

Wiezorek, Christine; Reimer, Franz

Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven

Erziehungswissenschaft 32 (2021) 62, S. 23-33



Quellenangabe/ Reference:

Wiezorek, Christine; Reimer, Franz: Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven - In: Erziehungswissenschaft 32 (2021) 62, S. 23-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231335 - DOI: 10.25656/01:23133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231335>

<https://doi.org/10.25656/01:23133>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 62, Jg. 32|2021

**Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht –
Anknüpfungspunkte zur
Belebung eines brachliegenden Diskurses**

Mit Beiträgen von
Hans-Peter Füssel, Martin Heinrich,
Julia Hugo, Franz Reimer,
Ludwig Salgo, Christine Wiezorek
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft
Mitteilungen der Deutschen
Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)
Herausgegeben vom Vorstand
der DGfE | www.dgfe.de
ISSN: 0938-5363,
Erscheinungsweise: 2x jährlich
Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:
Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-
Liebig-Universität Gießen
Christine.Wiezorek@erziehung.uni-giessen.de
Prof. Dr. Harm Kuper, Freie
Universität Berlin
harm.kuper@fu-berlin.de

Schriftleitung:
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha,
Ludwig-Maximilians-Universität
München

Redaktion und Satz:
Dr. Katja Schmidt, Helmut-Schmidt-
Universität/Universität der Bundes-
wehr Hamburg

Kontakt: ew@dgfe.de

*Hinweise für Autorinnen und
Autoren:*
www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Verlag:
Verlag Barbara Budrich,
Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de |
www.budrich-journals.de
info@budrich.de
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50, Fax:
(+49) (0)2171 79491 69

Redaktionsschluss für Heft 63 ist der
15. August 2021

Informationen über die
Mitgliedschaft in der DGfE erhalten
Sie auf der DGfE-Homepage unter
www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft
oder bei der *Geschäftsstelle der
DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.,
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
buenro@dgfe.de, Tel.: +49 (0)30 303
43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© 2021 Dieses Werk ist bei der
Verlag Barbara Budrich GmbH
erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz
Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Diese Lizenz erlaubt die Verbrei-
tung, Speicherung, Vervielfältigung
und Bearbeitung bei Verwendung
der gleichen CC-BY-4.0-Lizenz und
unter Angabe der Urheber*innen,
Rechte, Änderungen und verwende-
ten Lizenz.

Dieses Heft steht im Open-Access-
Bereich der Verlagsseiten zum
kostenlosen Download bereit.

Eine kostenpflichtige Druckversion
(Print on Demand) kann über den
Verlag bezogen werden.

Der Bericht der Sektion 12 – Medien-
pädagogik, S. 125a-d, ist in der
gedruckten Version nicht enthalten.

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	7
-----------------	---

THEMENSCHWERPUNKT „ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND BILDUNGSRECHT – ANKNÜPFUNGSPUNKTE ZUR BELEBUNG EINES BRACHLIEGENDEN DISKURSES“

Julia Hugo & Martin Heinrich

Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“	11
---	----

Christine Wiezorek & Franz Reimer

Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven.....	23
---	----

Hans-Peter Füssel

Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft	35
--	----

Ludwig Salgo

(Wozu) Brauchen Pädagog*innen Rechtskenntnisse? Ein Zwischenruf	47
--	----

ALLGEMEINE BEITRÄGE

Peter Menck

Ehre, wem Ehre gebührt! Anmerkungen zu einem Text von Britta Behm et al. „Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE“	65
--	----

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Protokoll der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e. V.</i>	71
<i>Satzungsänderung.....</i>	81
<i>Zur Satzungsänderung und den Verfahrensregeln, die Vergabe des Ernst-Christian-Trapp-Preises betreffend</i>	83
<i>Bericht des Wahlausschusses zu den Wahlen des Vorsitzenden und der turnusmäßig zu wählenden Vorstandsmitglieder der DGfE</i>	87
<i>Ent grenz ungen 28. DGfE-Kongress 2022 – Call for Papers</i>	89

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	95
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	98
<i>Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	102
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik.....</i>	106
<i>Sektion 6 – Sonderpädagogik</i>	111
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	113
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	116
<i>Sektion 9 – Erwachsenenbildung</i>	122
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung</i>	124
<i>Sektion 12– Medienpädagogik.....</i>	125a
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	126
<i>NOTIZEN.....</i>	129

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Dr. h. c. mult. Oskar Anweiler</i>	<i>137</i>
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Detlef Glowka</i>	<i>143</i>
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans-Uwe Otto</i>	<i>145</i>

Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven

Christine Wiezorek & Franz Reimer

Einführung

Der Schule obliegt – hierin gegenüber der familiären Erziehung eigenständig und gleichrangig – ein Bildungs- und Erziehungsauftrag, dessen Rechtfertigung, so der Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde, darin besteht, dass sie die „Integrationsaufgabe des Staates für das Volksganze in einer pluralistischen, und zwar auch im geistig-ethischen Sinn pluralistischen Gesellschaft“ innehat (Böckenförde 1980, S. 84).

Die Argumentationen Böckenfördes, aber auch die des Rechtswissenschaftlers Hermann Avenarius, der als Professor für öffentliches Recht und Verwaltungsrecht am DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main über viele Jahre die bildungsrechtliche Diskussion in der Erziehungswissenschaft maßgeblich prägte, zielten dabei darauf ab zu betonen, dass der Integrationsauftrag der Schule über die *Ermöglichung schulischer Bildung* erfüllt werde, gesellschaftliche Integration insofern also genuines Ziel schulischer Bildung sei: Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag, so Avenarius (2007, S. 879), „bedeutet nicht nur Vermittlung von Wissensstoff, sondern hat darüber hinaus zum Ziel, den einzelnen Schüler zu einem verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (ähnlich Rux 2002).

Gegenüber der in der Erziehungswissenschaft breit geteilten Position, dass gerade durch die Ermöglichung von Bildung im Sinne einer „breit angelegte(n) Persönlichkeitsentwicklung“ (Avenarius 2007, S. 880) Schule sowohl integriert als auch auf gesellschaftliche Integration vorbereitet, stehen offensichtlich Positionen in jüngerer juristischer Entscheidungspraxis gegenüber (hierzu S. 28ff.), nach denen der schulische Integrationsauftrag als etwas vom Bildungs- und Erziehungsauftrag Abgekoppeltes, Nebengeordnetes verstanden wird, das eher im Sinne einer „Assimilationspolitik“ die Angleichung an bestehende machtvollen gesellschaftlichen Verhältnisse bezweckt, was mit entsprechenden juristischen Urteilen einhergeht. Dies wiederum wird in rechtswissenschaftlicher Perspektive kritisch beobachtet – und diesem Punkt widmet sich der folgende Beitrag. Nicht zuletzt soll damit verdeutlicht werden, inwiefern es eines Austauschs zwischen rechts- und erziehungswissenschaftlichen Positionen zu Fragen des schulischen Integrationsauftrags bedarf, sollen sich nicht die fachdisziplinären Diskurse im vermeintlichen Bezug auf das Gleiche jeweils abkoppeln und sich so verselbstständigen, dass sie konterkarieren, was sie eigentlich bezwecken wollten.

Erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf bildungsrechtliche und gerechtigkeits-theoretische Argumentationslinien: gesellschaftliche Integration als Folge und Voraussetzung von Bildung

Das Bildungsrecht als *Gesamtheit juristischer Normen*, die auch mit der Schulpflicht korrespondieren, hat sich in der Folge der Zuerkennung von Bildung als *Grundrecht* – neben liberalen Freiheitsrechten sowie dem Zugeständnis eines Mindestmaßes an sozialem Lebensstandard – mit der Herausbildung der Moderne sukzessive ausgebildet. Insbesondere gerechtigkeits- und aner kennungs-theoretische Ansätze, auf die in der Erziehungswissenschaft zurückgegriffen wird, betonen diesen Grundrechtscharakter. So thematisiert beispielsweise Dahrendorf Bildung als „soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muss, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf 1966, S. 23f.). Auch Honneth betont, dass das Bildungsrecht darauf abziele, „den zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung auszustatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth 1992, S. 189).

Bildung soll einerseits gesellschaftliche Teilnahme und Teilhabe ermöglichen, darin liegt der Anspruch des Rechts auf Bildung als einem der bürgerlichen Grundrechte. Bildung wird hier als *Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration* des Einzelnen angesehen. Insofern ist in aner kennungstheoretischer Perspektive das Bildungsrecht auch auf das Kind als „zukünftige[m] Erwachsenen“ (ebd.) bezogen. Andererseits leitet sich aus der Integrationsaufgabe für die Schule ein Bildungs- und Erziehungsanspruch ab, der das Kind adressiert, das zum Schulbesuch verpflichtet ist, was wiederum einen „schwerwiegenden Eingriff in [...] Grundrechte“ (Rux 2002, S. 423) – darstellt. Dass Bildung als *Voraussetzung* für gesellschaftliche Integration gewährleistet werden kann, setzt also eine ‚Zwangsintegration‘ in den spezifischen gesellschaftlichen Teilbereich des Schulsystems voraus. Das wiederum wird mit dem Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) begründet: Der Schulbesuch soll sicherstellen, dass die Heranwachsenden die breite Allgemeinbildung erhalten, durch die ihre gesellschaftliche Integration gewährleistet ist.

Der Rechtswissenschaftler Johannes Rux unterscheidet drei Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, auf die der allgemeinbildende schulische Bildungs- und Erziehungsanspruch gerichtet ist (Rux 2002, S. 432): Zum Ersten zielt Allgemeinbildung auf die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken ab, ohne deren Beherrschung gesellschaftliche Teilhabe und Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte nicht denkbar sind. Zum Zweiten soll schulische Allgemeinbildung auf eine hinreichende Vermittlung von solchen Kenntnissen und Fertigkeiten bezogen sein, die Heranwachsende „für ihren weiteren Berufs- und Ausbildungsweg benötigen“ (ebd.), die es also ermöglichen, das

Grundrecht der Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) wahrzunehmen. Zum Dritten impliziert der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag auch die Bildung des Staatsbürgers. Gemeint ist hier politische Bildung in Bezug darauf, dass die Heranwachsenden „in die Lage versetzt [werden, d. V.], die Gegenstände der Abstimmungen und die Programme der angetretenen Kandidaten und Parteien zu beurteilen oder sich auf andere Weise an der politischen Willensbildung zu beteiligen“ (ebd.).

Alle drei Facetten der durch Allgemeinbildung zu fördernden Persönlichkeitsentwicklung korrespondieren wiederum mit spezifischen Formen gesellschaftlicher Integration: Die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken bezieht sich so zunächst auf basale Teilnahmemöglichkeiten an einer durch Schriftsprache geprägten gesellschaftlichen Kultur: Hier wird mit dem Bildungsrecht als Grundrecht anerkannt, dass eine eigenständige und selbstbestimmte Lebensführung überhaupt nur vor dem Hintergrund des Vermögens, lesen und schreiben zu können oder die Grundrechenarten zu beherrschen, realisierbar ist. Die Aneignung basaler Kulturtechniken zielt so zunächst grundlegend auf soziale Integration im Sinne der Partizipation an gesellschaftlicher (Alltags-)Kultur, weist damit aber ebenso darüber hinaus. Sie bezieht sich insbesondere auch auf die beiden gesellschaftlichen Bereiche, auf die der Anspruch allgemeiner Bildung im Weiteren bezogen ist: die arbeitsweltliche und die politische Sphäre. Denn ohne die Beherrschung grundlegender Kulturtechniken ist die Wahrnehmung des Rechts der Berufsfreiheit ebenso wenig möglich wie die Partizipation am öffentlichen Willensbildungsprozess.

Der grundrechtliche Charakter der Berufswahlfreiheit verdeutlicht den gesellschaftlichen Stellenwert der Normalerwerbsbiographie für die Gesellschaft: Erwerbsarbeit und Beruf gelten als die zentrale Grundlage moderner Lebensführung und gesellschaftlicher Integration. Insofern obliegt der Schule eine Qualifikationsfunktion, und dieser Aspekt ist durch bildungspolitische Bemühungen in den vergangenen Jahren mit der Einführung von Bildungsstandards in Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) noch gestärkt worden (KMK 2005).

Schließlich zielt der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag – vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems nur über die Anerkennung seiner Prinzipien sowie durch die Bereitschaft, diese Prinzipien aktiv mitzutragen, gewährleistet werden kann – auf die Ausbildung moralischer und sozialer Kompetenzen des zukünftigen Staatsbürgers ab: „Indem der Staat den jungen Menschen eine möglichst breite Allgemeinbildung vermittelt, schafft und sichert er also eine der wesentlichen Grundlagen für die Funktionsfähigkeit der demokratischen Institutionen“ (Rux 2002, S. 432; vgl. auch Avenarius 2007, S. 879). Gesellschaftliche Integration wird hier zwar letztlich durch die altersgebundene Zuerkennung von Mündigkeit und staatsbürgerlichen Rechten ermöglicht, andererseits aber vollzogen durch die Bereitschaft zu politischer Partizipation. Schulische Bildung zielt in-

sofern auf die Ausbildung der Bereitschaft, sich „an der politischen Willensbildung zu beteiligen“ (Rux 2002, S. 432).

Die Breite der über den Schulbesuch zu erlangenden Allgemeinbildung bezieht sich, wie hier deutlich wird, sowohl auf unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche als auch auf unterschiedliche Sphären der gesellschaftlichen Integration: Geht es bei der Erlangung grundlegender Kulturtechniken sowie bei der politischen Bildung darum, das „Maß an kultureller Bildung ... [zu erlangen, d. V.], das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (Honneth, 1992, S. 189), zielt die Vermittlung arbeitsweltlich relevanter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen darauf ab, in einem spezifischen beruflichen Feld agieren zu können und über die arbeitsweltliche Integration zugleich eine spezifische gesellschaftliche Position zu erlangen. Die Unterstellung der Funktionalität schulischer Bildung im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche Integration in diesem Sinne verweist ebenfalls auf das Versprechen der Geltung des meritokratischen Prinzips, dem einzigen Prinzip, das Ungleichheiten in der Verteilung gesellschaftlicher Positionen in der Demokratie legitimiert: Leistungen, hier schulische Qualifikationen, sind funktional für das Erreichen gesellschaftlicher Positionen und für gesellschaftliche Mobilität. Insofern ist mit schulischer Gratifikation gesellschaftliche Integration, nämlich im Sinne gesellschaftlicher Positionierung verbunden.

Damit aber stellt sich die erziehungswissenschaftlich wie pädagogisch relevante Frage, wie Schule eigentlich ermöglichen kann, dass Heranwachsende etwas leisten können. Bildungsrechtlich wird diese Frage relativ ‚simpl‘ aufgelöst: Der Schulpflicht des Kindes entspricht die Verpflichtung der Schule und damit der Lehrenden, für seine Persönlichkeitsentwicklung Sorge zu tragen. Das ‚Zauberwort‘ hierfür heißt: pädagogische Freiheit:

„Die pädagogische Freiheit [...] sichert den Lehrerinnen und Lehrern einen Gestaltungsspielraum eigenverantwortlicher Unterricht und Erziehung. Sie ist indes eine pflichtgebundene Freiheit, die ihren Grund und ihre innere Rechtfertigung in der Erziehungsaufgabe des Lehrers findet. Sie ist ihm nicht um seiner selbst, sondern um seiner Funktion, seines Amtes willen gewährleistet. Es handelt sich also nicht um eine personale, sondern um eine auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit. Damit ist auch ihr verfassungsrechtlicher Standort bestimmt: Die pädagogische Freiheit wurzelt in der vorrangig durch den Lehrer wahrzunehmenden Staatsaufgabe, erfolgreich Schule zu halten (Art. 7 Abs. 1 GG), und in dem Recht der Schüler auf ihre vom Lehrer zu fördernde Selbstentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG).“ (Avenarius 2002, S. 13).

In der bildungsrechtlichen Interpretation der pädagogischen Freiheit der oder des Lehrenden, dass diese eine „auf den Schulzweck, auf die Bildungsinteressen der Schüler bezogene Freiheit“ (ebd.) sei, zeigt sich eine ideologische Unterstellung, die wiederum für das pädagogische Handeln in der Schule folgenreich ist: Unterstellt wird hier, dass Schulzweck und Bildungsinteressen von Heranwachsenden sich per se entsprechen. Die grundrechtliche Konstitution,

nach der die für die gesellschaftliche Integration notwendigen Voraussetzungen über eine schulische Bildung gewährleistet werden, die wiederum auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit bezogen ist, impliziert die normative Idee, dass gesellschaftliche und schulische Bildungsinteressen den individuellen Bildungsbedürfnissen von Heranwachsenden gleichkommen. Anders ausgedrückt, dass schulische Bildung funktional sowohl für gesellschaftliche Integration als auch die Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen ist. Die Ermöglichung von schulischer Bildung qua Grundrecht impliziert im Sinne einer breiten Persönlichkeitsentwicklung zwar immer auch sozialisatorische und bildende Prozesse, die auf Individuierung, d. h. die Realisierung von Selbstständigkeitsansprüchen und Eigenständigkeit der Heranwachsenden abheben. Gerade diese Prozesse bleiben aber – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Einflussnahmen auf die Schule, wie etwa die Einführung von Bildungsstandards oder von Lernstandserhebungen – letztlich durch die Unausweichlichkeit, zur Schule gehen zu müssen, grundlegend beschränkt. Dies gilt vor allem für Heranwachsende, die schulischen Anforderungen eher fremd gegenüberstehen oder schulischen Leistungsansprüchen (noch) nicht gerecht werden (Stark/Wieczorek 2009). Denn die Schule als Repräsentantin des Schulzwecks verfügt über institutionelle Sanktionsmöglichkeiten, über die dieser „Schulzweck“ (Avenarius 2002, S. 13) – auch entgegen den „Bildungsinteressen der Schüler“ (ebd.) – verteidigt wird. Hier stellen sich Fragen danach, inwiefern über die Pflicht des Schulbesuchs Bildungsprozesse im Sinne der freien Entfaltung der Persönlichkeit eigentlich in Gang kommen können oder ob der Schulbesuch nicht eher zu sozialisatorischen (pragmatischen) Anpassungsprozessen führt, die mit der Ausbildung spezifischer selbstdisziplinierender oder selbstinstrumenteller Subjektivationsformen einhergehen, die letztlich der gesellschaftlichen Integrationsidee der Herausbildung mündiger, eigenverantwortlicher und gemeinschaftsfähiger Bürgerinnen und Bürger entgegenstehen.

Diese Fragen sind wiederum zentral für erziehungswissenschaftliches und (schul-)pädagogisches Nachdenken über pädagogisches Handeln, das in organisationale und institutionelle, rechtlich kodifizierte Rahmenbedingungen eingebunden und darin widersprüchlich strukturiert ist (Helsper 2004), im Kern aber vom Verständnis getragen wird, dass gesellschaftliche Integration Bildung und Erziehung voraussetzt, was die Notwendigkeit des Schulbesuchs impliziert: Über die Schulpflicht werden Heranwachsende in das Schulsystem integriert, und dies gilt als Voraussetzung dafür, dass die Fähigkeiten und Haltungen entfaltet werden können, die die gesellschaftliche Integration gewährleisten. Das damit einhergehende Bildungsversprechen, dass der Schulbesuch die Entfaltung der Persönlichkeit befördere, wäre in diesem Sinne neben allen qualifikatorischen oder gemeinschaftsbezogenen Aspekten gerade auch darauf bezogen, sich frei entfalten, sich individuieren zu können, und das auch gegen einen Mainstream oder die „herrschende Meinung“.

Das Verhältnis von (schulischer) Bildung und gesellschaftlicher Integration ist also wechselseitig und nicht frei von Widersprüchen konstituiert, und damit werden die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule komplex und voraussetzungsreich vorstrukturiert (Wiezorek 2014). Es ist vor allem ein (schul-)pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Thema, in diesem komplexen und antinomisch strukturierten Kontext so zu agieren (und Wissen darüber zu generieren), dass Heranwachsende sich bilden und frei entfalten können. Eine solche erziehungswissenschaftlich argumentierende Überlegung, dass gesellschaftliche Integration gerade über Erziehung und Bildung zu gewährleisten sei und deshalb pädagogisch zu bearbeiten, ist allerdings offensichtlich divergent zu juristischen Positionen, die die Aufgabe der Integration durch Schule von ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag abkoppeln und einem Integrationsverständnis im Sinne der ‚bloßen‘ Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft Vorschub leisten.

Rechtswissenschaftliche Positionierung: Integration als eigenständiges Argument?

Das Recht spricht seine eigenen Sprachen (Reimer 2020, S. 147): Es verwendet alltags- oder fachsprachliche Begriffe in spezifisch juristischer Bedeutung und differenziert diese Bedeutung häufig rechtsintern weiter aus. Ein Begriff kann als Rechtsbegriff in einer Teildisziplin eine andere Bedeutung und Funktion haben als in anderen Teildisziplinen und Disziplinen. Dies gilt besonders, wenn es sich nicht um Rechtssatzbegriffe, sondern um dogmatische Begriffe, die anderen Disziplinen entlehnt sind, d. h. um Verbundbegriffe oder *shared concepts*, handelt. Genau dies lässt sich am Integrationsbegriff studieren: Während der Begriff in den Schulgesetzen der Länder nur am Rande und in den schulbezogenen Verfassungstexten gar nicht vorkommt, nutzt ihn die schulrechtliche Diskussion seit etwa zwanzig Jahren inflationär, und zwar in einem spezifischen Sinne. Rechtsprechung und Literatur haben jahrzehntelang vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gesprochen und ihn zum Teil in Art. 7 Grundgesetz, zum Teil im Landesverfassungsrecht verankert. In jüngerer Zeit wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag indes – quer durch die Lager – um einen Integrationsauftrag *ergänzt*. So spricht bspw. Jestaedt (2009, Rn. 43f.) vom „schulische[n] Bildungs-, Erziehungs- und Integrationsmandat des Staates“. Der Integrationsauftrag der Schule zielt „auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und dem Ganzen gegenüber verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft sollen teilhaben können“ (BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. April 2003, 1 BvR 436/03). Dabei geht es näherhin um „soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der

Mehrheit abweichenden Überzeugung“ (ebd.).¹ Ein solcher zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule hinzutretender Integrationsauftrag wird inzwischen fast einhellig bejaht – freilich ohne hinreichende Begründung und ohne erkennbares Problembewusstsein.²

Versucht man den verfassungsrechtlichen Aufgabenbeschreibungen der Schule nüchtern auf den Grund zu gehen, wird man im Text des Grundgesetzes (selbst, wenn man in Art. 7 GG eine umfassende staatliche Schulhoheit anerkennt) nicht recht fündig. Richtige Auskunftsquelle wäre aus föderalen Gründen das Landesverfassungsrecht. So ist nach Art. 56 Abs. 4 der Hessischen Verfassung vom 1. Dezember 1946 (der ältesten geltenden Landesverfassung in Deutschland) Ziel der Erziehung, „den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“

Hierin kann man Elemente dessen sehen, was heute unter das Blankett ‚Integration‘ gefasst wird. Allerdings verzichtet die Rechtsprechung in den Grundsatzfragen von Schule darauf, eigene Postulate an Verfassungsnormen zu messen. So spricht das Bundesverfassungsgericht seit 1972 auch von einem Auftrag der Schule, zur „Eingliederung in die Gesellschaft“ (BVerfGE 34, 165 [188]) beizutragen:

„Schule ist nicht notwendig nur eine Anstalt zur Erschließung und Förderung von Begabungen, sie soll auch zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und zu seiner Eingliederung in die Gesellschaft beitragen.“ (Ebd.)

Heute formuliert das Bundesverfassungsgericht ebenfalls ohne eine nähere Anbindung an die Verfassungstexte:

„Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten auf diesem Gebiet zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt, sie verlangt vielmehr auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene, pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist wichtige Aufgabe schon der Grundschule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokra-

1 Siehe den genannten Kammerbeschluss: NVwZ 2003, S. 1113 = BVerfGK 1, 141 [143], dort noch nicht als eigenständiger Integrationsauftrag ausgeflaggt; zur weiteren Entscheidungsbeurteilung siehe sogleich im Text.

2 Vgl. bspw. Avenarius/Hanschmann (2019, S. 119). So resümiert Wapler (2019, S. 79): „Dass Schule einen Integrationsauftrag hat, ist im verfassungsrechtlichen Schrifttum unumstritten“ (differenzierter aber Rux 2018, S. 40ff. und kritisch Handschell 2012, S. 192ff.).

tischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.“ (BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. April 2003; siehe auch Fußnote 1)

Eingesetzt wird das Integrationsargument – und hierin liegt die Brisanz –, um den Besuch von Schulveranstaltungen ausnahmslos verpflichtend zu machen, d. h. umfassend gegen grundrechtliche Freiheitsansprüche zu immunisieren. So wird aus einem Recht auf Integration eine Pflicht zur Integration i. S. der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft: Die Mehrheit hat dann nicht nur ein berechtigtes Interesse daran, sondern auch eine Befugnis dazu, „Minderheiten [...] zu integrieren“ (ebd.). Dieser transitive Gebrauch des Begriffs ist besorgniserregend; letztlich ist ‚Integration‘ hier Assimilation. Mit den zitierten Formeln und ihrer Stoßrichtung – der Abdichtung der Pflicht zum Schulbesuch gegen Ausnahmen welcher Art auch immer – vergisst die Rechtsprechung gleich drei wesentliche grundrechtliche und methodologische Errungenschaften: erstens die Tatsache, dass Grundrechte gerade die Möglichkeit sichern sollen, „Parallelgesellschaften“ (ebd.) zu errichten, also Minderheit zu bleiben; zweitens die Unzulässigkeit des Schlusses von fachwissenschaftlicher Aufgabenbeschreibung oder gesellschaftlicher Erwartung auf eine rechtliche Aufgabe; und drittens schließlich den Unterschied zwischen rechtlicher Aufgabe und Grundrechtsschranke.

Das höchste deutsche Verwaltungsgericht, das Bundesverwaltungsgericht, judiziert in jüngerer Zeit noch rigider. Ein Elternpaar, das den Zeugen Jehovas angehört, wollte seinen Sohn (7. Klasse) von einer verpflichtenden Kinovorführung einer Verfilmung von Otfried Preußlers „Krabat“ abmelden, weil dort „schwarze Magie“ gezeigt werde, was die Eltern aus religiösen Gründen ablehnten. Das Bundesverwaltungsgericht bestand auf einer Teilnahmepflicht. Zentrales Argument war die „Integrationsfunktion“ der Schule. Sie folge „einer starren, gleichwohl aber verfassungsrechtlich tragfähigen Modellvorstellung: Der einzelne Schüler soll an sämtlichen schulischen Veranstaltungen teilnehmen müssen, weil nur die permanente, obligatorische Teilhabe am Schulunterricht unter Hintanstellung aller entgegenstehenden individuellen Präferenzen gleich welcher Art jenen gemeinschaftstiftenden Effekt zu erzeugen vermag, der mit der Schule bezweckt wird und der die Einführung der staatlichen Schulpflicht zu wesentlichen Anteilen legitimiert“ (BVerwG, Urt. vom 11. September 2013 – 6 C 12/12, NVwZ 2014, 237 [241]).

Auch diese Argumentation kann nicht überzeugen. Jede Rechtsanwendung ist auf tragfähiges Wissen über den Realbereich angewiesen. Verwaltung und Rechtsprechung arbeiten aber statt mit empirischer Abstützung oftmals (wie hier) mit Feuerzangenbowlenromantik: Woher weiß das Gericht, dass „nur die permanente, obligatorische Teilhabe“ (ebd.) am Schulunterricht einen „gemeinschaftstiftenden Effekt“ (ebd.) erzeugt – nur sie, sie dann aber auch ausnahmslos? Und können verfassungsrechtliche Abwägungen gelingen, wenn Gerichte von Grundrechten als „entgegenstehenden individuellen Präferenzen“ (ebd.) sprechen?

Entgehen lässt sich der verfassungsrechtlichen Integrationsfalle durch das Insistieren darauf,

- die Differenz zwischen politischer, erziehungswissenschaftlicher und schulverfassungsrechtlicher Integrationsfunktion zu erkennen und den Begriff der *Integration* nicht unkritisch und undifferenziert zu verwenden,
- etwaige verfassungsrechtliche Integrationsfunktionen von Schule konkret und konturiert an die landesverfassungsrechtlichen Erziehungsziele anzuknüpfen,
- die Grundrechte wieder in ihrer den Einzelnen schützenden, antikollektivistischen Funktion anzuerkennen und schließlich
- fundierteres Wissen über Integrationserfolge und Integrationsgefahren innerhalb der Schule zu gewinnen (und dabei alle mit Schule verbundenen grundrechtsrelevanten Faktoren zu berücksichtigen, also auch das, was auf Schulweg und Schulhof passiert).

Grundrechte bleiben – auch und gerade in der Schule – ein gesellschaftliches Wagnis. Aber sie sind der Kern des großen Wagnisses, das der freiheitliche, säkularisierte Staat, um der Freiheit willen, eingegangen ist (Böckenförde 1992/1967, S. 92). Sie sollten nicht auf der Basis von Scheingewissheiten wie dem – vom Bildungs- und Erziehungsauftrag abgekoppelten – Integrationspostulat aufgegeben werden.

Fazit

Integration als Ermöglichung der Partizipation an der Gesellschaft durch Allgemeinbildung und durch die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken wie auch staatsbürgerlichen Wissens ist legitimer Kern des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags, der über die Schulpflicht umgesetzt wird. Damit werden zugleich die pädagogischen Anerkennungsverhältnisse in der Schule voraussetzungsreich strukturiert, und es stellen sich hohe Anforderungen an das pädagogische Handeln, an schulische Organisationsentwicklung und Governance. Pädagogische Entscheidungen bleiben, da sie durch antinomische Spannungen strukturiert sind, somit immer riskant: Sie müssen jeweils der bzw. dem Einzelnen gerecht werden, ohne diese oder diesen gegenüber allen anderen im Hinblick auf die Förderung der Persönlichkeitsentfaltung zu bevorzugen oder zu benachteiligen. Juristische Klärungen – wie die oben angesprochenen – versprechen hier eine (vermeintliche) Vereinheitlichung der (Auf-)Lösung spezifischer Problemstellungen pädagogischen Handelns. Dies unter dem Rückgriff auf ein Integrationsverständnis, das den Eigensinn und den Eigenwert von Bildung und Erziehung als *Modus der Integration* erkennt und der Schule einen dem Erziehungs- und Bildungsauftrag beigeordneten Integrationsauftrag zuschreibt, der pädagogisches Handeln implizit letztlich obrigkeitsstaatlich als Verwaltungs-

handeln adressiert. Dabei, so scheint es, wird die Chiffre der Integration als verfassungsrechtliches Argument zur mehrheitsgesellschaftlichen Abwehr individueller Freiheitsansprüche und zur Anpassung an kulturelle Erwartungen gebraucht. Damit aber wird Integration zweifelhaft. Gerade dort also, wo die implizite Unterstellung der Entsprechung von gesellschaftlichen und individuellen Bildungsinteressen nicht mehr trägt, trägt möglicherweise auch das Integrationsargument nicht mehr, sondern mag im Gegenteil zu Desintegration, wenn nicht zu gesellschaftlicher Exklusion führen.

Dieser Befund spricht jedenfalls dafür, den weitgehend brachliegenden Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht zu revitalisieren!

Christine Wiezorek, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters ab der Universität Gießen.

Franz Reimer, Prof. Dr., ist Professor für Öffentliches Recht und Rechtstheorie an der Universität Gießen.

Literatur

- Avenarius, Hermann (2002): Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen? In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung (ZBV) 17, 2, S. 5-17.
- Avenarius, Hermann (2007): Widersprüche bei der Steuerung des Schulwesens in Deutschland. Einige Bemerkungen aus rechtlicher Sicht. In: Molt, Peter/Dickow, Helga (Hrsg.): Kulturen und Konflikt im Vergleich. Festschrift für Theodor Hanf. Baden-Baden: Nomos, S. 873-884. <https://doi.org/10.5771/9783845200415-873>.
- Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage, abgeschlossen nach dem Rechtsstand vom 30. Juni 2018. Köln: Carl Link.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1980): Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule. In: Krautscheit, Josef/Marré, Heiner (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Band 14. Münster: Aschendorff, S. 54-98.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1992/1967): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Recht, Staat, Freiheit. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp: S. 42-64.
- Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Handschell, Tobias (2012): Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz. Geschichte der Schulpflicht und ihre verfassungsrechtliche Bewertung vor dem Hintergrund des sogenannten Homeschooling. Baden-Baden: Nomos.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: UTB, S. 15-34. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jestaedt, Matthias (2009): § 156 Schule und außerschulische Erziehung. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band VII Freiheitsrechte. 3., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: C. F. Müller Verlag, S. 521-596.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [Zugriff: 21. März 2021].
- Reimer, Franz (2020): Juristische Methodenlehre. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845281926>.
- Rux, Johannes (2002): Die Schulpflicht und der Bildungs- und Erziehungsanspruch des Staates. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50, 4, S. 423-434.
- Rux, Johannes (2018): Schulrecht. 6. Auflage. München: Beck.
- Stark, Sebastian/Wiezorek, Christine (2009): Der Bildungsauftrag der Schule und fachbezogene Bildungsstandards. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster u. a.: Waxmann, S. 153-164.
- Wapler, Friederike (2019): Gleichheit angesichts von Vielfalt. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer (VVDStRL) 78, S. 53-85.
- Wiezorek, Christine (2014): Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration. In: Ethik und Gesellschaft 1/2014: Politik der Anerkennung. <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/view/1-2014-art-6> [Zugriff 18. März 2021].