung zu sichten, wie dies hier exemplarisch anhand der Ressource *Personal* erfolgt ist, und andererseits neue belastbare Erkenntnisse zu generieren, die ein Unterschreiten eines gewissen Mindestmaßes belegen. Neben empirischen Befunden, so wird hier argumentiert, hält die Bildungswissenschaft aber auch theoretische, wie die skizzierten gerechtigkeits-theoretischen Argumente vor, die gerade in normativen Grundrechtsfragen Relevanz für richterliche Argumentationen entfalten können. Insgesamt: Mehr noch als in anderen bildungs- und schulrechtlichen Fragen sind Rechtswissenschaft und Bildungswissenschaft mit Blick auf die Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildung aufeinander angewiesen.

Dabei bleibt der hier erfolgte Versuch, die Bedeutung des neuen Bildungsgrundrechts für die bildungswissenschaftliche Fachdisziplin aufzuzeigen, notwendigerweise eklektisch und unvollständig, und es schließen sich eine Reihe von Fragen an:

- *Recht auf (inklusive) Bildung*: Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um inklusive Bildung in Deutschland steht auf rechtlicher Seite eine Klärung des Verhältnisses

zwischen dem völker- und europarechtlichen Recht auf inklusive Bildung und dem nationalen Recht auf schulische Bildung aus. Wenn das Völkerrecht in der UN-Behindertenrechtskonvention (Art. 24) inklusive Lernsettings für Kinder mit Beeinträchtigungen fordert und Deutschland diese Konvention unterschritten hat, ist dann mit der Nichtumsetzung dieses Rechts in einigen Bundesländern (vgl. Steinmetz et al., 2021) auch die Verletzung des *neuen* Bildungsgrundrechts i. V. m. Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG tangiert?

- *Rechtsphilosophie und Gerechtigkeitstheorie*: Auch bedarf es einer rechtsphilosophischen Diskussion um gerechtigkeitstheoretisch fundierte Argumentationen der Bildungswissenschaft in Fragen des Rechts auf Bildung.
- *Verfassungsanspruch – Verfassungswirklichkeit*: Das Recht auf schulische Bildung bleibt ein leeres Versprechen, wenn Schüler*innen als Träger*innen des Grundrechts bzw. deren gesetzliche Vertretung dieses Recht nicht selbst geltend machen. Hierzu bedarf es der Aufklärung und der weiteren Diskussion zur inhaltlichen Bestimmung der Gewährleistungsdimensionen, auf die Verwaltungs- und Verfassungsgerichte im Klagefall zurückgreifen können.
- *Rechtliche Wirklichkeit – schulische Wirklichkeit*: Diesbezüglich stellt sich auch die Frage nach den Konsequenzen einer Gerichtsentscheidung, die eine Verletzung eines Mindestmaßes z. B. personeller Ausstattung bejaht. Ließen sich die Folgen einer solchen Entscheidung nicht einfach aushebeln, indem man den personellen Mindeststandard an allen Schulen senkt, wie das bspw. an Berliner Schulen¹⁴ der Fall ist? Allgemein gilt es zu problematisieren, inwiefern Entscheidungen aus Karlsruhe de facto Wirkung für die schulische Praxis entfalten, sind sie doch – im Unterschied zu sonstiger Rechtsprechung – nicht exekutiv durchsetzbar.
- *Datenlage*: Auch wenn die empirische Bildungsforschung Daten zur Konkretisierung des Mindeststandards vorhält, braucht es gerade in Zeiten des Bildungsmonitorings eine Diskussion darüber, welche weiteren Daten nötig sind, um das Bildungsgrundrecht bzw. den Mindeststandard zu konkretisieren. So liegen zur Personalausstattung nicht für jede Schule in Deutschland öffentlich (oder zumindest für die Forschung) zugängliche Informationen vor.
- *Bildungsrecht – Bildungswissenschaft – Bildungspolitik*: Ob Bildungswissenschaft auch in qualitativer Hinsicht Orientierung für die Judikatur bieten kann, ist sicherlich diskutabel. Ein Dialog zwischen Rechtswissenschaftler*innen und Bildungswissenschaftler*innen erscheint in jedem Fall mit Blick auf bildungswissenschaftliche Prozesse nötig, um sich, erstens, zur Sache zu verständigen sowie, zweitens, um die jeweiligen Kompetenzbereiche und Gestaltungsmöglichkeiten abzustecken.

Trotz dieser beliebig ergänzbaren Punkte kann der Beschluss zum Bildungsgrundrecht – sofern er eine produktive Diskussion anstößt – als Motor für Schulentwicklungsprozesse fungieren. Denn einerseits bilden Grundrechte ein Fundament für die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Verhältnissen, oder anders ausge-

14 In Berlin wird die Unterrichtsabdeckung von 100 Prozent an vielen Schulen unterschritten, weil nicht alle Aufgaben personell unteretzt werden können, die das Berliner Bildungsrecht vorsieht. Seit kurzer Zeit gibt es eine neue statistische Größe, die *Bilanz der Stundentafel in Prozent*. Hier fließen nur noch Personalverpflichtungen ein, die sich aus der Stundentafel ergeben. Nach dieser haben fast alle Berliner Schulen eine Abdeckung von z. T. deutlich über 100 Prozent.

drückt: Sie dienen als Maßstab, an dem sich politische Systeme heute messen lassen müssen (vgl. Grimm, 2021, S. 44). Andererseits können Grundrechte als oberste Werte einer gesamten Staats- und Gesellschaftsordnung angesehen werden. Sie begründen nicht nur Zielvorgaben, sondern gleichfalls konkrete Handlungsaufträge für die Gesetzgebung (vgl. ebd., S. 40f.). Vor diesem Hintergrund scheint es umso bedeutender, nicht nur auf eine ertragreiche Kontroverse innerhalb der Fachdisziplinen zu hoffen, sondern sie ernsthaft einzufordern. Nicht zuletzt, weil der Beschluss auch eine gewisse Adaptionsfähigkeit des Verfassungsgerichts an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen zeigt: Ob und wie das neue Bildungsrecht in bildungswissenschaftliche Diskurse letztlich einfließt, bleibt angesichts der bis dato geringen Resonanz dennoch abzuwarten.

Literatur und Internetquellen

- Asmus-Nebel, J., & Füssel, H.-P. (2012). Rechtswissenschaften. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 397–405). Klinkhardt.
- Böckenförde, E.-W. (2016). *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Bremm, N., Hugo, J., & Racherbäumer, K. (2023). Schulen in deprivierten Lagen. Verfassungsauftrag und Empirie. *Pädagogische Führung*, 34 (4), 146–148.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). (2019). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021–1 BvR 971/2. Bundesnotbremse II (Schulschließungen)*. http://www.bverfg.de/ers20211119_1bvr097121.html [zitiert als: BVerfGE 159, 355–448]
- Christ, J. (2023). Schulschließungen in der Pandemie und das Recht auf schulische Bildung. Die Bundesnotbremse-II-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 1–2, 1–7.
- Degenhart, C. (2022). Entscheidung unter Unsicherheit. Die Pandemiebeschlüsse des BVerfG. *Neue Juristische Wochenschrift*, 75(3), 123–127.
- El-Hassan, P., Gloßner, A., & Löbber, F. (2022). Auswirkungen von Corona auf das Schulleben – Ein Rechtsprechungsreport 2021. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 47–68. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-47>
- Forst, R. (2015). *Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen*. Suhrkamp.
- Forst, R. (2021). *Die noumenale Republik: Kritischer Konstruktivismus nach Kant*. Suhrkamp.
- Glötz, P., & Faber, H. (1994). § 28. In E. Benda, W. Maihofer & H.-J. Faber (Hrsg.), *Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland* (2. Aufl.) (S. 1363–1424). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110875065.1363>
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gosepath, S. (2017). *Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Grimm, D. (2021). Grundrechtsfunktionen jenseits des Staates. In D. Grimm, A. Peters & D. Wielsch (Hrsg.), *Grundrechtsfunktionen jenseits des Staates* (S. 21–72). Mohr-Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-160738-7>
- Guckelberger, A. (2022). Die Entscheidung des BVerfG zur Bundesnotbremse II und ihre Folgen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (3), 382–404. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3-382>

- Habermas, J. (1986). *Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften. Bd. VI.* Suhrkamp
- Hanschmann, F. (2019). Ungleichheit im deutschen Schulsystem. In H. Avenarius & F. Hanschmann (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (9., neu bearb. Aufl.) (S. 108–117). Carl Link.
- Helbig, M. (2023). Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (4), 333–344. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.04>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins.* WZB Discussion Paper. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit.* Suhrkamp.
- Hugo, J. (i. Vorb.). *Lehrkräfteprofessionalisierung an der Schnittstelle von Rechts- und Erziehungswissenschaft. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes.* (Dissertationschrift, LMU München). Klinkhardt.
- Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. *Erziehungswissenschaft*, 62 (1), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- Kelsen, H. (1960/2020). *Reine Rechtslehre* (2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. 1960, Nachdruck 2020). Verlag Österreich.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Lepsius, O. (2021, 20. Dezember). Der Rechtsstaat wird umgebaut. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/corona-notbremse-entscheidung-des-bundesverfassungsgerichts-17676024.html>
- Lischewski, I. (2021). Ein Recht nur für Kinder? Das Recht auf Bildung im Schulschließungsbeschluss des BVerfG im Lichte der Kinderrechtsdebatte. *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-190640-0>
- Nettesheim, M. (2021). Schule als Markt staatlicher Bildungsangebote: Anmerkungen zum Beschluss des BVerfG vom 19. November 2021 („Bundesnotbremse II – Schulschließungen“). *Verfassungsblog*, 2021/11/30. <https://doi.org/10.17176/20211130-211227-0>
- Pettit, P. (2017). *Gerechte Freiheit. Ein moralischer Kompass für eine komplexe Welt.* Suhrkamp.
- Pieske, E. (1979). Gesetzesvorbehalt im schulrechtlichen Bereich unter besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Freiheit. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 94 (9), 329–334.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Suhrkamp.
- Reimer, F. (2021, 15. Dezember). Groteske Kritik an Karlsruhe. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/corona-notbremse-entscheidung-des-bundesverfassungsgerichts-17676024.html>
- Reimer, F. (2022). Das Recht auf Bildung in Zeiten der Pandemie (Teil 2). Der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (2), 228–239. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-2>
- Richter, I. (2001). Art. 7 [Kommentierung]. In E. Denninger, W. Hoffmann-Riem, H.-P. Schneider & E. Stein (Hrsg.), *Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl., Rn. 38 ff.). Luchterhand.
- Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6., vollst. bearb. Aufl.). C. H. Beck

- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Stein, E., & Roell, M. (1988). *Handbuch des Schulrechts. Ein Lehrbuch und Nachschlagewerk zum Schulrecht im gesamten Deutschland*. Libelle.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (Hrsg.). (2021). *Hält Deutschland die Menschenrechte ein? Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention auf dem Prüfstand. Eine indikatorengestützte Untersuchung mit Blick auf die sechzehn Bundesländer*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 9–16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>
- Tenorth, H.-E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05669-6>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1-29>
- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, R. (2018). *Handbuch Bildungsforschung. Bd. 1 und 2 (4. Aufl.)*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Tugendhat, E. (2001). *Aufsätze 1992–2000*. Suhrkamp.
- von Hayek, F. A. (2023). *Gesammelte Schriften in deutscher Sprache. Abt. B Bd. 4: Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-162262-5>
- Wapler, F. (2015). *Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-153376-1>
- Wrase, M. (2021). Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen: Das Recht auf schulische Bildung nach der Schulschließungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts, *Verfassungsblog*, 2021/12/05. <https://doi.org/10.17176/20211206-021910-0>
- ZEIT-Stiftung. (o. J.). *Bildung ist Bürgerrecht 2023*. <https://www.zeit-stiftung.de/news2021/178>

Julia Hugo, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

E-Mail: julia.hugo@fau.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstr. 1a, 91054 Erlangen

Marcel Helbig, Prof. Dr., Arbeitsbereichsleiter „Strukturen und Systeme“ am Leibniz Institut für Bildungsverläufe in Bamberg.

E-Mail: marcel.helbig@lifbi.de

Korrespondenzadresse: Leibniz Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg

Nils Berkemeyer, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Schulsystementwicklung der Friedrich-Schiller-Universität, Jena.

E-Mail: nils.berkemeyer@uni-jena.de

Zoe Nicolai, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Schulsystementwicklung der Friedrich-Schiller-Universität, Jena.

E-Mail: zoe.nicolai@uni-jena.de

Korrespondenzadresse: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Eva Julia Lohse

Konkretisierung des verfassungsrechtlich gewährleisteten Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen

Selbstbindung des Staates durch kompetenzorientierte Bildungsstandards?

Zusammenfassung

Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Bundesnotbremse-II-Beschluss betont, dass sich aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG ein Anspruch auf ein Mindestmaß schulischer Bildung ableiten lässt, ohne darzulegen, wie ein solcher jenseits der Pandemiezeiten konkretisiert werden kann. Dieser Beitrag geht der Idee nach, ob durch die Aufstellung kompetenzorientierter Bildungsstandards eine verwaltungsrechtliche Selbstbindung angenommen werden kann. Es werden Konstellationen vorgestellt, in denen diese in Ausnahmefällen in einen justiziablen Individualanspruch auf bildungsstandardkonformen Unterricht münden könnte.

Schlüsselwörter: Recht auf Bildung; Bildungsstandards; Mindeststandard; Selbstbindung; Kompetenzorientierung; Persönlichkeitsentwicklung

Defining the Constitutionally Guaranteed Minimum of School Education

**Has the State Committed Itself by Laying Down Skills-Oriented
Educational Standards?**

Abstract

The Federal Constitutional Court has ruled in its decision on the constitutionality of Covid-19-school-closures that every child has a right to a minimum of school education, derived from Art. 2 (1) in connection with Art. 7 (1) Grundgesetz. This article strives to define this minimum beyond pandemic times by exploring the model of administrative commitment to educational standards. It demonstrates situations where this might, under exceptional circumstances, amount to a justiciable claim to school instruction in conformity with educational standards.

Keywords: right to education; educational standards; minimum education; skills-orientation; personality development

1 Einleitung

Historisch, politisch und menschenrechtlich steht das „Recht auf Bildung“ im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Bildungschancen und den Bedingungen für deren gleiche Verteilung in Abhängigkeit von staatlich kaum beeinflussbaren sozioökonomischen Komponenten. Gerade Letzteres hat die Pandemie mit ihren mehrmaligen Schul„schließungen“ und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen der Schüler*innen gezeigt (z. B. Kuhn & Voges, 2021; Depping et al., 2021). Es steht aber auch für Bildungsideale und deren völker- und verfassungsrechtliche Positivierung sowie das rechtswissenschaftliche Beharren, dass soziale Grundrechte nicht in einklagbare Individualansprüche münden.

Grundsätzlich steht das Recht auf Bildung immer unter Vorbehalten. Vorbehalt des finanziell, personell und organisatorisch Machbaren, Vorbehalt der weiten, in Art. 7 Abs. 1 GG garantierten Schulhoheit und damit von rechtlich nur ausnahmsweise überprüfbaren schulpolitischen Entscheidungen über Schulorganisation, Bildungsgänge, Unterrichtsinhalte oder Prüfungsformen, und schließlich einem ‚Kollektivvorbehalt‘: der Staat muss nur ein System vorhalten, das schulische Bildung ermöglicht, die wiederum dem Individuum Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung und zu berufs-, ausbildungs- oder hochschulqualifizierenden Abschlüssen bietet. Er muss jedoch nicht die bestmögliche Forderung für alle bieten (statt vieler Rux, 2018, S. 57). All dies betont das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) aus verfassungsrechtlich nachvollziehbaren Gründen, weshalb eben nur ein individueller (und damit justiziable¹) Anspruch auf die Gewährleistung eines „unverzichtbaren Mindeststandard[s] von Bildungsangeboten“ (Beschl. v. 19.11.2021 – 1 BvR 971/21 Leitsatz 2a, *Bundesnotbremse-II*) an der Schule besteht (vgl. Kap. 2).

Dieser Beitrag geht dem Gedanken nach, ob jenseits der Extremsituation einer Pandemie die Rechtsfigur der *Selbstbindung der Verwaltung* nutzbar gemacht werden kann, um diesem unverzichtbaren Mindeststandard mehr Inhalt zu geben als die Aussage, dass Schule grundsätzlich stattfinden muss, und zwar im Regelfall als Präsenzunterricht (ähnlich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht: Tenorth, 2022, S. 44; andeutungsweise: Guckelberger, 2022, S. 402 ff.). Diese Selbstbindung könnte durch die bundesweite Festlegung von kompetenzorientierten Bildungsstandards durch die Kultusminister*innenkonferenz (KMK) erfolgt sein, die die Vermittlung bestimmter Kompetenzen über die Landesschulgesetze zu den Aufgaben der (staatlichen) Schulen gemacht haben (vgl. Kap. 3) und damit einen Mindeststandard schulischer Bildung verbindlich festlegen. Dies würde in einer Pflicht des Staates zu hinreichender Kompetenzvermittlung als unverzichtbares Mindestmaß resultieren (vgl. Kap. 4).

1 Justizabel ist ein Anspruch dann, wenn ein gerichtlicher Rechtsbehelf auf das in der Norm formulierte Recht gestützt werden kann.

2 Gewährleistungsdimension des Bildungsgrundrechts: Mindeststandards schulischer Bildung

Einiges ist über die grundrechtsdogmatische Konzeption eines Rechts auf (Schul-) Bildung im Bundesnotbremse-II-Beschluss geschrieben worden (exemplarisch: Beaucamp, 2022; Degenhart, 2022; Guckelberger, 2022; Reimer, 2022; Tenorth, 2022). Das Mindestmaß an schulischen Bildungsangeboten als verfassungsrechtlicher Maßstab für die Ausübung der Schulhoheit findet sich jedoch bereits in der Grundrechtsdiskussion des 19. Jahrhunderts und kulminierte in der Weimarer Reichsverfassung mit der Einführung der Schulpflicht. Diese stellte einen klaren Bezug zur Bildungsgerechtigkeit her (Wißmann & Reichert, 2019, S. 117 f., 124 f.; vgl. auch Tenorth, 2022, S. 36 f.). Wenn der Staat den Einzelnen zur Wahrnehmung schulischer Bildung verpflichtet, ist er im Gegenzug verpflichtet, dass jeder und jede in der Schule seine bzw. ihre Persönlichkeit entfalten kann. Das BVerfG verwendet mehrfach den Begriff „Mindeststandard“ (Rn. 51 ff., Leitsätze 2a) und 3) und verknüpft diesen mit dem verfassungsrechtlich garantierten Individualanspruch aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG (Degenhart, 2022, S. 126 f.) auf Gewährleistung schulischer Bildung.

Lutz Reuter hatte 1975 das Recht auf chancengleiche Bildung auf eine Gewährleistungsdimension des Art. 2 Abs. 1 GG i. V. m. dem Sozialstaatsprinzip gestützt (Reuter, 1975, S. 33 ff.; dazu: Avenarius, 2009, S. 22 ff.) und daraus auch Individualansprüche gegen den Staat abgeleitet. Die materiell-finanziellen Individualansprüche, die jedem Kind überhaupt die Teilhabe an schulischer Bildung und damit die Chance zur Persönlichkeitsentfaltung bieten, sieht er als justiziabel an, strukturell-institutionelle Ansprüche auf eine Verbesserung des Schulunterrichts dagegen nicht (Reuter, 1975, S. 127 f.; Avenarius, 2009, S. 25 f.).

Obleich der Auftrag des Staates zur Gewährleistung schulischer Bildung aus Art. 7 Abs. 1 GG objektiv-rechtlicher Natur² ist (Beaucamp, 2022, S. 642), verknüpft nun auch das BVerfG diese Verpflichtung mit dem subjektiven Recht auf Persönlichkeitsentwicklung. Es greift seit den 1970er Jahren existierende bildungsrechtliche Stimmen auf und argumentiert überzeugend, dass die staatliche Schulhoheit auch mit einer Pflicht zur Bereitstellung eines unverzichtbaren Mindestmaßes an staatlichen Bildungsleistungen einhergehen muss, um Persönlichkeitsentwicklung überhaupt zu ermöglichen. Letztlich reflektiert dies den humanistischen Bildungsbegriff. Eine zentrale Funktion von Bildung ist demnach das Verständnis von Bildung als Mittel zur selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung und zur Herausbildung individueller Autonomie (Menschenbildung). Die Argumentation des BVerfG stellt die Ausrichtung der schulischen Bildung auf das Individuum in den Mittelpunkt (Reimer, 2022, S. 236) und ermöglicht damit den Brückenschlag zur „Vermittlung von Wissen und Können“, die der Beschreibung der Aufgabe der schulischen Bildung in den Schulgesetzen und den länderübergreifenden Bildungsstandards zugrunde liegt (vgl. Kap. 3). Durch

2 Objektiv-rechtlich ist eine Regelung dann, wenn sie zwar den Staat zu einem bestimmten Handeln verpflichtet, die Einhaltung dieser Pflicht aber nicht individualschützend bzw. anspruchsbegründend gestaltet ist.

Schulbildung soll der Mensch die Fähigkeit(en) erlangen, für sich selbst zum Lernen im Stande zu sein (statt vieler Klafki, 2007, S. 20, 25; Wiater, 2009, S. 120; vgl. auch Lohse, 2015, S. 45 ff.). Verstanden als Menschenrecht bedeutet dies, dass jeder Mensch gleichberechtigten Zugang zu den bestehenden Bildungsmöglichkeiten und Schulabschlüssen haben muss (Bernhard, 2016, S. 335 ff.; Lohse, 2022, S. 407 ff.; Poscher et al., 2009, S. 88 f.; Suelmann, 2013, S. 106 ff.). Dieses Grundverständnis spiegelt sich völkerrechtlich in der Verpflichtung zu institutionalisierter Elementarbildung von Kindern insbesondere in Art. 26 AEMR, Art. 13 IPWSKR, Art. 28 und 29 UN-KRK und Art. 24 UN-BRK sowie Art. 2 des 1. ZP zur EMRK wider.

Das BVerfG stellt den Zusammenhang zur Chancengleichheit her und spricht von einem zur Persönlichkeitsentwicklung unverzichtbaren Mindeststandard von „Bildungsangeboten“ (Leitsatz 2a; dazu: Guckelberger, 2022, S. 402), auf die ein subjektiver Anspruch aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG bestünde. Art. 7 Abs. 1 GG beinhaltet neben dem Ausgestaltungsauftrag auch die staatliche Pflicht, die Vermittlung des für die Persönlichkeitsentwicklung notwendigen Wissens und Könnens und Chancengleichheit zu gewährleisten (Guckelberger, 2005, S. 750). Auf diesen Zusammenhang greift das BVerfG zurück (insbes. Rn. 55) und betont, dass „Schule [...] für alle Kinder und Jugendlichen eine Grundlage für ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der Gemeinschaft legen“ soll. Daher sei es

„Aufgabe des Staates, die verschiedenen Bildungsfaktoren wie die Erschließung und Förderung individueller Begabungen, die Vermittlung von Allgemeinbildung und von sozialen Kompetenzen bei der Festlegung schulischer Strukturen aufeinander abzustimmen“ (Rn. 55). [...] „Aus dem Recht auf schulische Bildung folg[e] jedoch ein grundrechtlich geschützter Anspruch von Schülern und Schülerinnen auf Einhaltung eines nach allgemeiner Auffassung für ihre chancengleiche Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten an staatlichen Schulen“ (Rn. 57).

Dieser Mindeststandard ist zunächst „pandemiebezogen“ konkretisiert: als Handlungsforderung an den Staat, wenn durch längere Aussetzung des Präsenzunterrichts und das staatliche Unterlassen hinsichtlich tatsächlicher und rechtlicher Kompensationsmaßnahmen Bildungschancen nachhaltig beeinträchtigt werden (Lohse, 2021, Rn. 16 ff.; vgl. auch BVerfG, Rn. 166 ff.). Konkrete Leistungsansprüche ergeben sich dagegen höchstens aus dem Gesetzesrecht im Rahmen des vorhandenen Schulsystems und Unterrichtsangebots. Das BVerfG erteilt einem Anspruch auf individuell beste Förderung weiterhin eine Absage (Rn. 51 ff.) und schützt damit die staatliche Organisationshoheit.

Das BVerfG bezieht sich demnach auf die Schulbildung als Ganzes (Tenorth, 2022, S. 31), einforderbar ist nur ein enger leistungsrechtlicher Kern (Reimer, 2022, S. 233) in Extremsituationen, nicht eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts. Dies entspricht der bisherigen Rechtsprechung zum elterlichen Erziehungsrecht im Schulverhältnis (vgl. HessStGH, NJW 1982, 1381 ff.; Dietze, 1982, S. 1362; Rux, 2018, S. 57, Rn. 195). Jedoch geht das für die Persönlichkeitsentwicklung unverzichtbare Mindest-

maß über die Vermittlung der reinen Kulturtechniken des Elementarunterrichts hinaus (so auch Tenorth, 2022, S. 42 ff.), damit das landesverfassungsrechtlich³ formulierte Ziel einer Menschenbildung erreicht werden kann. Es umfasst somit Wissens- und Wertevermittlung (dazu Lohse, 2015, S. 50 ff.).

Hier lässt sich der Bogen zu den kompetenzorientierten Bildungsstandards schlagen: Mit ihrer bundesweiten Einführung sollte im Rahmen der staatlichen Schulhoheit aus Art. 7 Abs. 1 GG ein Beitrag zur Qualitätssteigerung des schulischen Unterrichts, aber auch zur Stärkung der Chancengleichheit aufgrund von Transparenz und Überprüfbarkeit des Schulunterrichts geleistet werden (Avenarius, 2005, S. 432). Allerdings sind die Bildungsstandards nur ein Aspekt der Konkretisierung der Bildungsziele, sie decken allein überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen ab (ebd., S. 424), andere wichtige Teile der Persönlichkeitsentfaltung sind in Evaluationen und Leistungstests nicht nachprüfbar. Dennoch deuten sie an, was von Seiten der Kultusministerien als unverzichtbarer Mindeststandard an Bildungsangeboten erachtet werden könnte: ein an den Bildungsstandards orientierter Unterricht, der die Erreichung der Bildungsziele nicht unmöglich erscheinen lässt.

3 Schul(-verwaltungs-)rechtliche Dimension der Kompetenzvermittlung durch Bildungsstandards

Seit 2004 werden Bildungsstandards zunehmend in den Schulgesetzen und -ordnungen zu einem Rechtsbegriff und damit aus der erziehungswissenschaftlichen in eine schul(-verwaltungs-)rechtliche Dimension überführt. Ausgangspunkt waren die Arbeiten der KMK sowie die 2003 veröffentlichte Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2003, S. 19 ff.), die die deutsche Debatte um Steuerungsfunktion und Verhältnis zu Lehrplänen und Curricula maßgeblich prägte. Die Einführung der national einheitlichen Bildungsstandards und der standardisierten Testverfahren steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Verwirklichung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, da nur auf diese Weise die Einheitlichkeit des Bildungsprozesses auf einem Mindestniveau und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet werden können.

3.1 Rechtliche Einordnung der Kompetenzvermittlung durch Bildungsstandards

Bildungsstandards sollen – zusammen mit Lehrplänen und Studententafeln – die gesetzlich vorgegebenen Bildungsziele konkretisieren und eine verbindliche Grundlage für Unterricht und Erziehung zumindest an den staatlichen Schulen sein. Sie stehen damit in direktem Zusammenhang mit Art. 7 Abs. 1 GG und der Ausübung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags durch Schulorganisation. Die Rechtsnatur der Konkretisierung hängt von den jeweiligen Schulgesetzen ab. Der KMK-Be-

3 Z. B. Art. 28 BbgVerf; Art. 27 Abs. 1 VerfLSA; Art. 131 Abs. 1 BayVerf.

schluss, aus dem die länderübergreifenden Bildungsstandards hervorgegangen sind, muss in Landesrecht transformiert werden, um dort Geltung zu erlangen (Avenarius, 2005, S. 427 f.). Dies erfolgt durch Verwaltungsvorschriften bzw. Rechtsverordnungen (näher: Kap. 3.2). Regelmäßig werden die Bildungsstandards in die bestehenden Lehrpläne integriert (ausführlich Lohse, 2015, S. 209 ff.). Als Vorgaben in Form von Innenrechtssätzen stellen Bildungsstandards so verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule dar (Klieme et al., 2003, S. 21). Die Bindungswirkung ergibt sich aus der Organisationsgewalt der hierarchisch höheren Verwaltungsstelle gegenüber den nachgeordneten Organisationseinheiten (Schulen, Schulaufsicht, Lehrkräfte) bei der Erfüllung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags durch Schulunterricht. Bildungsstandards werden zwar nur als Ergänzung zu den herkömmlichen Lehrplänen eingesetzt (KMK, 2005, S. 17), dennoch lässt sich ein Bezug herstellen zur Erreichung eines Mindestmaßes an Kompetenzvermittlung durch Schulehalten bzw. Unterricht und die Interaktion im Klassenzimmer (Tenorth, 2022, S. 32, 43 f.).

Die Schulgesetze stellen einen Zusammenhang mit den Lehrplänen und Stundentafeln sowie dem wissensvermittelnden Schulunterricht her⁴ – wobei das Verhältnis zwischen diesen Steuerungsinstrumenten unterschiedlich ausgestaltet ist. So sieht Art. 45 Abs. 1 S. 3 BayEUG die länderübergreifend vereinbarten Bildungsstandards als Teil des zu vermittelnden „Wissens und Könnens“ – die Grundlage für die Vermittlung sind weiterhin Lehrpläne, Stundentafeln und Richtlinien (vgl. Lindner & Stahl (Loseblattsammlung), Art. 45 Anm. 5), während z. B. § 35 SächsSchulG sie zusammen mit Lehrplänen und Stundentafeln zur Grundlage für Unterricht und Erziehung macht. Teils sind die (Rahmen-)Lehrpläne darauf ausgelegt, die Erreichung der länderübergreifenden Bildungsstandards zu garantieren (so z. B. § 10 Abs. 3 BbgSchulG), ähnlich, aber differenzierter findet sich dies in § 4 HessSchulG. Jedenfalls wird ihnen damit gesetzgeberisch eine entscheidende Bedeutung zur Erfüllung des in Art. 7 Abs. 1 GG sowie den Landesverfassungen (vgl. z. B. Art. 131 BayVerf) niedergelegten schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags gegeben. Als kompetenz- und leistungsorientierte Vorgabe zur Steuerung des Bildungserwerbs sind sie damit verfassungsrechtlich hinterlegt.

§ 122 Abs. 1 NSchulG bringt darüber hinaus zum Ausdruck, was auch in den übrigen Bundesländern der Organisation des Schulwesens zugrunde liegt: Die Lehrkräfte sollen ihre pädagogische Gestaltungsfreiheit so verwirklichen, dass in ihrem Unterricht die „fachbezogenen Kompetenzen erworben, die Bildungsstandards erreicht und dabei die Interessen der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden.“ Dies nimmt Bezug auf die vom BVerfG (Rn. 57, 62) betonte Verbindung zwischen hoheitlicher Schulorganisation und individueller Entwicklung der Persönlichkeit: Schule muss so ausgestaltet sein, dass die Kinder und Jugendlichen bei der Persönlichkeitsentfaltung unterstützt werden. Dieser Mindeststandard, der freilich sehr unbestimmt ist, wird

4 Nicht alle Gesetze nehmen Bezug auf die Bildungsstandards, vgl. aber § 10 III 3 BbgSchulG; § 4 HmbSG; § 4 I HessSchG; § 9 I, II SchulG M-V; § 122 I 4 NSchG; § 29 I, II SchulG NRW; § 96 III, IV SchulG RhPf; § 35 I, II SächsSchulG; § 10 I, II SchulG LSA; § 126 III SchulG SchlHol; § 43 I ThürSchulG.

durch Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG garantiert und stellt einen justiziablen Anspruch dar.

3.2 Rechtliche Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Annahmen

Nach § 35 Abs. 2 SächsSchulG bestimmen Bildungsstandards, „über welches verbindliche Wissen und welche Kompetenzen Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen müssen“. Dies greift die erziehungswissenschaftliche Definition auf, indem der Fokus auf eine messbare Leistungsdimension (Frohn & Heinrich, 2018, S. 67, 69) gelegt wird. Hierdurch soll Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen an Schüler*innen und damit auch hinsichtlich einheitlicher überprüfbarer Unterrichtsinhalte geschaffen werden (Avenarius, 2005, S. 425, 428). Die gesetzliche Formulierung lässt vermuten, dass es sich um die Festlegung eines „Mindeststandards“ für das jeweilige Leistungsniveau handelt. Dies entspricht aber zumindest nicht dem aus den Erziehungswissenschaften entnommenen Modell, auf das sich die KMK geeinigt hat: Danach beschreiben Bildungsstandards in Form von abschlussbezogenen Regelstandards fachbezogene Kompetenzen einschließlich Wissensbeständen, die die Schüler*innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erreicht haben sollen. Ebenso wird ein Bezug hergestellt zu den Kernbereichen eines bestimmten Faches unter Beibehaltung pädagogischer Gestaltungsräume, veranschaulicht durch Aufgabenbeispiele und Ausrichtung auf Ergebnisse des Lernprozesses. Detaillierte Vorgaben zu Wissens- und Fähigkeitsinhalten werden ersetzt durch die präzise Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. auch Adamina, 2020, S. 15 f.; Langenfeld, 2007, S. 369; Tröhler, 2019, S. 18 ff.). Bildungsstandards sind also zunächst nicht als Mindest-, sondern als Regelstandard gedacht, d. h. der Durchschnitt der Schüler*innen hat die beschriebenen Kompetenzen zu dem festgelegten Zeitpunkt erreicht (vgl. auch Tenorth, 2022, S. 31). Das schließt jedoch nicht aus, dass rechtlich mit dem garantierten Mindeststandard eben gerade das Angebot eines Unterrichts gemeint ist, durch den die vorgegebenen Regelstandards erfüllt werden können. In diese Richtung weist z. B. § 10 BSchulG⁵, wonach Rahmenlehrpläne zur Sicherung bildungsgang- und schulartenübergreifender Mindeststandards sowie für Leistungsstandards dienen (weitere Beispiele bei Avenarius, 2005, S. 430).

Entscheidend ist außerdem die interne und externe Überprüfbarkeit der Zielerreichung und damit die Einführung eines neuen Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung (Avenarius, 2005, S. 429; Guckelberger, 2005, S. 753 f.; Lohse, 2015, S. 200, 218 ff.; vgl. auch Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 270 f.).⁶ Art. 7 Abs. 1 GG

5 „(1) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wird auf der Grundlage von Rahmenlehrplänen erfüllt. Die Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung bestimmen die Grundprinzipien des Lernens sowie die verbindlichen allgemeinen und fachlichen Kompetenzen und Qualifikationsziele. [...]

(4) Die Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung bilden die Grundlage für verbindliche Leistungsstandards und Bewertungsgrundsätze sowie zur Sicherung von bildungsgang- und schulartenübergreifenden Mindeststandards“ (§ 10 BSchulG).

6 In den Schulgesetzen wird dies sowohl bezüglich der Outputsteuerung aufgegriffen (vgl. z. B. § 10 III 2 BbGSchulG; § 122 I 6 NSchulG; § 35 II SächsSchulG; § 11a SchulG LSA) als

wirkt sich in der Weise aus, dass die Lehrpläne gewährleisten müssen, dass die Bildungsstandards erreicht werden können. Sie werden so schulaufsichtlich überprüfbar. Kontrollmaßstäbe für das „Schulehalten“. Der Kompetenzstand soll über Evaluationen und standardisierte Testverfahren als Maßstab für einen erfolgreichen Bildungsprozess festgestellt werden (KMK, 2010, S. 7; vgl. auch Avenarius & Hanschmann, 2019, S. 270 ff.). Er ist Grundlage weiterführender Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung (Müller, 2006, S. 102 f.). Bildungsstandards müssen so durch den Gesetzgeber zum Gegenstand der Evaluationen gemacht werden, damit das Recht die erziehungswissenschaftliche Steuerungsidee nachvollzieht.

4 Synthese: Selbstbindung des Staates durch Aufstellung von Bildungsstandards?

Führt man nun diese Überlegungen zu einem Recht auf ein Mindestmaß an schulischer Bildung einerseits, und zur Einführung abschluss- und kompetenzbezogener Bildungsstandards andererseits zusammen, so könnte sich hieraus die Möglichkeit einer Konkretisierung des unbestimmten Begriffs eines Mindestmaßes ergeben (vgl. Kap. 4.1). Davon zu trennen ist die Frage, ob sich hieraus auch justiziable Individualansprüche auf das Angebot eines Bildungsstandards verwirklichenden Unterrichts ergeben (vgl. Kap. 4.2).

4.1 Herleitung einer Selbstbindung

Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Beauftragung der Kultusministerien mit dem Erlass von Lehrplänen dienen dazu, der Verwaltung Normkonkretisierungsbefugnisse einzuräumen, wobei explizit oder implizit auf die Bildungs- und Erziehungsziele der Landesverfassung und/oder des Schulgesetzes verwiesen wird. Aus der rechtlichen Betrachtung ergeben sich so Indizien, die dafür sprechen, dass sich der Staat selbst verpflichtet hat, bildungsstandardkonformen Unterricht als Mindestmaß schulischer Bildung zu ermöglichen:

- 1) Rechtlich erfolgt die Umsetzung des Beschlusses der KMK durch Verwaltungsvorschriften, die für die Schulen als nicht-rechtsfähige Anstalten und die Lehrkräfte im Innenverhältnis verbindliche Vorgaben für den Unterricht machen und so die Schulhoheit aus Art. 7 Abs. 1 GG konkretisieren (vgl. Dittmann, 1994, S. 55). Sie werden damit als Instrumente zur verbindlichen Steuerung im hierarchisch organisierten Binnenbereich der Verwaltung eingesetzt. Manche Schulgesetze formulieren sogar die ausdrückliche Pflicht, den Unterricht so zu gestalten, dass die Bildungsstandards erreicht werden (z. B. § 122 Abs. 1 S. 6 NSchulG; § 40 Abs. 2 SächsSchulG).
- 2) Die Bildungsstandards sind auch nach ihrer rechtlichen Konzeption nicht bloße inhaltliche Vorgaben für den Unterricht, sondern ebenso Kontrollmaßstäbe für die ver-

auch bezüglich der Abkehr von Wissensvermittlung hin zu Kompetenzen (vgl. § 10 III Bbg-SchulG; § 122 I NSchulG).

waltungsinterne Kontrolle sowie für die Wahrnehmung der Gesamtverantwortung für den Unterricht. Bildungsstandards begreifen den jeweils zu erreichenden Kompetenzstand als Maßstab für einen erfolgreichen Bildungsprozess (KMK, 2010, S. 7) und sollen damit Grundlage für fachaufsichtliche Maßnahmen, z. B. in Form von Zielvereinbarungen oder Beratung, sowie im Rahmen der Schulprogrammarbeit sein (Müller, 2006, S. 102 f.). Hierdurch verfügt die Schulaufsicht gegenüber den Schulen, sowie die Schulleitungen gegenüber den einzelnen Lehrkräften sowohl über Beanstandungs- und Weisungs-, zum Teil auch Eingriffsrechte als auch über tatsächliche Kontrollinstrumente (ausführlich Lohse, 2015, S. 205 ff., 278 ff.; vgl. auch Hanschmann, 2017, S. 325 ff.).

Beispielhaft lässt sich diese verwaltungsinterne Kontrolle zur Gewährleistung des Bildungsauftrags aus dem in §§ 4 Abs. 2 und 92 ff. HessSchulG errichteten System aus Kerncurricula mit verbindlichen Bildungsstandards, Bildungsstandards als Grundlage interner und externer Evaluation und weiteren schulaufsichtlichen Maßnahmen erkennen.⁷ Dies zeigt zunächst auf tatsächlicher Ebene, dass den dort benannten Kompetenzen von Seiten der Schulverwaltung eine entscheidende Rolle bei der Erfüllung der Anforderungen der Gewährleistungsverantwortung des Staates aus Art. 7 Abs. 1, Art. 2 Abs. 1 GG sowie der jeweiligen landes- und völkerrechtlichen Bildungsziele zugemessen wird. Diese sind nach der Konzeption der Landesschulgesetze (Lohse, 2015, S. 84 ff.) für die schulaufsichtliche Sicherung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts relevant. Dies gilt auch dort, wo sie als Richtlinien für innerschulische Rechtserzeugungsakte, v. a. Schulprogramme, fungieren: Auch hier ist es der Schulaufsicht möglich, Schulprogramme anhand dieses Maßstabs auf effektive Zielerreichung zu kontrollieren (vgl. auch Avenarius, 2008, S. 132). Bildungsstandards dienen darüber hinaus als Qualitätsmaßstäbe im Rahmen der externen ebenso wie der schulinternen Evaluation und bestimmen die Anforderungen zentralisierter Abschlussprüfungen und standardisierter landes- oder bundesweiter Testverfahren zur Qualitätsüberprüfung und -sicherung.

- 3) Aus verwaltungsrechtlicher Sicht wird diskutiert, ob aufgrund der Rechtsnatur der Lehrpläne und Bildungsstandards als atypische Verwaltungsvorschriften die Möglichkeit oder sogar der Pflicht der Gerichte besteht, diese als Kontrollmaßstab für das Schulverwaltungshandeln heranzuziehen. Dies würde dem Einzelnen ermöglichen, gegen abweichende Unterrichtsgestaltung, die das Erreichen der Bildungsziele oder die Erlangung der Kompetenzen unmöglich macht, z. B. im Wege einer Feststellungsklage gerichtlich vorzugehen.

Verwaltungsvorschriften erzeugen im Regelfall anders als Rechtsverordnungen kein allgemeinverbindliches Recht; allerdings gibt es in der Literatur und Rechtsprechung Ansätze dafür, eine allgemeine oder gestufte Bindungswirkung von bestimmten Arten von Verwaltungsvorschriften zu begründen (z. B. Axer, 2000, S. 182 f.; Saurer, 2006, S. 249). Die verwendeten Begründungsansätze lassen sich in Teilen auf leistungsbezogene Bildungsstandards übertragen und wirken sich auf die Annahme einer außenwirksamen Verbindlichkeit eines Mindestmaßes durch Bildungsstandards aus (so

7 Ähnlich bis zum 01.08.2018 § 35 i. V. m. § 59a SächsSchulG Sachs; § 11a I Nr. 2 i. V. m. § 83 I Nr. 9 SchulG LSA.

schon, ohne Begründung, Niebes et al., 2004, § 59a, Rn. 2). Selbst wenn man die Einordnung als normkonkretisierende Verwaltungsvorschriften (so Nebel, 2011, S. 208) ablehnt (näher: Lohse, 2015, S. 222 ff.), ist doch die gesetzgeberische Intention einer verbindlichen abstrakt-generellen Konkretisierung der gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsziele und der fachkundigen Programmierung des Bildungsprozesses bei der Ausfüllung finaler Bestimmungen festzustellen. Bildungsstandards beinhalten zwar kaum nach juristischer Methode auslegbare Rechtssätze, jedoch pädagogisch fundierte Anleitungen für den Unterricht, die die Kompetenzen (z. B. „eigene Gedanken für andere verständlich darstellen“⁸) und die zur Vermittlung einsetzbaren Unterrichtsmethoden (z. B. „Anleitungen entwerfen“⁹) beschreiben. Sie sind gerade keine Regelvermutung, von der im atypischen Fall abgewichen werden kann, ihnen kommt eben nicht nur eine relative Bindungswirkung zu (zu dieser: BVerwG, NVwZ 2005, 603; Saurer, 2006, S. 259 f.; in Bezug auf Bildungsstandards vgl. auch Guckelberger, 2005, S. 754). Historisch werden zumindest Lehrpläne teils als atypische Verwaltungsvorschriften mit allen Charakteristika eines Außenrechtssatzes behandelt (hierzu: Koch, 2000, S. 371). Eine faktische Außenwirkung besteht schon deshalb, weil die Lehrpläne das Verhalten der Schule gegenüber den Schüler*innen determinieren. Eine rechtliche Außenwirkung lässt sich dagegen selbst dann schwer begründen, wenn das Schulgesetz eine Verpflichtung auf die Erreichung der Bildungsziele und eine Pflicht zur aktiven Teilnahme am Unterricht formuliert (Lohse, 2015, S. 227 f.). Jedenfalls werden Lehrpläne und Bildungsstandards in der spärlichen verwaltungsgerichtlichen Praxis wegen ihrer „grundrechtskonkretisierenden Wirkung“ weitgehend als Außenrechtssätze behandelt (Runck et al., 2004, S. 120; VG Ansbach, Beschl. v. 30.7.2009, Az.: AN 2 K 08.02285; VGH Baden-Württemberg, DVBl. 1961, 523;), u. a. um festzustellen, ob die Verpflichtungen aus den Schulgesetzen eingehalten wurden (Forkel, 2010, S. 283; ausführlich; Lohse, 2015, S. 229 f.).

- 4) Das BVerfG führt selbst die Schulbesuchspflicht als Argument an (Rn. 62), allerdings nur, um zu begründen, dass sie Schüler*innen ihr Grundrecht auf Bildung im Unterricht wahrnehmen. Durch die Schulpflicht sind diese den jeweils im Rahmen des Art. 7 Abs. 1 GG gewählten Unterrichtsgestaltungen zur „bestmöglichen Verwirklichung der Persönlichkeitsentwicklung“ ausgesetzt. Die Bildungsstandards führen so zu veränderten Anforderungen durch neue Lehr- und Lernformen, die als Eingriff in Art. 2 Abs. 1 GG verstanden werden können (Guckelberger, 2005, S. 753). Gleichzeitig formulieren einzelne Schulgesetze auch eine unmittelbare Pflicht der Schüler*innen zur aktiven Unterrichtsteilnahme und binden diese an die Vorgaben, „die dazu bestimmt sind, das Bildungs- und Erziehungsziel der Schule zu erreichen“ (§ 46 Abs. 2 S 3 BSchulG). Es ergibt sich eine formale Pflicht, im Unterricht und in der häuslichen Vorbereitung ein Verhalten an den Tag zu legen, durch das ein Bildungserwerb im Rahmen der persönlichen Fähigkeiten zu erwarten ist.

Die angeführten Punkte sprechen für eine Selbstverpflichtung des Staates bei der Wahrnehmung des Bildungs- und Erziehungsauftrags – durch die gestufte Festlegung

8 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, Lehrplan Deutsch (Klassen 5–9/10), 1998, S. 17.

9 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, Lehrplan Deutsch (Klassen 5–9/10), 1998, S. 21.

von gesetzlichen Bildungszielen und ihre zumindest faktisch außenwirksame exekutive Konkretisierung. Er bringt damit zum Ausdruck, dass dieses Angebot an schulischer Bildung für essenziell erachtet wird, um dem Individuum die von der Verfassung angedachte staatliche Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung durch Bildung zukommen zu lassen. Art. 7 Abs. 1 GG verlangt nicht nur durch einheitliche Bildungsziele die Grundlagen für chancengleichen Bildungserwerb zu legen, das einfachgesetzliche System verpflichtet vielmehr die Lehrkräfte, die Bildungsstandards als Teil des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags zu verwirklichen.

4.2 Anspruch auf Verwirklichung der Bildungsstandards?

Verwaltungsgerichtlich waren bisher die individuellen Kontrollmöglichkeiten hinsichtlich der Qualität der schulischen Bildung bzw. der Einhaltung von Lehrplänen und Bildungsstandards nicht stark ausgebaut. Aus Verwaltungsvorschriften lassen sich, anders als aus drittschützenden Außenrechtssätzen,¹⁰ nicht unmittelbar Ansprüche auf bildungsstandardkonformen Unterricht ableiten (Forkel, 2010, S. 283).

Prüfungsordnungen verweisen insbesondere für zentrale Abschlussprüfungen auf Lehrpläne und Bildungsstandards und bestimmen so das abprüfbare Wissen. In Prüfungsanfechtungen werden diese so zum Maßstab für die Überprüfung der Rechtmäßigkeit von Prüfungsaufgaben (z. B. OVG Bautzen, Urt. v. 18.8.2010, Az. 2 A 142/09) wie auch der Vorbereitung auf die Prüfung im Unterricht. Eine Missachtung kann einen Eingriff in Art. 12 oder Art. 3 GG des Prüflings darstellen, die ohne Rechtfertigung zur Rechtswidrigkeit der konkreten Prüfung führt (Lohse, 2015, S. 234 ff.).

Ein darüberhinausgehendes subjektives Recht auf lehrplangemäßen Unterricht wurde jedoch bisher abgelehnt, da es den objektivrechtlichen Konkretisierungen des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags an einer individuellen Schutzrichtung fehlt. Hieran hat sich auch durch die aktuelle Rechtsprechung des BVerfG nichts geändert: das Recht auf Bildung ermöglicht den Zugang zum bestehenden staatlichen Bildungsangebot und abstrakt ein Mindestqualitätsniveau. Aus der Festlegung von Bildungszielen und deren Konkretisierung ergibt sich kein subjektives Recht auf Erfüllung dieser Pflichten im Einzelfall (a. A. Forkel, 2010, S. 284).

Offen ist jedoch, ob nicht ausnahmsweise aus dem Recht auf Bildung das Angebot eines Schulunterrichts gefordert werden kann, der dem*der Einzelnen die Erlangung der in den Bildungsstandards konkretisierten Kompetenzen zumindest möglich macht. Im Bundesnotbremse-II-Beschluss verfolgt das BVerfG im Einklang mit der klassischen Grundrechtsdogmatik die Linie, dass das nur der Fall ist, wenn gar kein Präsenzunterricht angeboten wird oder für die konkrete Person das Angebot aufgrund staatlicher Maßnahmen nicht zugänglich ist (Rn. 51 ff.). Hier realisiert sich die ab-

10 Vorschriften in Gesetzen, Rechtsverordnungen, Satzungen, ausnahmsweise auch unmittelbar dem Grundgesetz, die explizit oder implizit einen individuellen Anspruch auf eine staatliche Leistung oder ein staatliches Handeln/Unterlassen begründen.

wehrrrechtliche Dimension der Grundrechte.¹¹ Der Staat muss einen solchen Eingriff rechtfertigen können (vgl. auch Reimer, 2022, S. 237), was zumindest unter Pandemiebedingungen auch dann gelingen soll, wenn der gewählte Kompensationsmodus vorübergehend zu Verschlechterungen von chancengleicher Bildung führt (hierzu Guckelberger, 2022, S. 402 f.; Lohse, 2022, S. 408 ff.).

Ebenso wenig kann aus dem Mindeststandard ein Individualanspruch auf bestmögliche begabungsgerechte Schulbildung und Förderung abgeleitet werden. Die Tatsache, dass im staatlichen Schulsystem immer ein Ausgleich verschiedenster Grundrechtspositionen erfolgen muss, erlaubt dem Staat bei der Konkretisierung der Bildungsziele zu pauschalisieren und lässt individuelle Leistungsansprüche in der Schulgestaltung schon wegen des Koordinations- und Kompromissbedarfs unmöglich erscheinen (so auch Beaucamp, 2022, S. 642 f.; Reimer, 2021, S. 364 f., 2022, S. 233, 237; zur generellen Einordnung vgl. auch Avenarius, 2009, S. 26; Rux, 2018, S. 57 f.).

Dennoch lässt sich verwaltungsrechtlich nicht nur begründen, dass Bildungsstandards verbindliche Maßstäbe für das Ergebnis schulischer Bildungsprozesse sein sollen, sondern auch, dass diese grundrechtskonkretisierend im Rahmen von Art. 2 Abs. 1 GG ausdrücken, was der Staat zur Erfüllung seiner Pflicht gegenüber dem Einzelnen für das Mindestmaß an chancengleicher Bildung für notwendig erachtet (so implizit VG Ansbach, Beschl. v. 30.07.2009, Az.: AN K 08.02285 u. a., Rn. 3 und 6). Dies kann im Einzelfall wegen der Selbstbindung des Staates in Verwaltungsvorschriften und gesetzlichen Vorgaben zu einer Verletzung des Grundrechts führen, die dann auch verwaltungsgerichtlich einklagbar sein muss (so schon Lohse, 2015, S. 235 f.). Ein Beispiel für eine solche erhebliche Unterschreitung der Bildungsstandards wäre, dass die jeweiligen Kompetenzen aufgrund von Unterrichtsausfällen nicht mehr erreicht werden können. Dies ergibt sich aus dem Zusammenhang mit der Schulpflicht: die durch Schulpflicht zum Besuch des konkreten Unterrichts verpflichteten Schüler*innen können nicht auf die Möglichkeit der häuslichen Vorbereitung zur Kompensation der Nichtbeachtung des staatlichen Bildungsauftrags aus Art. 7 Abs. 1 GG verwiesen werden (vgl. Niehues & Fischer, 2010, S. 144; VG Ansbach, Beschl. v. 30.07.2009, Az.: AN 2 K 08.02285 u. a., Rn. 6.). Die oben erwähnten Vorbehalte des Möglichen lassen sich in dieser abwehrrechtlichen Konstellation unproblematisch im Rahmen der Rechtfertigung verorten, und zwar immer dann, wenn der Staat aus tatsächlichen Gründen nicht für die Erfüllung der Bildungsziele im Unterricht sorgen kann (Guckelberger, 2022, S. 390 f.; Lohse, 2022, S. 417 f.; Tenorth, 2022, S. 36). Diese Rechtfertigungsmöglichkeit kann allerdings nicht für das durch die Bildungsstandards konkretisierte Mindestmaß an Schulbildung gelten: Hier muss sichergestellt sein, dass durch das staatliche Schulehalten die dort definierten Kompetenzen regelmäßig erworben werden können.

11 Die abwehrrechtliche Dimension der Grundrechte (auch „status negativus“) verlangt, dass der Staat jeden Eingriff (jede Beeinträchtigung oder Versagung) des Grundrechts rechtfertigen können muss. Eine Rechtfertigung kann nur gelingen, wenn die Grundrechtsbeschränkung einem legitimen Zweck dient und verhältnismäßig ist.

5 Fazit

Das BVerfG hat deutlich gemacht, dass Schüler*innen keine Objekte eines staatlichen Bildungsprozesses sind (so auch Forkel, 2010, S. 283), sondern diesen aus den Grundrechten eine individuelle Stellung zukommen muss. Insofern ist die ausdrückliche Verpflichtung des Staates auf ein im Einzelfall justiziables Recht auf ein Mindestmaß schulischer Bildung begrüßenswert. Dieses muss jenseits des Pandemiekontexts ausgelegt und konkretisiert werden (so auch Guckelberger, 2022, S. 402).

Die bundesweit einheitlichen Bildungsstandards bilden einen möglichen Ansatzpunkt hierfür: zum einen sind sie von staatlicher Seite als verpflichtende Vorgaben für einen Schulunterricht ausgestaltet, der dem Individuum die Persönlichkeitsentfaltung über die Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen soll; zum anderen greift der Staat durch die leistungsbezogenen Bildungsstandards in den autonomen Selbstbildungsvorgang der Kinder und Jugendlichen mit der Rechtfertigung ein, ihnen damit erst Grundrechtsausübung zu ermöglichen. Es wäre zu begrüßen, wenn die begründbare Selbstbindung des Staates an die zu vermittelnden Kompetenzen so auch Eingang in den Mindeststandard chancengleicher Bildung fände. Das heißt nicht, dass jede Abweichung von Lehrplänen oder Bildungsstandards justizierbar ist, aber, dass verwaltungsrechtlicher Rechtsschutz auch jenseits der Pandemie bei andauernden systemischen Mängeln des Schulehaltens, die die Verwirklichung der Bildungsstandards unmöglich erscheinen lassen, nicht mehr undenkbar sein muss.

Literatur und Internetquellen

- Adamina, M. (2020). Kompetenzorientierter Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive – Grundlagen, Einordnung. In M. Adamina, U. Aebersold, S. Bietenhard, E. Eichelberger, Huber, V. Nievergelt, S. Junger, V. Molinari, A. Nydegger, M. Probst, B. Wälti & L. Weidmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung* (S. 15–28). hep.
- Avenarius, H. (2005). Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 53 (4), 423–435. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2005-4>
- Avenarius, H. (2008). Staatliche Verantwortung und Eigenverantwortung der Schule – ein Widerspruch? *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 130–133.
- Avenarius, H. (2009). Das Recht auf chancengleiche Bildung – revisited. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung – Recht – Chancen* (S. 19–29). Waxmann.
- Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht* (9. Aufl.). Carl Link.
- Axer, P. (2000). *Normsetzung der Exekutive in der Sozialversicherung*. Mohr Siebeck.
- Beaucamp, G. (2022). Corona-Maßnahmen in der Schule und der verwaltungsgerichtliche Rechtsschutz. *Neue Juristische Online-Zeitschrift*, 22 (22), 641–646.
- Bernhard, T. (2016). *Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem nach der UN-Behindertenrechtskonvention*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845274553>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie, In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick*

- über ein dynamisches Forschungsfeld (DDS – Die Deutsche Schule, 17. Beiheft) (S. 51–79). <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Degenhart, C. (2022). Entscheidung unter Unsicherheit – die Pandemiebeschlüsse des BVerfG. *Neue Juristische Wochenschrift*, 75 (3), 123–127.
- Dietze, L. (1982). Elternrecht als Bestimmungsrecht und Anspruchsgrundlage der schulischen „umfassenden Allgemeinbildung“ ihrer Kinder? *Neue Juristische Wochenschrift*, 35 (25), 1353–1362.
- Dittmann, A. (1994). Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. *Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer*, 54, 48–71.
- Forkel, H.-W. (2010). Unterrichtsausfall als Rechtsproblem. *Sächsische Verwaltungsblätter*, 282–285.
- Frohn, J., & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 65–74. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.05>
- Guckelberger, A. (2005). Die Einführung nationaler Bildungsstandards. *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht*, 24 (7), 750–755.
- Guckelberger, A. (2022). Die Entscheidung des BVerfG zur Bundesnotbremse II und ihre Folgen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (3), 382–404. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3-382>
- Hanschmann, F. (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung*. Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-154879-6>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, W., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Koch, T. (2000). Probleme der administrativen Außenrechtserzeugung am Beispiel der Verdingungsordnungen. *Verwaltungsarchiv*, 91, 354–373.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Kuhn, H.-J., & Voges, M. (2021). Den Blindflug beenden und gestärkt aus der Krise gehen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (2), 218–226. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.08>
- Langenfeld, C. (2007). Aktivierung von Bildungsressourcen durch Verwaltungsrecht. *Die Verwaltung*, 40, 347–381.
- Lindner, F. J., & Stahl, H. (Loseblattsammlung). *Das Schulrecht in Bayern. Bayer. Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) mit Kommentar und weiteren Vorschriften*. Wolters Kluwer.
- Lohse, E. J. (2015). *Verwaltungsrechtliche Steuerung von schulischem Bildungserwerb – Neue Handlungsformen an öffentlichen Schulen*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845258591>
- Lohse, E. J. (2021). § 2 Schulische Bildung. In C. Birnbaum (Hrsg.), *Bildungsrecht in der Corona-Krise* (S. 45–128). C. H. Beck.
- Lohse, E. J. (2022). Schule während der Corona-Pandemie: Rechtslage zu Schließungen, Zugangsbeschränkungen, Distanzunterricht, Wechselunterricht, Maskenpflicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (3), 405–432. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-3>

- Müller, J. (2006). *Schulische Eigenverantwortung und staatliche Aufsicht*. Nomos.
- Nebel, J.A. (2011). *Schulprogramme als innovative Steuerungsinstrumente im System des allgemeinen Verwaltungsrechts*. Berliner Wissenschaftsverlag.
- Niebes, L., Becher, B., & Pollmann, A. (2004). *Schulgesetz im Freistaat Sachsen. Kommentar*. Boorberg.
- Niehues, N., & Fischer, E. (2010). *Prüfungsrecht* (5. Aufl.). C. H. Beck.
- Poscher, R., Rux, J., & Langer, T. (2009). *Das Recht auf Bildung*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845215044>
- Reimer, F. (2021). Das Recht auf Bildung in Zeiten der Pandemie. Vom Präsenz- zum Distanzlernen zurück? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 69 (4), 363–381. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2021-4>
- Reimer, F. (2022). Das Recht auf Bildung in Zeiten der Pandemie (Teil 2): Der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (2), 228–239. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-2>
- Reuter, L.-R. (1975). *Das Recht auf chancengleiche Bildung*. A. Henn.
- Runck, A., Geißler, N., & Ihlenfeld, H.-U. (2004). *Sächsisches Schulgesetz. Praxiskommentar* (6. Aufl.). Luchterhand.
- Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6. Aufl.). C. H. Beck.
- Saurer, J. (2006). Die neueren Theorien zur Normkategorie der Verwaltungsvorschriften. *Verwaltungsarchiv*, 97, 249–269.
- Suelmann, S. (2013). *Bildung in der Frauenrechtskonvention, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen*. Kovač.
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf schulische Bildung – ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2022-1>
- Tröhler, D. (2019). Bildungsstandards oder die Neudefinition von Schule – Entstehung, Verbreitung und Folgen einer globalen bildungspolitischen Sprache. In J. Zuber, H. Alt-richter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 3–24). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22241-3_1
- Wiater, W. (2009). *Theorie der Schule* (3. Aufl.). Auer.
- Wißmann, H., & Reichert, C.-S. (2019). 100 Jahre Weimarer Schul-Verfassungsrecht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 67 (2), 114–125. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2019-2>

Eva Julia Lohse, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Europarecht und Rechtsvergleichung an der Universität Bayreuth.

E-Mail: eva.lohse@uni-bayreuth.de

Korrespondenzadresse: Lehrstuhl für Öffentliches Recht III, Universität Bayreuth, Universitätsstraße 30, 95447 Bayreuth

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
116. Jahrgang 2024, Heft 1, S. 85–99
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.01.06>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2024

Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung,
Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Recht auf schulische Bildung – vade!

Zusammenfassung

Mit der im November 2021 erfolgten erstmaligen Anerkennung eines Rechts auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene im Kontext des Bundesnotbremse-II-Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts ist nicht mehr nur die Rechtswissenschaft, sondern sind auch Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie empirische Bildungsforschung aufgefordert, sich der Diskussion um Form, Inhalt, Aussage, Reichweite und Grenzen dieses neuen Grundrechts – kurz: dessen Konkretisierung – zu stellen. Dies steht insbesondere auf erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Seite noch aus. Der Beitrag zielt daher auf eine Standortbestimmung des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachdiskurses mit Blick auf das neue Bildungsgrundrecht und fragt unter Rückgriff auf den aktuellen Forschungs- und Datenbestand: Wie ist ein Mindeststandard schulischer Bildung inhaltlich zu konkretisieren?

Schlüsselwörter: Recht auf Bildung; Mindeststandard; Bildungsrecht; Bildungsminimum; Bundesverfassungsgericht

Right to School Education – Vade!

Abstract

With the recognition of a right to school education at constitutional law level in November 2021 in the context of the Federal Constitutional Court's decision "Bundesnotbremse-II", it is no longer only legal, but also educational science and empirical educational research that are called upon to engage in the discussion about the form, content, statement, scope and limits of this new right – in short, its concretization. This has yet to take place, particularly in the educational sciences. This article therefore aims to take stock of the educational science discourse with regard to the new right to education and, drawing on current research and data, asks: How can a minimum standard of school education be concretized in terms of content?

Keywords: right to education; minimum standard; educational law; educational minimum; Federal Constitutional Court

1 Bundesnotbremse II – ein Auftrag

Der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) markiert, dahingehend ist sich die juristische Fachcommunity einig, eine Zäsur im Bildungsverfassungsrecht (Degenhart, 2022; Herrmann, 2022; Wrase, 2021): Erstmals wird seitens des BVerfG ein Recht auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene anerkannt. Dass der Beschluss nicht nur die Jurisprudenz, sondern auch Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie empirische Bildungsforschung wesentlich betrifft, scheint mehr als zwei Jahre nach der Entscheidung am 19. November 2021 (1 BvR - 971/21 u. a., NJW 2022, 167) jedoch noch nicht in der Breite der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplin angekommen zu sein (Ausnahme: z. B. Tenorth, 2022). Dies verwundert insofern, als mit der erstmaligen Anerkennung eines Rechts auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene eine Leerstelle gefüllt wurde, die bis dahin häufig von Rechtswissenschaftler*innen (z. B. Langenfeld & Lehner, 2022), aber auch Erziehungs- und Bildungswissenschaftler*innen (z. B. Brügelmann et al., 2021) moniert wurde. Mehr noch: Mit der höchstrichterlichen Forderung nach „der Einhaltung eines [...] unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung“ (Leitsatz 2a) als Gewährleistungsdimension wird staatlichem Handeln in Fragen schulischer Bildung eine Untergrenze gesetzt, bei deren Unterschreitung Schüler*innen, als Träger*innen dieses Grundrechts, einen justiziablen Leistungsanspruch haben. Das heißt konkret: Schüler*innen bzw. deren rechtliche Vertretungspersonen können den Staat auf Einhaltung des Mindeststandards verklagen. Eine entsprechende Zunahme von verwaltungsgerichtlichen Klagen ist in den kommenden Jahren nicht auszuschließen. Da besagter Mindeststandard schulischer Bildung seitens des Gerichts jedoch in inhaltlicher Hinsicht unkonkretisiert bleibt, sind nun – auch darin ist sich die juristische Fachcommunity einig – insbesondere erziehungs- und bildungswissenschaftliche Disziplinen dazu aufgefordert, sich mit einer Frage auseinanderzusetzen, die Jurist*innen alleine nicht beantworten können: Wie lässt sich auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes und Diskurses ausloten, wann ein Mindeststandard schulischer Bildung eingehalten wurde, und wann nicht?

Dieser Frage widmet sich der nachfolgende Diskussionsbeitrag notwendigerweise exemplarisch und kursorisch. Dabei ist es nicht Ziel, eindeutige Antworten zu finden, sondern vielmehr, den Diskurs anzustoßen, welchen Beitrag die Bildungs- und Erziehungswissenschaft (nicht) leisten kann, um das verfassungsrechtliche Konzept des Mindeststandards fachlich mit Inhalt zu füllen und damit eine empirisch fundierte Grundlage für die letztendlich normativ zu fallende Entscheidung zu liefern, ab wann ein Mindeststandard (nicht mehr) erfüllt ist. Hierzu gilt es zunächst, die relevanten rechtlichen Sachverhalte darzustellen bzw. zu klären, wie der Konkretisierungsauftrag aus rechtlicher Sicht einzuordnen ist.

2 Staatliches Vollrecht und staatliche Pflicht

In der staatlichen Schulhoheit (Art. 7 Abs. 1 GG) werden laut herrschender Rechtsmeinung die umfassenden Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation eines Schulwesens verortet, „das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“ (ständige Rechtsprechung). Mit diesem „Vollrecht über die Schule“ (Kloepfer, 2010, S. 424) hat der Staat auch die Pflicht, ein entsprechendes leistungsfähiges Schulsystem bereitzustellen (Badura, 2018, S. 273; Pieroth, 1994). Der Staat – bzw. aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen die Länder – hatten und haben dabei sehr weitgehende Entscheidungsspielräume (Schmidt, 2020, S. 356). Entsprechend wurden Leistungsansprüche der Schüler*innen – oder der Sorgeberechtigten – auf bestimmte Bildungsangebote (etwa eines Unterrichtsfaches) einhellig verneint (vgl. statt vieler Badura, 2018, S. 221).

Mit dem Bundesnotbremse-II-Beschluss wird dieser Spielraum dahingehend gefasst, dass eine Untergrenze für staatliches Handeln vorgegeben wird, die nur in Ausnahmefällen unterschritten werden darf und die ansonsten – bemerkenswerter Weise – grds. vorbehaltlos gewährt wird. Dem Leistungsanspruch, so heißt es in dem Beschluss, könne

„weder der – bei einem Unterschreiten des Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen ohnehin verfehlte – Auftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG zur freien Gestaltung von Schule noch die staatliche Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung knapper öffentlicher Mittel entgegengehalten werden“ (Rn. 57).

Nichtsdestotrotz steht der Beschluss im Einklang mit bisheriger Rechtsprechung, wenn relativierend angemerkt wird, dass jenseits dieser Untergrenze nach wie vor „kein Anspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen“ (Leitsatz 2a) bestünde.

Worum handelt es sich also bei dem vom Bundesverfassungsgericht konturierten Mindeststandard schulischer Bildungsangebote?

3 Mindeststandard schulischer Bildungsangebote?

Aufgrund der Homonymie des verwendeten Terminus *Mindeststandard* (Singular) zum aus der Kompetenzdebatte bekannten Konzept der *Mindeststandards* (Plural; Klieme et al., 2003) darf man nicht dem Fehlschluss unterliegen, das Gericht verweise auf kompetenzorientierte Minimalstandards oder „basale Kompetenzen“ (Köller et al., 2022), die seitens der Lernenden zu erwerben bzw. zu erreichen sind. Die Beschlussargumentation – insbesondere die Rückführung des Bildungsgrundrechts auf das allgemeine Persönlichkeitsrecht (vgl. Hugo et al., in diesem Band), die Verwendung der Singularform und der Zusatz „schulische [...] Bildungsangebote“ – verweist darauf, dass sich das Gericht auf ein wie auch immer zu konkretisierendes Minimum *schu-*

lischer Bildungsangebote und nicht auf schüler*innenseitig vorhandene Kompetenzen bezieht.¹

Zu klären bleibt damit, wann in qualitativer wie quantitativer Hinsicht ein systematisches Unterschreiten *angebotsseitiger* schulischer minimaler Bildungsmaßnahmen vorliegt – eine Frage, die inhaltlich letztlich nur von der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachcommunity beantwortet werden kann (Tenorth, 2022).

4 Empirische „Anforderungen“ an einen Mindeststandard

Die Ausgestaltung, Qualität und Wirkung von Bildungsangeboten stellen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachcommunity seit Langem vertraute Themen dar – neu ist allerdings die Reflexion des hierauf bezogenen aktuellen Forschungs- und Literaturstands mit Blick auf dessen gerichtliche Verwertbarkeit. Ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zur Konkretisierung des schulischen Mindeststandards im Sinne des Bildungsgrundrechts ist entsprechend, den aktuellen Forschungs- und Datenbestand, auf den sich Gerichte in ihren argumentativen Abwägungsprozessen stützen könnten, zu sichten und zu sichern.

Der Fokus der nachfolgenden Zusammenschau liegt dabei auf empirischen Forschungsbefunden. Daneben bedarf es aufgrund der Unschärfe des Begriffs auch einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage, was unter das Mindestmaß schulischer Bildung fallen kann (z. B. auf Grundlage von gerechtigkeits-theoretischen Grundannahmen), die allerdings in diesem Beitrag nicht im Fokus steht. Ziel ist vielmehr, den ersten Schritt einer Diskussion zu gehen und empirische Evidenzen systematisierend zusammenzutragen, die auf ein strukturelles Unterschreiten der folgenden Standards hindeuten: *sozialräumlicher*, *Ausstattungs-*, *Personal-* sowie *curricularer* und *Qualitätsstandard*. Dabei ist zu beachten, dass empirische Bildungsforschung grundsätzlich vor der strukturellen Herausforderung lückenhafter Daten steht (Sendzik et al., 2023).

4.1 Sozialräumlicher Standard

Sozialräumliche Standards betreffen Kriterien, die mit der Allokation von Schulen im geografischen Raum und zugleich mit der Erreichbarkeit bzw. Anwählbarkeit der Schulen durch die Schüler*innen und ihre Sorgeberechtigten, aber auch durch die Lehrkräfte (vgl. Kap. 4.3) verbunden sind. Hierzu zählt zunächst die *regionale Verteilung von Schulen bzw. Schulformen*. Empirische Befunde deuten insbesondere in ländlichen Räumen auf eine geringere und in Teilen unzureichende Abdeckung mit bspw. Sekundarschulformen hin, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen (Hel-

1 Eva Julia Lohse (in diesem Band) argumentiert jedoch damit, dass mit der KMK-seitigen Festlegung von Leistungsstandards die Verwaltung eine Selbstbindung eingeht, d. h. eine Art eigenen Mindeststandard setzt, der, sofern die Schüler*innen die Kompetenzziele nicht erreichen, unterschritten wird.

big et al., 2019). Weitere Befunde verweisen darauf, dass öffentliche (sprich: kostenlose) Schulangebote in angemessener Entfernung vom Wohnort und in Abhängigkeit vom Alter der Schüler*innen nicht flächendeckend verfügbar sind. So gibt es in dünn besiedelten Bereichen Kommunen mit ausschließlich Privatschulangeboten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 59; Helbig et al., 2019).

Insgesamt lässt sich eine ungleiche *Verteilung von Schüler*innen* nach der Primarstufe auf die einzelnen Schularten in Abhängigkeit von deren sozioökonomischem Hintergrund nachweisen (Maaz et al., 2010). Die beschriebenen Tendenzen werden auch als „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker et al., 2015) bezeichnet, um zum Ausdruck zu bringen, dass Standards v. a. an Schulen in ländlichen Regionen und sozial benachteiligten Lagen unterschritten werden. Aber auch in urbanen Kontexten zeigen sich bisweilen starke Segregationstendenzen, die zu völlig unterschiedlichen Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Herkunft innerhalb einer Stadt führen können (Helbig & Salomon, 2021) und oftmals mit entsprechend eingeschränkter inhaltlicher Angebotsvielfalt einhergehen (Bremm, 2019). Zudem weisen jüngste Arbeiten auf regional homogenisierende Tendenzen der Schüler*innenzusammensetzung hin, bspw. infolge der Zuschneidung von Schulsprengeln im Primarbereich (Helbig, 2023) oder bei Aufgabe des Sprengelprinzips (Groos, 2015).

Die Möglichkeit des Schulbesuchs hängt schließlich von der Infrastruktur der *Schulwegbeförderung* ab: Es wurde gezeigt, dass für einige Schüler*innen der Besuch bestimmter Schulen faktisch unmöglich ist, da diese nicht erreichbar sind (Neumeier, 2018).

4.2 Ausstattungsstandard

Mit Ausstattungsstandard wird auf instrumentelle, physisch vorhandene Standards rekurriert, die Lehren und Lernen an Schulen modulieren. Der Fokus wird nachfolgend auf das Schulgebäude und – im digitalen Zeitalter – die Medienausstattung gelegt.

Bezüglich der *Schulgebäude* herrscht seit Jahren ein Investitionsstau (aktuell: 47,4 Mrd. €; KfW, 2023), der innovativem und qualitativ hochwertigem Unterricht entgegenwirken kann. Aufgrund sozialräumlich segregierter Verteilungen von Überschuldungslagen im kommunalen Bereich kann dies ferner zur (Re-)Produktion sozialräumlicher Ungleichheit im Bildungsbereich beitragen (Racherbäumer & Bremm, 2021).

Die ICILS-Studie hat zu Tage gefördert, dass deutsche Schulen nur über eine unzureichende *Medienausstattung* verfügen (Eickelmann et al., 2019). Damit befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich durchgehend unter dem Durchschnitt der OECD. Insbesondere beim Breitbandausbau rangiert Deutschland mit einem Anteil von lediglich 31 Prozent der Schulen mit zuverlässigem Internetanschluss auf Platz 69 von 77 untersuchten Ländern. Vergleichbares gilt für die Ausstattung mit digitalen Endgeräten.

4.3 Personalstandard

Der Personalstandard verweist auf die quantitative Verfügbarkeit pädagogischen Personals zur Abdeckung des nötigen Unterrichts einerseits und auf die Qualität seiner pädagogischen Professionalisierung andererseits.

Ein aktuelles Indiz für ein Unterschreiten dieses Standards stellt der *Lehrkräftemangel* dar, für den etwa für das Jahr 2025 unterschiedliche Szenarien prognostiziert werden (Köller et al., 2023): von einem Negativsaldo an 25.000 fehlenden Lehrkräften (KMK, 2022), über 40.000 (Klemm & Zorn, 2022) bis hin zu 70.000 (Geis-Thöne, 2022). Einigkeit besteht hingegen bzgl. der problematischen Auswirkungen des prognostizierten Mangels auf Quantität und Qualität von Schule und Unterricht (vgl. Kap. 4.5). Mit Blick auf die Abhängigkeit dieser Zahlen und Prognosen von dem der Berechnung zugrunde liegenden Modell bedarf es auch einer Diskussion um Kriterien der Personal- und Ressourcenzuweisung. So gibt es bspw. bereits einige Bundesländer (z. B. HH, NW), in denen Personal – und auch sonstige Ressourcen – sozialindexbasiert zugewiesen werden.

Die Kehrseite des Personalmangels sind die *unzureichende Unterrichtsabdeckung* bzw. der *Unterrichtsausfall* und *Vertretungsunterricht* als deren Folge: Hierzu gibt es bundesweit bislang keine einheitliche Maximalgrenze. Die Gerichte haben mehrfach festgestellt, dass Schüler*innen und ihre Eltern keinen rechtlichen Anspruch darauf haben, dass der im Lehrplan vorgesehene Unterricht in vollem Umfang gewährleistet oder ausgefallener Unterricht nachgeholt wird (z. B. jüngst OVG Thüringen, Beschluss vom 30.01.2023, 4 EO 614/22). Neben diesen Einzelfällen stehen aktuelle Befunde, die auf ein flächendeckendes Unterschreiten der quantitativen Unterrichtserfordernisse hindeuten: So zeigt eine bundesweite repräsentative Studie, dass ca. zehn Prozent der Unterrichtsstunden entweder ausfallen oder vertreten werden (Hamann et al., 2018), wobei Schüler*innen aus armen Familien überdurchschnittlich häufig betroffen sind (ebd.; vgl. auch Helbig & Nikolai, 2019). In Sachsen-Anhalt wurde angesichts des massiven Lehrkräftemangels an einigen Standorten die Vier-Tage-Woche eingeführt (Pöschel, 2023).

Auch wenn die Datenlage zu Führungspersonal an Schulen insgesamt lückenhaft ist, weisen erste Untersuchungen in quantitativer Hinsicht zudem einen strukturellen *Mangel an Führungskräften* und eine hohe *Führungskräftefluktuation* aus (Robert Bosch Stiftung, 2023), was eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung maßgeblich erschweren kann (bspw. van Ackeren et al., 2021). Bundesweit fehlen gegenwärtig 1.400 Schulleitungen (Duhm & Himmelrath, 2023), v. a. an Grundschulen und sozialräumlich benachteiligten Schulen (ebd.). Kontextspezifische Personalprobleme zeigen sich zudem in der sozialraumabhängigen Verteilung von Quer- und Seiteneinsteigenden, die überdurchschnittlich häufig in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten eingesetzt werden (Klemm & Zorn, 2022; Richter & Marx, 2019).

Mit dem lehrkräftemangelinduzierten zunehmenden Einsatz von *Quer- und Seiteneinsteigenden* (Driesner & Arndt, 2020) sowie von studentischen *Aushilfslehrkräften*

(Scheidig & Holmeier, 2022) wird deutlich, dass mit der quantitativen Nichtverfügbarkeit entsprechend ausgebildeter Lehrer*innen auch eine Qualitätsdimension anklingt: So beschreiben Medien gegenwärtig deutschlandweit eine Zunahme der Einbindung von Studierenden in reguläre Unterrichtstätigkeiten, um Leerstellen in der Unterrichtsabdeckung zu schließen (vgl. bspw. Füller, 2023; Vandenhirtz, 2023); allerdings ist deren Ausbildung noch nicht abgeschlossen. Als Antwort darauf startet Baden-Württemberg im Schuljahr 2024/25 als erstes Bundesland ein (bezahltes) duales Studium in Form eines Modellversuchs (Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg, 2023). Die Stimmen aus der Wissenschaft sind diesbezüglich durchaus heterogen: Während bspw. die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF, 2023) hier – nach sorgfältiger Evaluation von alternativen Qualifizierungswegen im Lehramt – grundsätzliche Offenheit signalisiert, scheinen erste stärker allgemeinpädagogische und erziehungswissenschaftliche Positionierungen unter Betonung der Notwendigkeit der Ausbildung eines „forschenden Habitus“ in Richtung einer Beibehaltung der universitären Hoheit über die erste Phase der Lehramtsausbildung zu plädieren (Brinkmann, 2023).

4.4 Curricularer Standard

Der curriculare Standard bezieht sich auf die an Schulen und im Unterricht zu erwerbenden Bildungsgüter (Inhalte, Kompetenzen) sowie auf deren Überprüfung und Bewertung.

Ein Indikator für das Unterschreiten des curricularen Standards ist zunächst das konstant bzw. zunehmend schlechte Abschneiden von Kindern und Jugendlichen bei *nationalen wie internationalen Vergleichsstudien* (aktuell: IQB-Bildungstrend, vgl. Stanat et al., 2022, 2023; PISA, vgl. Lewalter et al., 2023). Auch hier wird die größere Betroffenheit von Schüler*innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status deutlich (Helbig & Morar, 2017).

Jenseits von kompetenzbezogenen Leistungsstandards rückt in den vergangenen Jahren vermehrt die Diskussion um sogenannte *Schlüsselkompetenzen* (z. B. „21st century skills“, OECD, 2009) in den Fokus: Doch auch hier zeigen insbesondere die ICILS-Studien ein im internationalen Vergleich schlechtes Abschneiden der Schüler*innen in computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (Eickelmann et al., 2019). Erneut wird ein besonders großes Gefälle der digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler*innen nachgewiesen (vgl. Senkbeil et al., 2019). Die Verkleinerung dieses *digital divide* (Cornejo Müller et al., 2021) adressiert der *DigitalPakt* (Bund und Länder, 2019). Inwiefern die Nutzung dieser Mittel allerdings Wirkung gezeigt hat, werden erst die 2024 zu erwartenden Ergebnisse von ICILS 2023 zeigen.

Bezüglich der Bewertung von Schüler*innenleistungen konnten frühere Befunde der qualitativen Schulforschung zu Effekten institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) in Form sogenannter tertiärer Effekte der Leistungsbewertung inzwi-

schen auch in der quantitativen Bildungsforschung umfassend nachgewiesen werden (zusammenfassend: Helbig & Morar, 2017).

4.5 Qualitätsstandard

Der Qualitätsstandard betrifft Qualitätsdimensionen von Schule (Mesokontext) und Unterricht (Mikrokontext), wie sie in verschiedenen Bundesländern auch als Orientierungsrahmen bzw. Referenzrahmen vorgegeben werden (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg et al., 2023; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014). Diedrich (2015) führt für den Hamburger Orientierungsrahmen aus, mit ihm werde „eine normative und zugleich empirisch gestützte Grundlage hergestellt, damit sich die Zuschreibung schulischer Qualität auf transparente, nachvollziehbare und intersubjektiv geteilte Kriterien stützt“ (S. 58).

Als Qualitätsindikatoren auf der Mikroebene scheinen erneut die *Outputs von Schüler*innen* relevant: Wie bereits ausgeführt, weist der IQB-Bildungstrend eindrücklich auf ein durchschnittliches Abfallen der gemessenen Kompetenzen von Schüler*innen in den letzten zehn Jahren hin (Stanat et al., 2022, 2023). Jedoch liegen hierzulande keine flächendeckenden Informationen zur Schul- und Unterrichtsqualität vor, die systematisch mit Leistungsdaten verknüpft werden könnten. Zwar gibt es fachlich und regional begrenzte Untersuchungen (bspw. TALIS-Videostudie); Informationen zur flächendeckenden Evaluation etwaiger Qualitätsstandards fehlen allerdings. Zudem stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien ein etwaiger „Cut-Off-Wert“ festzulegen wäre, nach dem die Qualität von Schule und Unterricht als nicht mehr ausreichend bewertet werden kann. Erste Hinweise können hier sicherlich Ergebnisse der quantitativen wie qualitativen Bildungsforschung zu lernförderlichen Strukturmerkmalen des Unterrichts bieten (bspw. Praetorius et al., 2018; Rabenstein, 2020); ein (für den rechtlichen Diskurs belastbares) Festlegen solcher Standards scheint angesichts der Heterogenität von Positionen zum Bildungsbegriff innerhalb der Fachdisziplin erstens, der disziplinar und paradigmatisch unterschiedlichen Zugänge zu, Definition von und Erfassung von gutem oder effektivem Unterricht zweitens, und substanziellen empirischen Forschungslücken auf allen Seiten drittens, jedoch keineswegs trivial. Ähnlich komplex verhält es sich mit der Festlegung eines Schulqualitätsstandards (z. B. Ditton, 2000). Der Schulinspektion als Organ schulischer Qualitätskontrolle (z. B. Gärtner, 2015) sind hier in Teilen (auch rechtliche) Möglichkeiten der Überprüfung etwaiger Qualitätsstandards mittels externer Evaluation gegeben (Kuhn, 2015). So wird ihr Auftrag darin gesehen, „die Qualität schulischer Prozesse [zu] evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht [zu] sichern und darüber hinaus Schulentwicklung [zu] stimulieren“ (Pietsch et al., 2015, S. 9).

Ein weiterer Indikator für Unterrichtsqualität ist die *Qualität der Lehrkräfteausbildung*: Eine aktuelle Studie weist darauf hin, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung über die Lebensspanne (d. h. über einen Zeitraum von 58 Jahren) stark von der Unterrichtsqualität in der Schulzeit, und diese wiederum substanziell von der Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte abzuhängen scheinen (Seblova et al., 2023). Die sich

hier manifestierende zentrale Bedeutung der Qualität der Lehrkräfteausbildung für die lebenslange kognitive und sprachliche Entwicklung wird vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels besonders brisant (s. o. zum Personalstandard). Empirische Belege für die Bedeutung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften für Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen konnten auch für Deutschland erbracht werden (z. B. Kunter et al., 2013).

Anforderungen an Unterrichtsqualität steigen proportional zum Grad der Benachteiligung bestimmter Schüler*innen (positive Diskriminierung) und zu der Lage der jeweiligen Schule (negative strukturelle Diskriminierung). Dennoch sind Schüler*innen an Schulen in sozial deprivierten Lagen, die ferner eine besonders hohe Quote von Quereinsteiger*innen aufweisen (Richter & Marx, 2019), mit weniger stimulierenden Lernumgebungen (Wenger, 2020) konfrontiert.

5 Gestaltungsauftrag

Der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts verdeutlicht allgemein einmal mehr, dass in Sachen Bildungsrecht Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und Rechtswissenschaft aufeinander angewiesen sind (Hugo, i. Vorb.). So wie sich erziehungs- und bildungswissenschaftlich ein Recht auf Bildung nicht begründen lässt – diese Kompetenz verbleibt bei der Jurisprudenz –, sind rechtliche Argumentationen rund um das Bildungsgrundrecht auf inhaltliche Expertise der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und empirische Befunde der Bildungsforschung angewiesen. Hierfür braucht es entgegen der dominierenden wechselseitigen Vorbehalte (Hugo & Heinrich, 2021; Tenorth, 2015) eine Offenheit der Fachcommunity dafür, die rechtliche Gestalt des Grundrechts interdisziplinär zu verstehen und mit Inhalt zu füllen.

Dieser Beitrag hat als einen ersten Schritt den Gestaltungsauftrag an die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachcommunity zur Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildungsangebote formuliert und auf Grundlage des Forschungs- und Datenbestands eine Heuristik zu dessen Systematisierung vorgeschlagen. Weitere Schritte müssen folgen. Hierzu zählen insbesondere: die fortlaufende Sichtung, Synthese und Integration vorhandener Evidenzen, die (an die Bildungspolitik gerichtete) Forderung von für die Konkretisierung des Mindeststandards nötigen Daten (z. B. Sozialindizes), die kritische Diskussion, ggf. Adaption und Ergänzung der hier vorgestellten Standards, die bereits angesprochene notwendige theoretische und letztlich auch normative Annäherung an das Mindestmaß schulischer Bildung, die Problematisierung absoluter Mindeststandards ausgehend von den hier zusammengetragenen (mehrheitlich relativen) Befunden etc. Neben dieser inhaltlichen Diskussion bedarf es v. a. eines Austauschs mit der Rechtswissenschaft darüber, wie die so zusammengetragenen Erkenntnisse wiederum Eingang in rechtliche Auseinandersetzungen mit dem Bildungsgrundrecht und letztlich in die Rechtsprechung finden können.

Für den KBBB-Vorstand

Julia Hugo, Nina Bremm, Marko Neumann & Daniel Kneuper

Literatur und Internetquellen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>
- Badura, P. (2018). *Staatsrecht. Systematische Erläuterung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland* (7., überarb. Aufl.). C. H. Beck.
- Bremm, N. (2019). *Schulen mit ganztäglichem Angebot. Eine empirisch ermittelte Typologie*. Beltz Juventa.
- Brinkmann, M. (2023). *Positionspapier des Instituts für Erziehungswissenschaften zur Lehrer*innenbildung und der Einführung neuer Studiengänge vor dem Hintergrund des Lehrkräfte-mangels*. Institut für Erziehungswissenschaften (IfE). <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/positionspapier-des-instituts-fuer-erziehungswissenschaften-zur-lehrer-innenbildung>
- Brügelmann, H., von der Groeben, A., Meyer, H., Nietzsche, R., & Thurn, S. (2021). *Bildung gegen Spaltung. Eine Streitschrift: Was Politik und Pädagogik konkret tun können*. Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1765>
- Bund und Länder. (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. BMBF. https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf
- Cornejo Müller, A., Wachtler, B., & Lampert, T. (2020). Digital Divide – Soziale Unterschiede in der Nutzung digitaler Gesundheitsangebote. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 63 (2), 185–191. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03081-y>
- Degenhardt, C. (2022). Entscheidung unter Unsicherheit – die Pandemiebeschlüsse des BVerfG. *Neue Juristische Wochenschrift*, 3, 123–127.
- Diedrich, M. (2015). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 57–76). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11526>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz.
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Duhm, L., & Himmelrath, A. (2023, 9. Oktober). Schulleitungen dringend gesucht. *Der Spiegel Panorama*. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrkraeffemangel-mindestens-1400-schulleitungen-unbesetzt-a-d6f577f7-7f0e-4f34-a76f-d92c48910c49>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Füller, C. (2023). *Mit Werkstudenten den Lehrermangel bekämpfen*. TableBildung, 2023/05/22. <https://table.media/bildung/analyse/mit-werkstudenten-den-lehrermangel-bekaempfen/>
- Gärtner, H. (2015). Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspek-*

- tion in Hamburg. *Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 273–294). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11545>
- Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot. Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Institut der deutschen Wirtschaft (IW). <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bis-2035-steigende-engpaesse-zu-erwarten.html>
- GEBF (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung). (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*. GEBF. file:///C:/Users/mpalowski/Downloads/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24-1.pdf
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Schule als organisierte Institution. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (S. 59–82). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_3
- Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gleich-und-gleich-gesellt-sich-gern>
- Hamann, G., Venohr, S., & Stahnke, J. (2018, 26. April). So viele Schulstunden fallen bundesweit aus. *ZEIT ONLINE*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/unterrichtsausfall-schule-bildung-studie-eltern>
- Helbig, M. (2023). *Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2023/p23-001.pdf>
- Helbig, M., Konrad, M., & Nikolai, R. (2019). Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS – Die Deutsche Schule, 14. Beiheft)* (S. 105–120). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/ddsbh.2019.14.07>
- Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-005.pdf>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen?* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Helbig, M., & Salomon, K. (2021). *Eine Stadt – getrennte Welten? Sozialräumliche Ungleichheiten für Kinder in sieben deutschen Großstädten*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/eine-stadt-getrennte-welten>
- Herrmann, U. (2022). Eine Sternstunde für das Recht auf schulische Bildung. Das Bundesverfassungsgericht hat Rechtsgeschichte geschrieben. *Lehren & Lernen*, 48 (2), 19–20.
- Hugo, J. (i. Vorb.). *Lehrkräfteprofessionalisierung an der Schnittstelle von Rechts- und Erziehungswissenschaft. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes* (Dissertationschrift, LMU München). Klinkhardt.
- Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. *Erziehungswissenschaft*, 32 (62), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau). (2023). *KfW-Kommunalpanel 2023*. Deutsches Institut für Urbanistik. <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2023.pdf>

- Klemm, K., & Zorn, D. (2022). *Lehrkräfte dringend gesucht*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Kloepfer, M. (2010). *Verfassungsrecht II. Grundrechte*. C.H. Beck.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Beschluss der KMK vom 18.06.2009. Kurzbericht zur Umsetzung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. SWK.
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). SWK. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Kuhn, H.-J. (2015). Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013. Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 385–418). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11550>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Langenfeld, C., & Lehner, R. (2022). § 18. In C. Grabenwarter (Hrsg.), *Enzyklopädie Europarecht. Bd. 2: Europäischer Grundrechtsschutz* (2. Aufl.) (S. 713–739). Nomos. <https://doi.org/10.25656/01:11550>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., & Baumert, J. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=918050>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), & Arnscheid, R. (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1151802519/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/Anlage%20%20Orientierungsrahmen%20zur%20Schulqualitt.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg (2023). *Duales Lehramtsstudium kommt als Modellversuch*. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/duales-lehramtsstudium-kommt-als-modellversuch>

- Neumeier, S. (2018). *Erreichbarkeit von Regelschulen in Deutschland: Eine Betrachtung des ersten Bildungswegs nach Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2*. Thünen.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2014). *Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitat/orientierungsrahmen_schulqualitat_in_niedersachsen/orientierungsrahmen-basis-fuer-schulqualitaet-in-niedersachsen-6339.html
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, Bd. 41*. OECD. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Pieroth, B. (1994). Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 109 (17), 949–961.
- Pietsch, M., Scholand, B., & Schulte, K. (Hrsg.). (2015). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11526>
- Pöschel, A. (2023, 18. Januar). Warum es in Sachsen-Anhalts Schulen hakt. *ZDFheute*. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/lehrer-mangel-schule-sachsen-anhalt-100.html>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. The German framework of three basic dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50 (3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung: Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PFLB – PraxisFor-schungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3314>
- Racherbäumer, K., & Bremm, N. (2021). Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (4), 88–97.
- Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin. Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (6), 1385–1395. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y>
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2022-06/41546_f22.0127_text_Schulbarometer_Gesundheit.pdf
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schmidt, R. (2020). *Grundrechte. Sowie Grundzüge der Verfassungsbeschwerde* (25., völl. neu bearb. u. aktual. Aufl.). Dr. Rolf Schmidt GmbH.
- Seblova, D., Eng, C., Avila-Rieger, J.F., Dworkin, J.D., Peters, K., Lapham, S., Zahodne, L. B., Chapman, B., Prescott, C. A., Gruenewald, T.L., Arpawong, T.E., Gatz, M., Jones, R. J., Glymour, M. M., & Manly, J. J. (2023). High school quality is associated with cognition 58 years later. *Alzheimer's & Dementia: Diagnosis, Assessment & Disease Monitoring*, 15 (2), 1–10 <https://doi.org/10.1002/dad2.12424>
- Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 177–188. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.01>
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS*

- 2018 #Deutschland. *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 9–16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf Bildung. Ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46.
- van Ackeren, I., Holtappels, G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa.
- Vandenhirtz, M. (2023, 6. April). Studis sollen den Lehrermangel wettmachen. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-schule-lehrermangel-studenten-1.5781631#:~:text=Bildungsstudis%20sollen%20den%20Lehrermangel%20wettmachen&text=Bayern%20braucht%20mehr%20Lehrer.,der%20Stellen%20nicht%20besetzt%20werden.&text=Im%20Kampf%20gegen%20fehlende%20Lehrkr%C3%A4fte,Lehramtsstudenten%20in%20die%20Klassen%20schicken>
- Wenger, M. (2020). *Variabilität schulischer Lernumwelten-Unterschiede in der Unterrichts- und Schulqualität zwischen Schulen und das Zusammenspiel mit Kontextmerkmalen und Schülerleistungen* (Dissertationsschrift, FU Berlin). <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/28510>
- Wrase, M. (2021). Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen. *Verfassungsblog*, 2021/12/05. <https://doi.org/10.17176/20211206-021910-0>

Julia Hugo, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
E-Mail: julia.hugo@fau.de

Nina Bremm, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
E-Mail: nina.bremm@fau.de
Korrespondenzadresse: Bismarckstr. 1a, 91054 Erlangen

Marko Neumann, Dr., Arbeitsbereichsleiter in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF).

E-Mail: m.neumann@dipf.de

Korrespondenzadresse: Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Daniel Kneuper, Dr., Leiter Fachbereich 1 – Systemmonitoring, Bildungsberichterstattung und wiss. Analysen, Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen (IQHB).

E-Mail: daniel.kneuper@iqhb.bremen.de

Korrespondenzadresse: Senator-Apelt-Straße 51a, 28197 Bremen

ANHANG

Gesamtinhaltsverzeichnis des Jahres 2023

Dank

Dank an die Gutachter*innen von Beiträgen für die Zeitschrift *DDS – Die Deutsche Schule* im Jahre 2022, 1/5

Editorials

Dederling, Kathrin, Demski, Denise, Gerick, Julia, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Editorial zum Schwerpunktthema: Schulentwicklung und Widerstand, 1/6-10

Edelstein, Benjamin, & Scharenberg, Katja. Editorial zum Schwerpunktthema: Schulstruktur – aktuelle Entwicklungen und ungelöste Probleme, 4/295–301

Schreiber, Verena, Krüger-Potratz, Marianne, & Racherbäumer. Editorial zum Schwerpunktthema: Nachhaltigkeitsbildung – eine Herausforderung für die Schule, 2/89–93

Senzik, Norbert, Edelstein, Benjamin, Hermstein, Björn & Racherbäumer, Kathrin. Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung), 3/177–188

Beiträge

Bebbon, Michelle, Demski, Denise, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Widerstand im Kontext von Schulentwicklung – Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld, 1/11–24

Edelstein, Benjamin. Von der Schulform zur schulischen Organisationsform. Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung, 4/315–334

Emmerich, Marcus. Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen, 3/201–217

Groß, Alexander, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Widerstand bei der Implementation von Neuerungen im schulischen Mehrebenensystem – oder etwa nicht? Empirische Befunde zur Einführung der Gemeinsamen Abituraufgabenpools der Länder, 1/25–36

Hörsch, Christian, Scharenberg, Katja, Waltner, Eva-Maria, & Rieß, Werner. Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft, 2/105–116

Idel, Till-Sebastian, & Pauling, Sven. Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung, 1/37–47

Kamm, Caroline, Duveneck, Thomas, Hoffmeister, Anne, & Becker, Ulrike. „Stark trotz Corona“: Aufwendig, aber erfolgreich! Erfahrungen aus Berlin zum Bund-Länder-Programm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“, 4/369–383

Kohnen, Marcus, & Rott, David Christopher. Kritisches (Be-)Denken im Kontext eines Nachhaltigkeits-Dilemmas, 2/117–130

Marx, Alexandra, & Maaz, Kai. Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion, 3/189–200

Rübben, Ricarda K., Porsch, Raphaela, Baumgarten, Melanie, & Jahn, Robert W. Distanz- und Wechselunterricht als Katalysator für schulischen Dropout? Erfahrungen und Wahrnehmungen von Schulleitungen zur Entwicklung und Bearbeitung von Dropout, 4/353–368

Sass, Katharina. Bündnis der Gesamtschulgegner*innen? Die Rolle der CDU in der Bildungspolitik von NRW in den 1950er bis 1970er Jahren, 4/302–314

Schulte, Klaudia, Lücken, Markus, Warmt, Maike, & Hartig, Johannes. Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis. Gründe, Verfahren und Zusammenhänge, 4/384–397

Singer-Brodowski, Mandy, & Kminek, Helge. Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem, 2/94–104

Berichte

Bebbon, Michelle. „Aber nur weil einer sagt, wir machen das so: Nein. Also so schon gar nicht!“ Erste empirische Erkenntnisse zum Phänomen *Widerstand* aus dem Projekt für Individuelle Lernbegleitung am Gymnasium, 1/48–52

Dreizler, Patricia. Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen. Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im *Whole System Approach*, 2/147–152

Duveneck, Anika. Zukunftsbildung. Beteiligungsorientierte Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Projekt „Lernende Stadt Gelsenkirchen“, 2/136–141

Koltermann, Saskia, & Kretzschmar, Florian. Pädagogische Architektur als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse. Ein Unterstützungsangebot für die Gestaltung zukunftsfähiger Bildungseinrichtungen, 4/403–408

Krempin, Maren, Schleimer, Simon, Moses, & Voigtländer, Jana. „Entscheidend ist, irre gut zuzuhören“. Widerstand als Chance für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung am Beispiel des Erfahrungsberichts einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises, 1/53–58

Kürzinger, Anja, Funk, Martina, & Immerfall, Stefan. Mehr Bildungsgerechtigkeit durch ungleiche Ressourcenzuweisung? 1/70–74

Lee, Eunji, Böse, Susanne, Neumann, Marko, Gesswein, Therese & Maaz, Kai. Bedarfsorientierte Ressourcenallokation zum Abbau von Bildungsungleichheiten? Das Berliner Bonus-Programm, 3/218–225

Lock, Silke. Das Programm „Ein Quadratkilometer Bildung“, 3/240–246

Nachbauer, Max. Mit welcher Unterrichtsgestaltung können Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft abgeschwächt werden? Empfehlungen auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung, 3/274–278

Neuer, Birgit, & Nöthen, Eva. Klimabildung. Politische Rahmungen, didaktische Notwendigkeiten und aktivistische (Selbst-)Bildungspraktiken, 2/131–135

Strähle, Petra, Wrase, Michael, Geweke, Jakob, & Pohlmann, Annika. Entwicklung und Ziele des Formats „Expert:innenforum Startchancen“, 4/398–402

Stricker, Tobias, Müller, Ulrich, Hancock, Dawson R., & Wang, Chuang. Schulleiter*innen als Promotor*innen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht zum Forschungsprojekt „Lead4ESD Principal Study“, 2/142–146

Vaccaro, Julia. „23+ Starke Schulen“: Ermutigen, Unterstützen und Herausfordern, 3/234–239

van Ackeren-Mindl, Isabell, Bremm, Nina, & Holtappels, Heinz Günter. Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, 3/226–233

Diskussion

Berkemeyer, Nils. Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft? Ein Diskussionsbeitrag zum „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, 2/162–171

Berkemeyer, Nils, & Hermstein, Björn. Warum Schulentwicklung(sforschung) und Bildungsverantwortliche eine klare Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit benötigen, 3/262–273

Brüggemann, Christian. Kommunale Bildungsberichte als Selbstzweck? 4/409–418

- Buchberger, Christian, Burkard, Christoph, Holtappels, Heinz Günter, Lösel, Manuel, & Meetz, Frank.* Schulentwicklung und Widerstand. Eine multiperspektivische Beratung, 1/59–69
- Erdmann, Melinda, Helbig, Marcel, & Pietrzyk, Irena.* Plädoyer für eine neue methodische Übereinkunft. Zum Potenzial von randomisiert-kontrollierten Studien in der Evaluation von Schulentwicklungsprogrammen, 3/247–261
- Hamborg, Steffen.* Zuviel des Guten. Proklamation und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation, 2/153–161
- Helbig, Marcel.* Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen, 4/335–344
- Kelber-Bretz, Wilhelm.* Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen. Richtige Ansätze zur Förderung von sozial- und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen?, 3/279–286
- Wacker, Albrecht, & Scharenberg, Katja.* Ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung institutioneller Unterschiede zwischen den Schularten in der empirischen Bildungsforschung, 4/345–352

Rezension

- Beutel, Wolfgang, Gloe, Markus, Himmelmann, Gerhard, Lange, Dirk, Reinhardt, Volker, & Seifert, Anne (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik* (Torrau, Sören), 3/287–289

Nachruf

- Nachruf auf Detlef Fickermann, 2/85–88

APPENDIX

Complete List of Contents 2023

Thanks

Thanks to the Reviewers of Articles for the Journal *DDS – Die Deutsche Schule* in 2022, 1/5

Editorials

Dederig, Kathrin, Demski, Denise; Gerick, Julia, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Editorial to the Focus Topic: School Improvement and Resistance, 1/6–10

Edelstein, Benjamin, & Scharenberg, Katja. Editorial to the Focus Topic: School Structure – Current Developments and Unsolved Problems, 4/295–301

Schreiber, Verena, Krüger-Potratz, Marianne, & Racherbäumer. Editorial zum Schwerpunktthema: Education for Sustainable Development – a Challenge for Schools, 2/89–93

Sendzik, Norbert, Edelstein, Benjamin, Hermstein, Björn & Racherbäumer, Kathrin. Editorial to the Focus Topic: What Can Individual Schools Do to Address Educational Inequality? A Critical Examination of Premises, Approaches and Practices of School Development (Research), 3/177–188

Articles

Bebbon, Michelle, Demski, Denise, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Resistance in the Context of School Development – Exploring a yet Neglected Field, 1/11–24

Edelstein, Benjamin. From School Type to Organizational Form. On the Diffusion of a New Paradigm of School Structure Development, 4/315–334

Emmerich, Marcus. Addressing Educational Inequality in School Development Research. Problems of Reflection Between Scientific Problem Constructions and Political Solution Routines, 3/201–217

Groß, Alexander, & Schmid-Kühn, Svenja Mareike. Resistance – or ist Absence – in the Implementation of Innovations in the Multi-level School System. Empirical Findings on the Roll-out of the Joint Abitur Task Pools of the German Federal States, 1/25–36

Hörsch, Christian, Scharenberg, Katja, Waltner, Eva-Maria, & Rieß, Werner. How Does Education for Sustainable Development Succeed at School? An Empirical Study on the Development of Students' Sustainability Competencies and the Role of Teachers, 2/105–116

Idel, Till-Sebastian, & Pauling, Sven. Resistance as Normality. On the Articulation of Resistance in School Development, 1/37–47

Kamm, Caroline, Duveneck, Thomas, Hoffmeister, Anne, & Becker, Ulrike. „Stark trotz Corona“: Challenging, but successful! Findings from Berlin on the Federal Government and Länder Programme „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“, 4/369–383

Kohnen, Marcus, & Rott, David Christopher. Critical (Re-)Thinking of an ESD-Dilemma, 2/117–130

Marx, Alexandra, & Maaz, Kai. Promoting Equity. A Research Overview on School Development in Socially Disadvantaged Settings, 3/189–200

Rübben, Ricarda K., Porsch, Raphaela, Baumgarten, Melanie, & Jahn, Robert W. Alternating and Distance Learning as a Catalyst for School Dropout? Experiences and Perceptions of School Administrations Regarding the Development and Processing of Dropout, 4/353–368

Sass, Katharina. A Coalition of Comprehensive School Opponents? The Role of the CDU in NRW Education Politics during the 1950s to 1970s, 4/302–314

- Schulte, Klaudia, Lücken, Markus, Warmt, Maike, & Hartig, Johannes.* The New Version of the Social Index for Schools in Hamburg. Reasons, Method, and Correlations, 4/384–397
- Singer-Brodowski, Mandy, & Kminek, Helge.* On the Goals of Education for Sustainable Development and the Status of Implementation in the German School System, 2/94–104

Reports

- Bebbon, Michelle.* „But Just Because Someone Says, We Do It This Way: No. Certainly Not.“ First Empirical Findings on the Resistance Phenomenon from a School Development Project for Individual Support at the „Gymnasium“, 1/48–52
- Dreizler, Patricia.* Setting Up Schools for the Future Holistically. On the Structural Embedding of Education for Sustainable Development in the *Whole System Approach*, 2/147–152
- Duveneck, Anika.* „Zukunftsbildung“ (Future Education). Participatory Elaboration of Education for Sustainable Development in the „Learning City Gelsenkirchen“, 2/136–141
- Koltermann, Saskia, & Kretzschmar, Florian.* Pedagogical Architecture as an Impetus for School Development. A Support Project for the Design of Future-oriented School Buildings, 4/403–408
- Krempin, Maren, Schleimer, Simon Moses, & Voigtländer, Jana.* „The Key Is To Listen Insanely Well“. Resistance as an Opportunity for Sustainable School and Teaching Development at Award-winning Schools of the German School Award, 1/53–58
- Kürzinger, Anja, Funk, Martina, & Immerfall, Stefan.* Decreasing Educational Inequity Through Needs-based School Funding? 1/70–74
- Lee, Eunji, Böse, Susanne, Neumann, Marko, Gesswein, Therese & Maaz, Kai.* Needs-oriented Resource Allocation as an Opportunity to Face Educational Disparities? The Berlin Bonus Program, 3/218–225
- Lock, Silke.* The „One Square Kilometer of Education“ Program, 3/240–246
- Nachbauer, Max.* Which Teaching Style Can Counteract Socioeconomic Achievement Gaps? Recommendations Based on Teacher Effectiveness Research, 3/274–278
- Neuer, Birgit, & Nöthen, Eva.* Climate Education. Political Framings, Didactic Necessities and Activist (Self-)Education Practices, 2/131–135
- Strähle, Petra, Wrase, Michael, Geweke, Jakob, & Pohlmann, Annika.* Development and Objectives on the „Expert:innenforum Startchancen“ Initiative, 4/398–402
- Stricker, Tobias, Müller, Ulrich, Hancock, Dawson R., & Wang, Chuang.* School Principals as Promoters of Education for Sustainable Development. Report on the Research Project „Lead4ESD Principal Study“, 2/142–146
- Vaccaro, Julia.* „23+ Strong Schools“: Empowerment, Support, and Challenge, 3/234–239
- von Ackeren-Mindl, Isabell, Bremm, Nina, & Holtappels, Heinz Günter.* Addressing Educational Inequality in the Project „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (Developing Potential – Strengthening Schools), 3/226–233

Discussion

- Berkemeyer, Nils.* Institutionalizaion of Teacher Education – Why So Hesitant? A Contribution to the Discussion on the „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ [Key Issues Paper on Institutionalizaion of Teacher Education] in the Context of the „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ [Quality Initiative for Teacher Education], 2/162–171
- Berkemeyer, Nils, & Hermstein, Björn.* Why School Development (Research) and Education Leaders Need a Clear Idea of Social Justice, 3/262–273
- Brüggemann, Christian.* Local Education Monitoring: An End in Itself? 4/409–418

- Buchberger, Christian, Burkard, Christoph, Holtappels, Heinz Günter, Lösel, Manuel, & Meetz, Frank.* School Development and Resistance. A Multi-perspective View, 1/59–69
- Erdmann, Melinda, Helbig, Marcel, & Pietrzyk, Irena.* Pleading for a New Methodological Agreement. On the Potential of Randomized Controlled Trials in the Evaluation of School Development Programs, 3/247–261
- Hamborg, Steffen.* Too Much of a Good Thing. Proclamations and Realities of Education in the Mirror of Sustainability and Transformation, 2/153–161
- Helbig, Marcel.* The Gap Between Grammar Schools and other Secondary Schools. Why We Need a New Debate on School Structure, 4/335–344
- Kelber-Bretz, Wilhelm.* Individualized and Self-directed Learning. Correct Approaches to Promote Socially and Educationally Disadvantaged Children and Adolescents?, 3/279–286
- Wacker, Albrecht, & Scharenberg, Katja.* A Plea for Greater Consideration of Institutional Differences between School Types in Empirical Educational Research, 4/345–352

Review

- Beutel, Wolfgang, Gloe, Markus, Himmelmann, Gerhard, Lange, Dirk, Reinhardt, Volker, & Seifert, Anne (Hrsg.). (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik* (Torrau, Sören), 3/287–289

Obituary

- Obituary for Detlef Fickermann, 2/85–88

Urban Fraefel

**Erfolgreichen
Unterricht planen**

Pragmatisch, praktisch,
professionell

2023, ca. 180 Seiten, br., 23,90 €,
ISBN 978-3-8252-6043-9,
E-Book: 22,99 €,
ISBN 978-3-8385-6043-4



.....

Eine erfolgreiche Unterrichtsplanung versteht sich als echte Hilfe für die Lehrperson, ohne sie zu belasten. Dieses Buch führt Studierende, Referendar:innen und auch Lehrpersonen in eine zielgerichtete Planung ein.

Es konzentriert sich dabei auf das Wesentliche: Klären wohin die Reise geht, Lerngelegenheiten schaffen, Fortschritte der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützen, Ressourcen der Lehrperson optimal einsetzen.

Das Buch zeigt den Leser:innen praktikable und erfolgversprechende Strategien der Unterrichtsplanung, die sich einfach in den Lehralltag integrieren lassen.

utb.

www.utb-shop.de

WAXMANN

www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Martin Rothland (Hrsg.)

Beruf Lehrer:in Ein Studienbuch

2. überarbeitete und erweiterte Auflage,
2023, 450 Seiten, geb., 39,99 €,
ISBN 978-3-8252-8821-1
E-Book: 38,99 €, ISBN 978-3-8385-8821-6

Das Studienbuch bietet in zweiter, überarbeiteter und erweiterter Auflage einen forschungsorientierten Überblick zum Lehrer:innenberuf, der sich speziell an Lehramtsstudierende richtet. Die Konzeption und Struktur des Bandes schließt an die sechs Aufgabenfelder der KMK an: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Weiterentwicklung der eigenen Schule. Darüber hinaus befassen sich die Autor:innen mit der Geschichte des Lehrer:innenberufs, den Charakteristika des Arbeitsplatzes Schule, dem Berufsbild in der Öffentlichkeit sowie den Themen Berufswahl, Berufsbiografien, Überzeugungen, Kooperation und Belastung von Lehrkräften sowie Inklusion, Digitalisierung und Forschungsorientierung im Lehrer:innenberuf.

Wer verstehen will, warum welche Anforderungen für den Lehrer:innenberuf charakteristisch erscheinen, welche historischen, strukturellen, personalen Bedingungen für Lehrkräfte relevant sind und was aus verschiedenen Perspektiven Professionalität von Lehrer:innen ausmacht, der findet in diesem Band ein gebündeltes, umfassendes Informationsangebot.



WAXMANN

