

Tenorth, Heinz-Elmar

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

Die Deutsche Schule 116 (2024) 1, S. 14-30



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen - In: Die Deutsche Schule 116 (2024) 1, S. 14-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290651 - DOI: 10.25656/01:29065; 10.31244/dds.2024.01.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290651>

<https://doi.org/10.25656/01:29065>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

RECHT AUF SCHULISCHE BILDUNG – QUO VADIS?

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

Heinz-Elmar Tenorth

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

Zusammenfassung

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 BVerfG, 2 BvR 1693/04 vom 31.05.2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

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

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

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

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

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

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

E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

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