
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 schließlic 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; Nettessheim, 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 output-bezogene 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., 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>
- 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