

# DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
113. Jahrgang 2021, Heft 4, S. 422–432  
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.05>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2021

---

Wolfgang Böttcher

## Das Recht löst wichtige Dilemmata der Pädagogik nicht auf

### Ein Kommentar zu drei Versuchen, juristisch über wichtige Bildungsthemen zu sprechen

---

#### Zusammenfassung

*Dass Bildung und Schule gleichermaßen Fragen von Pädagogik und Recht tangieren, ist aufgrund der rechtlichen Einbettung dieses Gesellschaftsbereichs nicht von der Hand zu weisen. Ob rechtliche Analysen hilfreich im Umgang mit erziehungswissenschaftlichen (Problem-)Feldern sind, ist Gegenstand dieses Diskussionsbeitrags. Hierzu wird auf die Inhalte und Argumente der Grundlagenbeiträge des Themenhefts zu Inklusion, Übergängen und Homeschooling Bezug genommen, um diese erziehungswissenschaftlich kritisch mit Blick auf Chancenungleichheit zu reflektieren. Die Diskussion fördert offene Fragen, Spannungsmomente, aber auch Erkenntnisse zu Tage. Gerade, weil sich zeigt, dass das Recht die Dilemmata der Pädagogik alleine nicht zu lösen vermag, erweist sich ein Austausch beider Disziplinen als notwendig.*

*Schlüsselwörter: Bildungsrecht, Chancenungleichheit, Inklusion, Homeschooling, Übergänge*

#### The Law Does not Resolve Important Pedagogical Dilemmas

A Comment on Three Attempts to Talk About Major Educational Topics from a Legal Perspective

#### Abstract

*The fact that education and school equally affect questions of pedagogy and law is obvious due to the legal embedding of this area. Whether legal analyses are helpful in dealing with (problematic) educational issues is the subject of this discussion. For this purpose, reference is made to the content and arguments of the basic articles pertaining to the focus topic and concerning inclusion, transitions, and homeschooling, in order to critically reflect on them from an educational science perspective with regard to educa-*

*tional inequality. The discussion reveals open questions, tensions, but also insights. As becomes evident, the law cannot solve the dilemmas of pedagogy on its own. Therefore, an exchange between the two disciplines turns out to be necessary.*

*Keywords: educational law, inequality of opportunities, inclusion, homeschooling, transitions*

Ich wurde gebeten, die drei rechtswissenschaftlichen Hauptbeiträge dieses Schwerpunktthemas aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu kommentieren. Ein Kommentar erlaubt Meinung. Das entlastet mich. Auch muss ich nicht die Erziehungswissenschaft ‚an und für sich‘ definieren, die hier Perspektive sein soll. Ich darf und muss mich auf das verlassen, was ich bei meiner Arbeit in der Schulforschung, der Schulentwicklung und der Bildungssoziologie gelernt habe.

Trotz der spezifischen Aufgabenstellung wäre ich gerne der Versuchung erlegen, die Thesen des schlechten Verhältnisses zwischen „Pädagogen und Juristen“ (vgl. Tenorth, 2015) und des fehlenden Dialogs zwischen Rechts- und Bildungswissenschaft zu widerlegen (vgl. DGfE, 2021). Die Texte allerdings liefern, was ich ihnen selbstverständlich nicht vorwerfen kann, wenig, das meinen Widerspruch stützen könnte. Das aber dürfte unbestreitbar sein: Die Texte von Kroworsch, Reimer sowie Cremer und Tobisch adressieren drei Themen, die in erziehungswissenschaftlichen – und bildungspolitischen – Arenen bedeutend, virulent und auch nicht entschieden sind. Was also helfen juristische Positionen dabei, aus dem offenen Terrain in sicheres Gelände zu kommen?

Vielleicht ist das eine Frage, die für die Lektüre der drei Beiträge leitend sein kann: Helfen die juristischen Einlassungen, die hier behandelten drei exemplarischen Bildungsdebatten zu entscheiden? Selbstverständlich könnte es passieren, dass die Antworten dem pädagogischen Mainstream widersprechen. Aber Klarheit kann ja helfen. Und womöglich würde ein solcher Befund der Erziehungswissenschaft klarmachen, wie wichtig ein proaktiver Dialog mit der Rechtswissenschaft ist. Zu den drei Beiträgen:

## **Menschen, die aus dem System wollen**

Franz Reimer legt einen kurzen geschichtlichen Spurt über die Institutionalisierung staatlicher Schule hin, der mit der Etablierung der Schulbesuchspflicht endet. So selbstverständlich, wie sie heute zu sein scheint, das lernen wir, ist sie nicht. Dieser ‚Eckstein‘ der staatlichen Schule wird, wie Reimers Beispiele zeigen, offenbar vor allem, wenn nicht sogar ausnahmslos, von Akteur\*innen ‚angebohrt‘, die wir für eher skurril halten: Religiöse Sonderlinge befürchten, dass ihre abweichenden Vorstellun-

gen in einer staatlichen Einrichtung nicht respektiert, möglicherweise auch grundsätzlich in Frage gestellt werden. Eine religiöse Orientierung mag Privatsache sein, sie ist kein Grund, sich dem gesetzlich definierten Bildungsauftrag durch Abwesenheit zu entziehen und ein Recht auf ‚Homeschooling‘ durchzusetzen.

Religiöse Motive zur Entlassung von Kindern aus der Schulbesuchspflicht lassen sich im Übrigen durch die staatsrechtlichen Verträge zwischen den Kirchen und dem Staat so wenig rechtfertigen wie durch weit hergeholte und den staatlichen Grundsätzen widersprechende religiös begründete Absonderlichkeiten ‚bibeltreuer‘ Familien. Aber liefern die Urteile des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) nicht andere gute Begründungen, die im Kern darauf abstellen könnten, dass der Staat seine eigenen Versprechen nicht einhält und er weniger gesellschaftliche Integration als vielmehr Segregation betreibt, er eben keine inklusive, auf die Pluralität des gesellschaftlichen Lebens vorbereitende Schule vorhält, wie der engagierte Einsatz belegt, den Frau Kroworsch und viele andere in Sachen Inklusion leisten müssen?

Offenbar hat die Justiz verstanden, was die Pädagogik predigt, dass nämlich Bildung ein ganz besonderes und komplexes Gut sei, das die Schule ermöglicht. Das wird mit dem von Reimer zitierten Beschluss des BVerfG deutlich: Schule sei ein Institut, das nicht nur Wissen vermittele, sondern verantwortliche und verantwortungsbewusste Staatsbürger\*innen bilde, Teilhabe und Selbstentfaltung ermögliche und „Keimzelle des demokratischen Gemeinwesens“ sei. Wichtig zu sehen, dass Wissensvermittlung nicht das zentrale, wenn überhaupt ein Argument für den verpflichtenden Schulbesuch ist. Schließlich verfügen Lehrkräfte nicht über ein Monopol, Wissen zu vermitteln; außerdem gibt es Bücher, Filme, adaptive Lernsysteme auf Basis digitaler Technologie usw. Und selbst im improvisierten Fernunterricht in der Corona-Krise leuchtete hier und da das Potenzial von Distanzunterricht auf. Das Wissens-Vermittlungs-Argument ist also vom Tisch und könnte allenfalls mit großen Verrenkungen wieder reanimiert werden.

Insofern bleibt die höchstrichterliche Begründung übrig, die Schule sichere durch sozialen Austausch gesellschaftlichen Zusammenhalt und Integration. Das BVerfG bescheinigt der Schule und der Klassengemeinschaft, die Befähigung aller Schüler\*innen zu Toleranz zu sichern und die hier geübten Dialoge als eine Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse zu verstehen. Der „gemeinschaftsstiftende Effekt“ wäre demnach, so die Rechtsprechung, die dem traditionellen Schulbegriff verhaftet ist, nicht ohne die Versammlung einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu erreichen. Im ersten Moment könnte man glauben, die Richter\*innen schrieben aus den Elogen ab, die manche Pädagog\*innen in ihren Büchern über Bildung verfasst haben. Aber wahrscheinlich zitieren sie nur die Kolleg\*innen, die für die ersten Paragraphen in den 16 deutschen Schulgesetzen verantwortlich zeichnen. Beide Textarten strotzen vor wohlklingenden und wolkigen Begriffen, die Ziele und Aufgaben der Schule formulieren, aber doch nicht die reale Praxis

beschreiben. Empirisch fundierter Schulkritik verdanken wir begründeten Zweifel an beschönigenden Versionen der Wirklichkeit.

Tatsächlich bestehen ja wenige Zweifel daran, dass unser nicht inklusives hierarchisches Schulsystem – wir kommen darauf noch wegen des Beitrags von Susann Kroworsch zurück – einen nicht unbeträchtlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Spaltung leistet: Die Erzeugung und Legitimierung von Bildungsungleichheit ist in Bildungsstatistik und -forschung seit mehr als 60 Jahren belegt, und dass aus Selektion auf Basis individueller Leistungen Kooperation erzeugt wird, würde schon sehr überraschen. Die These vom Monopol der Schule auf Erziehung zur Demokratie steht schon deshalb auf tönernen Füßen, weil Mitwirkung der Schüler\*innen an wesentlichen schulischen Prozessen allenfalls projektbasiert aufgezeigt werden kann. Die ‚feste Stätte‘ Schule ist kein gutes Vorbild für Mit- und Selbstbestimmung.

Ich weiß nicht, ob ich Herrn Reimer dafür danken soll, dass er mir die Selbstverständlichkeit raubt, ohne nachzudenken an der Schulbesuchspflicht festzuhalten. Nicht dass ich mir womöglich nicht Argumente für diese Pflicht ausdenken könnte, aber wenn Eltern sich vor Gericht auf eine zu große Differenz zwischen Leistungsversprechen und Realität berufen würden, möchte ich nicht Richter sein. Womöglich kann in einem alternativen Modell – eine andere Schule, demokratische Bildung ohne Schule – das Kindeswohl besser gesichert werden als in der schöneredeten Selektions-Schule.

Ich bin nicht so schulfreundlich wie Reimer, der meint, diese Institution sei lediglich „in Grenzfällen [...] unangemessen und dysfunktional“. Aber er ist offen für die Position, dass „sich die Schulbesuchspflicht aus verfassungsrechtlichen Gründen in eine andere Form der Schulpflicht wandeln“ ließe. Ich sähe darin – Stand jetzt und für mich neu – auch keine großen Probleme. Was soll schon passieren? Auch die strenge Pflicht hat ja nicht verhindert, dass bemerkenswert große Minderheiten glauben, der liebe Gott hätte vor ein paar tausend Jahren die Welt erschaffen, Bill Gates würde das Blut von Kindern trinken und ich hätte jetzt einen Chip im Körper, weil ich gegen Corona geimpft bin.

Bevor die Besorgnis zu groß wird: Studien aus den USA zeigen, dass *Homeschooling* wohl keine Probleme macht (vgl. Prothero, 2018). Also selbst dort, wo es traditionell eine Unterrichts-, aber keine Schulpflicht gibt, sind die Zahlen der *Homeschooler* klein. Wieso? Weil die Schule eine ihrer zentralen, aber zu oft totgeschwiegenen Funktionen sehr ordentlich erfüllt: Sie ermöglicht den Eltern, ihren Beitrag zum Wirtschaftssystem leisten zu können und damit auch ihren eigenen Wohlstand trotz der Erziehungspflichten steigern zu können. Und sie hilft der Wirtschaft. Und alles das ohne Zuzahlung durch die Nutzer\*innen. Für die Kustodialfunktion der Schule gibt es keinen adäquaten Ersatz.

## Menschen, die ins System wollen

Während manche aus dem System der allgemeinen Bildung herauswollen, weil es bestimmte – wenn auch mitunter irgendwie verrückt anmutende – Positionen nicht umarmt, wollen andere hinein. Und für diesen Wunsch gibt es in einer auf Gleichheit beruhenden Demokratie gute Gründe. Den systematischen Ausschluss bestimmter Menschen aus der allgemeinen Bildung und ihre Abschiebung in einen Sonderbereich muss man nicht akzeptieren.

Das von Susann Kroworsch behandelte Thema ist seit den 1970er Jahren diskutiert, seit etwa 15 Jahren ist es eines der großen bildungspolitischen und pädagogischen Konfliktfelder. Ursächlich verantwortlich ist die UN-Behindertenrechtskonvention, aus der im Beitrag folgerichtig verschiedentlich zitiert wird. Sie ist womöglich auch die Ursache für einige Probleme. Sie ist in einem Stil verfasst, der, wenn ich recht sehe, an ‚Klingelworten‘ kaum zu überbieten ist, damit aber Rechtssicherheit verweigert und Verpflichtungen eher im Vagen lässt. Um welche Art von ‚Verpflichtungen‘ geht es hier, wenn nach 15 Jahren in Deutschland, da kann man der Kritikerin zustimmen, zu viele förderbedürftige Kinder exkludiert und zu wenige inkludiert werden? Aber was hätte man realistisch erwarten können, wenn nicht zufälligerweise ein\*e Schulminister\*in in dem einen oder anderen Bundesland eine besondere Leidenschaft für das Thema aufbringt? Die Aufforderung, hierzulande ein inklusives Schulsystem aufzubauen, stößt nicht nur auf Schulstrukturen, die gesonderte Schulen für Kinder mit Lernschwierigkeiten oder körperlichen Beeinträchtigungen betonierte hatten. Sie stößt auch auf ein Schulsystem, das Kinder nach eingeschätzten und prognostizierten schulischen Leistungen auf unterschiedliche Bildungswege verteilt (und dazu kommen wir später mit dem Aufsatz von Cremer und Tobisch). Und so ist zwar richtig, wenn die Autorin feststellt, dass von Chancengleichheit zwischen Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen keine Rede sein kann. Aber es ist auch richtig, dass diese Chancenungleichheit auch zwischen den Schüler\*innen besteht, die – mit oder ohne Behinderung – in verschiedenen, chancenungleichen Schularten landen. Das segregierte System ist gefordert, inklusive Schulen aufzubauen: Die Paradoxie ist offensichtlich.

Die Inklusion von Kindern mit Behinderung ins System der allgemeinen Bildung ist weit hinter den Erwartungen der Protagonist\*innen zurückgeblieben. Der Beitrag von Kroworsch verbleibt im Modus des Appells. In Appellen dominiert das Verb ‚müssen‘, meint aber eher moralische Ermahnung als Pflicht. Kann man auf dieser Basis auf deutliche Beschleunigung der Entwicklung vertrauen? Aus der Perspektive der Streitenden für Inklusion könnte man zur Frage kommen, wie aus der UN-Konvention ein Rechtstext wird, der mit mehr Macht und Verbindlichkeit Bewegung erzeugt, ohne die Vorbehalte und Einschränkungen, mit denen sich der Staat entlasten kann. Er müsste auch einen anderen Verfasser haben.

Wenn ich laienhaft richtig vermute, würde zwar die staatliche Schulpolitik einen stärkeren Druck zur Neustrukturierung des Schulsystems erfahren, die Inklusion aber noch nicht durch- und umgesetzt sein. Würde nicht der Streit zwischen Elternrecht und Kinderrecht bleiben: Wer entscheidet? Frau Kroworsch löst den Konflikt, indem sie den Staat in die Pflicht zu klaren Entscheidungen nimmt: Die staatliche Verantwortung, einen Systemwechsel herbeizuführen, könne nämlich nicht dem „Elternwillen“ überantwortet werden. Über das Elternwahlrecht ließe sich auch die Aufrechterhaltung zweier Schulsysteme menschenrechtlich nicht rechtfertigen. Ich weiß nicht, inwieweit das Grundgesetz oder das 8. Sozialgesetzbuch (SGB VIII), vielleicht sogar die Schulgesetze, die ja auch Schulstrukturen begründen, diese These stützen. Sicher steht gegen das Elternrecht immer das Kindeswohl. Artikel 7 Absatz 2 der Konvention will für die Kinder sprechen: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“. Das Recht auf inklusive Bildung, so Kroworsch, ist ein Recht des Kindes, nicht der Eltern. Aber ob das Kindeswohl gefährdet ist, wenn Eltern sich eine Förderschule für ihr behindertes Kind wünschen?

Die Rechte behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher werden in zwei Sozialgesetzbüchern geregelt. Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche sind Leistungen nach § 35a SGB VIII, werden also über die Kinder- und Jugendhilfe gewährt. Für Schüler\*innen, bei denen eine geistige oder körperliche Behinderung diagnostiziert wurde, wird die Schulbegleitung als ambulante Leistung der Sozialhilfe nach § 53 des 12. Sozialgesetzbuches (SGB XII) gewährt. Es herrscht in Fachkreisen Einigkeit, dass wir es hier mit komplizierten Rechtskapiteln zu tun haben. Was sich in dieser Kürze leicht aufschreiben lässt, ist praktisch sehr schwierig zu bewerkstelligen. Mit dem Hinweis auf die UN-Konvention, wonach die notwendigen Diagnosen frei von Diskriminierung sein sollen, lassen sich die Probleme von Anerkennung und Diagnose nicht lösen. Anders als in der Sozialpädagogik scheint mir die Sozialgesetzgebung, insbesondere das SGB VIII, im schulpädagogischen Diskurs wenig zur Kenntnis genommen zu werden. Aber diese sind doch die eigentlich wichtigen Rechtsquellen für die Verhandlung der Probleme mit der Inklusion – nicht die UN-Konvention. Oder sehe ich das falsch?

Aus Sicht der empirischen Bildungsforschung kann das Desiderat nach mehr und robusterer Forschung angesprochen werden. Potenzial dafür sollte angesichts der geschaffenen Professuren für Inklusionspädagogik vorhanden sein. Die bisherigen, meist qualitativ ausgerichteten Fallstudien könnten synthetisiert werden, zudem werden mehr quantitative Studien nötig sein. Zu inklusiver Bildung finden sich Studien überwiegend im Grundschulbereich, weil an der „Schule für alle“ Inklusion ja auch sehr viel häufiger umgesetzt wird als an weiterführenden Schulen. Trotz vieler Beleg gelingender Inklusion verweisen Studien auch auf Probleme und Hindernisse. Es gibt viele unbeantwortete Fragen. Ich kann nur skizzieren:

Zum einen ist die oft unklare Zuständigkeit von Sozialamt und Jugendamt, die ich eben angedeutet habe, hinderlich und verzögert Entscheidungen. Für die Kommunen stellt sich das Problem der Finanzierung. In erfolgreichen Projekten wird deutlich, dass nicht nur pädagogische Fachkräfte nötig sind, sondern dass auch komplexe Kooperationen organisiert werden müssen. Wie lassen sich die Ansprüche auf individuelle Inklusionsbegleitung mit systemischen Ansätzen wie dem Pool-Modell rechtlich vereinbaren? Wie wirken die alternativen Modelle pädagogisch? Wie wird Teilhabe am wahrscheinlichsten unterstützt? Wie sind die Kooperationen zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zu sichern? Wie gut sind Lehrkräfte für die neuen Konstellationen im Klassenzimmer qualifiziert?

Susann Kroworsch hat einige dieser Probleme benannt. Allein die Tatsache, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich mit den anderen an einem Ort befinden, wird kaum helfen, die erwünschten Inklusionsziele zu erreichen – es sei denn, man verstünde Inklusion rein formal. Eines der wichtigsten Defizite könnte hinsichtlich der Qualifikation einer neuen Akteursgruppe in den Schulen bestehen: Schulbegleitungen müssen ihre Rolle finden und gestalten, sie müssen professionell kooperieren, sie müssen die individuellen Bedürfnisse des Kindes möglichst genau ermitteln, ohne zu diskriminieren oder zu stigmatisieren (sagen ja auch die Konvention und Kroworsch), sie müssen Beziehungen aufbauen und die soziale Struktur der Schulklasse verstehen können. Trotz der Schlüsselfunktion, die Schulbegleitungen für die Inklusion der Kinder einnehmen, existieren für die Ausübung der Tätigkeit keine Qualifikationsstandards. Hinzu kommt die häufig prekäre Anstellungssituation, in der sich viele Schulbegleiter\*innen befinden. Meist sind sie befristet bei einem freien Träger angestellt, mit deutlich weniger Privilegien als die in aller Regel verbeamteten Grundschullehrer\*innen.

Die Grundschule, die – grob gesagt – eine „Schule für alle“ ist, die im Klassenlehrer\*innenmodus auf relativ persönliche Weise gestaltet wird und die erst gegen Ende der Schulzeit zu stärker werdendem Wettbewerb um positive Übergangschancen führt, ist ein relativ guter Ort, Inklusion einzuführen und zu etablieren. Danach werden die Probleme für die inklusiven Ziele größer: In den weiterführenden Schulen kollidieren die inklusiven pädagogischen Konzepte schnell mit den auf Differenz zielenden fachlichen Leistungsbewertungen. Probleme beim Lernen oder Defizite in emotionaler und sozialer Entwicklung werden hier womöglich weniger kameradschaftlich und ‚familiär‘ aufgefangen. Ob die behinderten Kinder hier noch auf Wohlwollen stoßen wie in der ‚Kinderschule‘, ist weniger wahrscheinlich. Im Übrigen haben die Schulen, an denen diese Kinder landen, nicht selten ohnehin Probleme mit der Lernfähigkeit und -bereitschaft ihrer Klientel. Nur einige, nämlich Kinder mit bestimmten körperlichen, aber keinesfalls intellektuellen Handicaps werden in Gymnasien lernen dürfen, also in den Schulen mit dem besten Lernmilieu. Andere sind hier nicht erwünscht, sie passen einfach nicht in eine im doppelten Sinne exklusive Gymnasialpädagogik. Im Beitrag von Wolfram Cremer und Antonia To-

bisch kann ich sogar ein Argument finden, das Pädagog\*innen nicht gefallen mag: Das Fernhalten ungeeigneter Schüler\*innen könnte auch die Grundrechte (potenzieller) Mitschüler\*innen schützen. Eine so begründete Leistungshomogenisierung muss, wenn sie rechtlich trägt, nicht nur für die Zuordnungen von Kindern zu bestimmten Bildungsgängen bedeutend sein.

Frau Kroworsch schließt mahnend: Es sei vor allem mangelndes Wissen über das Wesen und die Vorteile von inklusiver Bildung und Vielfalt, das ihre Entwicklung hemmt. Es dürfte stimmen, dass Inklusion eine ehrenwerte Haltung ausdrückt. Aber die Suche nach Wissen darf mögliche objektive Hindernisse und Probleme nicht ausklammern. In der Wissenschaft ist es üblich, seine eigenen Präferenzen nicht durch Forschung bestätigen zu wollen.

## **Zuweisungen innerhalb des Systems**

Das bedeutende Thema, das Wolfram Cremer und Antonia Tobisch aus rechtlicher Perspektive mit erkennbarer bildungspolitischer Tendenz behandeln, möchte ich zunächst ähnlich wie sie, aber doch anders akzentuiert skizzieren. Wann immer auf den Bildungswegen der Bildungsteilnehmer\*innen Entscheidungen zwischen einem höherqualifizierenden und einem weniger anspruchsvollen Curriculum getroffen werden (müssen), schlägt ihre jeweilige sozioökonomische Herkunft durch. Der in diesem Forschungszusammenhang häufig zitierte ‚klassische‘ Soziologe Raymond Boudon (1974) modelliert das Bildungssystem als eine Serie solcher Entscheidungspunkte. Er will zeigen, dass auch ohne die Annahme herkunftsspezifischer oder schulischer Sozialisierungseffekte bei jeder Wahl die ungleichen Positionen der Individuen im System sozialer Hierarchie direkt mit den Entscheidungen korrelieren. Er spricht hier vom „secondary effect of stratification“ (Boudon, 1974, S. 29–31).

Ein besonderer Entscheidungspunkt im deutschen Schulsystem ist der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden, hierarchisch gegliederten Bildungsgänge. Er ist deshalb außergewöhnlich bedeutend, weil hier in der Regel die Qualität des Milieus bestimmt wird, in dem die kommenden Bildungsjahre verbracht werden. Aber die Entscheidung ist auch in der Substanz von solchen Wahlen unterschieden wie: Soll ich Chemie abwählen und Kunst wählen oder soll ich das Zusatzangebot Informatik besuchen oder nicht? Denn in die Übergangentscheidung mischt sich der Staat aus einer Anzahl nachvollziehbarer Gründe ein. Diese Einmischung ist unverzichtbar, will der Staat doch sein Schulsystem schützen und will er auch vermeiden, dass durch falsche Platzierungen möglicherweise sogar das Kindeswohl gefährdet wird. Mit dem Ausmaß der staatlichen Regulierung – zwischen Verbindlichkeit und Unverbindlichkeit des Verfahrens – befassen sich Cremer und Tobisch, und sie be-



legen, wenn ich recht sehe, dass im Prinzip alle Varianten in Deutschland faktisch rechtlich unproblematisch sind (im Fall von Bremen haben sie allerdings Bedenken).

Aber: Je liberaler das System ist, desto stärker ist der Einfluss der ungleichen sozialen Platzierung in der gesellschaftlichen Ordnung auf die Entscheidung. Insofern dämpfen Regelungen, die der Schule gewisse Selektionsrechte zugestehen, sekundäre Effekte, also den Einfluss der Eltern, besonders der Eltern, die es ihrem sozialen Status schuldig sind, dass sie ihre Kinder auf dem Gymnasium sehen, was auch immer die Grundschullehrerin sagt. Auch wenn Lehrer\*innen tatsächlich Leistungen der Schüler\*innen nicht valide bestimmen können und weder aus der Perspektive der Grundschulen noch aus Erfahrungen im Probeunterricht sichere Prognosen über Bildungserfolge abgegeben werden können, und selbst wenn solche Einschätzungen auch durch Herkunftseffekte kontaminiert sind, so sind diese externen Bewertungen doch realistischer als die schichtspezifisch determinierten Einschätzungen der Kompetenzen der Kinder durch ihre Eltern. Kurz gesagt: Ein strengeres Auswahlinstrument, also eines mit größerer Verbindlichkeit der Bewertungen durch die pädagogischen Profis, reduziert Ungleichheitseffekte bei der Verzweigung der Bildungswege nach der Grundschule. Cremer und Tobisch wissen das. Aus rechtlicher Perspektive jedoch ist es aus ihrer Sicht unproblematisch, den Eltern großen Einfluss zu gewähren. Sie lassen uns wissen: Soweit ein Landesgesetzgeber die Übergangentscheidung also letztlich den Eltern überlässt und die Übergangsempfehlung lediglich unverbindlich ist, begegnet dieses keinen verfassungsrechtlichen Einwänden.

Sie warnen aber auch davor, dass „korrigierende verbindliche Übergangsempfehlungen“, ich verstehe hier „erzwungene Platzierungen“, der Verfassung nicht standhalten. Eine gewisse Verbindlichkeit jedoch, wie sie den Autor\*innen zufolge in Bayern, Brandenburg und Thüringen existiert, funktioniert aber offenbar störungsfrei. Jedenfalls berichtet der Text nicht von vermehrten Klagen bayerischer Eltern aus höheren gesellschaftlichen Kreisen, die ihr Kind trotz eines Schnitts von 3,3 in den Kernfächern der Grundschule auf das Gymnasium zwingen wollen.

Betrachten wir die Situation aus der Perspektive der Kritiker\*innen der besonders hartnäckigen sozialen Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Schulwesen: Sollten sie gemeinsam mit verständigen Schulrechtler\*innen für Modelle höherer Verbindlichkeit werben, womöglich mit gleichzeitiger Qualitätsverbesserung der Prognoseinstrumente? Ich würde abraten, denn gegen sichere Proteste von Eltern wäre am Ende selbst im Erfolgsfall der Aufwand für den kleinen Gewinn zu groß. Wenn schon, dann sollte man für die Abschaffung dieser (frühen) Weiche im Schulwesen kämpfen. Die empirische Forschungsliteratur bietet hierfür handfeste Argumente, die aber politisch nicht „ziehen“. Auf einen Erfolg in diesem Kampf dürften nur die größten Optimisten hoffen. Aber vielleicht kann man sich ja mit den Streitenden für Inklusion verbünden und dadurch die Erfolgchancen etwas verbessern. Man kann ja Optimist bleiben.

## Unterm Strich

Die drei Beiträge bearbeiten drei unterschiedliche Themen pädagogischer und bildungspolitischer Relevanz. Hier übergreifende und verbindende Schlüsse zu ziehen, kann mir nicht gelingen. Ein roter Faden könnte aber mittels der Selbstverständlichkeit gesponnen werden, dass im Kern jedes Thema, das die Erziehungswissenschaft interessiert, rechtlich diskutiert und bewertet werden kann. Nimmt man unsere drei Beispiele, so dürfte aber die Hoffnung nicht sehr groß sein, dass Rechtswissenschaft kontroverse Themen entscheiden kann. Sie löst unsere Dilemmata nicht auf. Wir hören durchaus neue Argumente und entdecken alternative Sichtweisen, Eindeutigkeit für bestimmte Entscheidungen ist aber nicht zu erwarten. Das mag auch deshalb nicht anders zu erwarten sein, weil es ja um unterschiedliche Interessen geht, die im Rechtstext berücksichtigt werden müssen. Juristische Texte im Feld der Bildung sind womöglich noch offener für Interpretation als so manch ein pädagogischer Text, der sich normative Parteinahme erlauben kann.

Man könnte bei der Sichtung so mancher Bildungsgesetze oder Erlasse womöglich zu dem Schluss kommen, dass sie nicht selten mit assoziativen und wohlklingenden Begriffen arbeiten, sich ganz ähnlich lesen wie manch ein idealistischer pädagogischer Beitrag. Und sie formulieren Wünsche statt Ziele. Lieblingsverben sind dann auch „müssen“ und „sollen“, und sie arbeiten mit Einschränkungen und Vorbehalten. Es fehlt an Realismus und am Ausweis der Bedingungen, die nötig sind, um auf dem harten Boden des pädagogischen Alltags die gute Arbeit leisten zu können, die die Legislative sich vorstellt. In Bezug auf fehlende Voraussetzungen für Inklusion liest man bei Frau Kroworsch: „Die ungerechtfertigte Versagung angemessener Vorkehrungen stellt einen Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot aus Artikel 5 UN-BRK dar.“ Vielleicht kann man das generalisieren: „Die ungerechtfertigte Versagung angemessener Vorkehrungen zur Erfüllung staatlicher Aufgaben stellt einen Verstoß dar“. Der Verstoß sollte inhaltlich beschrieben werden. Aber da gibt es sicher ein paar Ideen. Man sollte Jurist\*innen fragen. Vielleicht kann man einen solchen Anspruch an juristische Texte auch nicht stellen. Aber sicher ist, dass solche Textarten schnell zu schlechter Politik werden.

Zum Schluss noch der Appell, der schlicht die Tatsache aufnimmt, dass die Arbeit der Pädagog\*innen und ihre Arbeitsbedingungen weitgehend und substanziell durch Gesetze und Regeln gerahmt sind. Allein deshalb ist es nötig, zumindest die grundlegenden Texte im erziehungswissenschaftlichen Grundlagenstudium zu lesen und zu diskutieren. Unkenntnis bildungsrelevanter Gesetze ist ein Problem für Erziehungswissenschaftler\*innen, und für Lehrkräfte (und die Schüler\*innen) fatal. Und mehr noch: Die Erziehungswissenschaft sollte die Jurist\*innen als Adressat\*innen für die Ergebnisse ihrer empirischen Forschungen betrachten. Nur so können Gesetze und Regelungen das hier erzeugte Wissen ins Recht importieren. Es gibt die Vereinigun-

gen<sup>1</sup>, wo wir die Jurist\*innen finden, die sich mit Bildung befassen. Sie führen auch Veranstaltungen durch, auf denen sie sich zur Weiterbildung treffen. Und es gibt auch einschlägige Journale, in denen wir publizieren könnten. Für Erziehungswissenschaftler\*innen, die ihre Disziplin als anwendungsorientierte Wissenschaft begreifen und die Bildungswirklichkeit verändern wollen, läge solches nahe.

## Literatur und Internetquellen

Hinweis der Redaktion: Als Hilfestellung sind die wesentlichen rechtlichen Regelungen, auf die in den Beiträgen des Heftes Bezug genommen wird, in einem das Heft begleitenden Online-Anhang abgedruckt. Er ist unter folgendem Link abrufbar: <https://www.waxmann.com/artikelART104608>

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Societies*. New York: Wiley.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). (2021). Erziehungswissenschaft und Bildungsrecht – Anknüpfungspunkte zur Belebung eines brachliegenden Diskurses. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 32 (62). Zugriff am 04.10.2021. Verfügbar unter: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2021/07/0938-5363-2021-1.pdf>.

Prothero, A. (2018). Homeschooling: Requirements, Research, and Who Does It. *Ed Week* – January 10. Zugriff am: 15.09.2021. Verfügbar unter: <https://www.edweek.org/policy-politics/homeschooling-requirements-research-and-who-does-it/2018/01>.

Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen. Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 9–16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>.

Wolfgang Böttcher, Prof. Dr. rer. pol. habil., geb. 1953, Seniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster  
E-Mail: [wolfgang.boettcher@uni-muenster.de](mailto:wolfgang.boettcher@uni-muenster.de)  
Korrespondenzadresse: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

---

1 Z. B. die Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) oder das Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (IfBB), das jährlich den Schulrechtstag ausrichtet.