



3/2023

September 2023
Jahrgang 20

Recht

Bildung

Informationsschrift Recht und Bildung des Instituts für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.

Geleitwort	3
Deutscher Schulrechtstag: Recht auf Bildung und schulische Autonomie	4
Die Finanzierung freier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Eine Herausforderung bezüglich der Planbarkeit und Sicherheit	5
THOMAS IDELBERGER, SPRECHER DER AGFS IN MV, LEHRER AN DER FREIEN WALDORFSCHULE SCHWERIN	
Zur Problematik des schulischen Erziehungsauftrages: Leistungsförderung und Persönlichkeitsentfaltung – ein Dilemma?	11
DR. ALBRECHT HÜTTIG, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART, SCHRIFTLÉITUNG R&B	
Einladung 7. Deutscher Schulrechtstag	22
Anmeldung 7. Deutscher Schulrechtstag	23

Geleitwort

Als erstes wird in der vorliegenden Ausgabe von R&B auf den anstehenden 7. Schulrechtstag, der am 8. Dezember 2023 in Hamburg stattfindet, und seine aktuelle Thematik hingewiesen. Ein Flyer und ein Anmeldebogen befinden sich am Ende des Heftes. Der zweite Beitrag gibt einen Überblick über die Situation der Schulen in freier Trägerschaft in Mecklenburg-Vorpommern. Die Neuberechnungen der Landeszuschüsse und die Frage nach rückwirkender Gültigkeit haben die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen ebenso beschäftigt wie die Problematik des Schullastenausgleichs. Die Planungssicherheit für die Schulträger wird dadurch erschwert. Die Lösungsvorschläge der AGFS, um Abhilfe zu schaffen, werden begründet und nachvollziehbar dargelegt. Angesichts des akuten Lehrkräftmangels, von dem die Schulen in freier Trägerschaft auch betroffen sind, ist eine Initiative zur Qualifikation von sogenannten Quereinsteigern durch die evangelische Schulstiftung der Nordkirche entstanden. Insgesamt sind folglich große Herausforderung zu bewältigen.

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welches Spektrum der (schulische) Bildungsauftrag umfasst, welche unterschiedlichen Erwartungen an schulische Bildung formuliert werden und ob bzw. wie es prinzipiell möglich ist, nicht nur Leistungen zu fördern und zu evaluieren, sondern die Entfaltung der Persönlichkeit mit ihren Fähigkeiten und Begabungen. Strukturelle Hindernisse für diesen Prozess gilt es zu minimieren bzw. zu beseitigen. Schüler:innen zu befähigen, für eine nicht abgesicherten Zukunft entscheidungs- und handlungsfähig werden zu können, stellt eine große Herausforderung dar, die angegangen werden will.

DIE REDAKTION

7. Deutscher Schulrechtstag: Recht auf Bildung und schulische Autonomie

Das Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V., An-Institut der Ruhr- Universität Bochum (IfBB), hat gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Jahre 2012 den Deutschen Schulrechtstag begründet. Seit 2018 wird er gemeinsam mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) ausgerichtet. Mitveranstalter des diesjährigen 7. Deutschen Schulrechtstags zum Thema „Recht auf Bildung und schulische Autonomie“ ist die Bucerius Law School, Hamburg.

Das Bundesverfassungsgericht hat in seiner Entscheidung zur sog. „Bundesnotbremse II“ vom 19.11. 2021 ein auf Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG gestütztes „Recht auf schulische Bildung“ aus der Taufe gehoben. Dieses den Kindern und Jugendlichen gegenüber dem Staat zugesprochene Grundrecht verbürge, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (BVerfGE 159, 355, Leitsatz 1<). Diesem Recht ordnet das Bundesverfassungsgericht verschiedene Gewährleistungsdimensionen zu, die sämtlich im Hinblick auf ihre Struktur sowie ihre inhaltlichen Konturen der Erläuterung oder besser Durchdringung bedürfen. Dieser Aufgabe werden sich die Referate des Vormittags zuwenden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die vom Bundesverfassungsgericht postulierten „unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“ bzw. den „unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung“ gerichtet. Der Nachmittag wird sich sodann – unter Einbeziehung der Implikationen des Grundrechts auf schulische Bildung – dem weiterhin viel diskutierten Thema „schulische Autonomie“ widmen. Dabei werden verschiedene Instrumente und Konzepte fachwissenschaftlich entfaltet und diskutiert sowie der einfach- und verfassungsrechtliche Rahmen ausgemessen. Abschließend wird die Autonomie der Schulen in freier Trägerschaft insbesondere aus dem Blickwinkel des Grundgesetzes beleuchtet. Den skizzierten Fragen soll auf dem Schulrechtstag aus rechtswissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Perspektive nachgegangen werden, um nicht zuletzt in einen Austausch mit Praxis und Politik einzutreten.

Die Finanzierung freier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern: Eine Herausforderung bezüglich der Planbarkeit und Sicherheit

THOMAS IDELBERGER, SPRECHER DER AGFS IN MV, LEHRER AN DER FREIEN WALDORFSCHULE SCHWERIN

Mecklenburg-Vorpommern (MV) ist bekannt für seine malerische Natur und kulturelle Vielfalt, aber auch im Bildungsbereich der Schulen in freier Trägerschaft hat das Land viel zu bieten. Neben den staatlichen Schulen gibt es hier eine wachsende Anzahl freier Schulen, die eine wichtige Rolle bei der Bereicherung des Bildungssystems spielen. In den größeren Städten Rostock, Schwerin und Greifswald besuchen ca. 30% der Schüler an allgemeinbildenden Schulen eine Schule in freier Trägerschaft. Im Landesdurchschnitt besuchen ca. 14% aller Schüler eine freie Schule. Allerdings stehen die freien Schulen vor finanziellen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, um weiterhin die Bildungsvielfalt in MV gewährleisten zu können.

Landeszuschüsse – Problemstellungen von Berechnung und Umsetzung

Zum Schuljahr 2022/2023 stand eine Neuberechnung der Finanzhilfe des Landes an. Nach Veröffentlichung eines Gutachtens, welches vom Bildungsministerium in Auftrag gegeben wurde, standen zwar für die Primarstufe Erhöhungen der Finanzhilfe an, jedoch für die Schüler:innen an Gymnasien und für die Förderung von Schüler:innen soll es in den kommenden fünf Jahren deutlich weniger Geld geben. Damit nicht genug, erfolgten zwei Wochen nach der Veröffentlichung die ersten Abschlagskürzungen bis hin zur völligen Einstellung von Abschlagszahlungen für einige freie Gymnasien im Land, da die neuen Schülerkostensätze rückwirkend zum Beginn des Schuljahres wirksam werden sollten.

Wie kam es zu dieser Situation? Wie in vielen anderen Bundesländern beruht die Finanzierung der freien Schulen auf drei Säulen:

1. Die Finanzhilfe des Landes beruht auf der Berechnung eines durchschnittlichen Schülerkostensatzes für vergleichbare öffentliche Schulen. Der Schülerkostensatz wird alle fünf Jahre neu berechnet und in den Jahren dazwischen prozentual mit den Gehaltsteigerungen der Lehrkräfte im öffentlichen Dienst angehoben. Die allgemeinbildenden freien Schulen sollen 85% des Schülerkostensatzes der vergleichbaren öffentlichen Schule erhalten. Zuletzt hatte die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen in MV (AGFS) einen verkürzten Zeitraum zur Neuberechnung zum Ausgleich struktureller Veränderungen mit dem Bildungsministerium und der Politik vereinbart.
2. Der Schullastenausgleich wird ebenfalls als Schülerkostensatz berechnet und beruht auf den Sachkosten einer vergleichbaren, vom Bildungsministerium zugeordneten Schule.
3. Den restlichen Beitrag müssen die Schulen aus eigenen Mitteln, in der Regel also aus Elternbeiträgen, finanzieren.

Laut Schulgesetz bestünde auch die Möglichkeit eines Baukostenzuschusses, doch werden keine finanziellen Mittel im Haushalt des Landes dafür bereitgestellt. Für neu gegründete Schulen in freier Trägerschaft besteht eine dreijährige Wartezeit, bis ein Anspruch auf Finanzhilfe gewährt wird. Die konkrete Umsetzung sowohl der Finanzhilfe als auch des Schullastenausgleichs stellt die freien Schulen jedoch vor enorme Herausforderungen.

Vor allem bei der Finanzhilfe hängt die finanzielle Förderung sehr stark von strukturellen Veränderungen der staatlichen Schulen ab. So wirkt sich beispielsweise die Veränderung der Verbeamtung der staatlichen Lehrkräfte aus, aber auch die tarifliche Hochstufung der Lehrkräfte an den Grundschulen. So kann es nach einer Neuberechnung der Kostensätze trotz massiv gestiegener Inflation und Kostensteigerungen in allen Bereichen dazu führen, dass Schülerkostensätze entstehen, die geringer ausfallen als die Zahlen der letzten Neuberechnung von 2018. Nach Jahren regelmäßiger Steigerungen durch die steigenden Lehrgelälter erfolgt dann durch die Neuberechnung eine Reduzierung aufgrund zum Beispiel veränderter Schüler-Lehrer-Korrelationen an den staatlichen Gymnasien. So begründet zumindest in diesem Jahr das Bildungsministerium die gesunkenen Schülerkostensätze für die Gymnasien. Somit sinken laut Gutachten die Kosten für einen Schüler an einem staatlichen Gymnasium unter den Satz von 2018 und noch verwunderlicher unter den Kostensatz, der für einen Schüler an einer Grundschule mit einer deutlich niedrigeren Wochenstundenzahl aufgewendet wird.

Das Basisjahr der Neuberechnung war das Jahr 2021, also das vorvorige Jahr, in dem die neuen Schülerkostensätze gelten sollten. Bedenkt man, dass dieses Jahr von den Schutzmaßnahmen gegen die Corona-Pandemie betroffen war, so können die neu begründeten Schülerkostensätze eigentlich nicht aussagekräftig sein, weil natürlich alle zusätzlichen Maßnahmen - Ausflüge, Arbeitsgemeinschaften und ähnliche Aktionen - nicht durchgeführt wurden und dementsprechend auch keine Personalkosten verursacht haben. Das Bildungsministerium MV argumentiert, dass es sein Personal in dieser Zeit voll weiterbezahlt hätte, aber wir alle wissen, dass in dieser Zeit auch die Lehrkräfte an staatlichen Schulen mit ihren Kindern krankgeschrieben waren und die Finanzierung über staatliche Coronahilfen erfolgte.

Auch die Inklusionsstrategie des Landes hat im Bereich der Lernförderungen zu Kostensenkungen geführt. Und dies, obwohl die Inklusion im Land MV nach wie vor nur schleppend umgesetzt wird. Die vorbildlich inklusiv geführte Martinschule in Greifswald, die im vergangenen Jahr den Deutschen Schulpreis für ihre Arbeit erhielt, bekommt ihre veränderte Struktur nicht angemessen bezahlt und muss mit Kürzungen arbeiten, obwohl bzw. weil sie die Inklusionsstrategie bereits in weiten Teilen umgesetzt hat.

Der schwerwiegendste Punkt war die rückwirkende Gültigkeit der Kostensätze zu Beginn des Schuljahres 2022/23. Das Bildungsministerium musste schließlich eingestehen, dass eine pünktliche Berechnung zu Beginn eines Schuljahres haushaltstechnisch

gar nicht möglich war. Die letzten Zahlen der Schulstatistik lagen erst im letzten Quartal des Jahres 2022 vor. Personalmangel und Krankheit taten ihr Übriges, so dass die Berechnung schlussendlich erst Ende Mai 2023 für das laufende Schuljahr vorlag. Da in der Privatschulverordnung, welche die Finanzhilfe im Detail regelt, vorgesehen ist, dass die Abschläge umgehend angepasst werden, sah sich das Ministerium im Recht und reduzierte umgehend die Abschläge. Bereits im Vorfeld hat die AFGS wiederholt auf die Problematik der Nichtplanbarkeit hingewiesen. Personal musste für das laufende Schuljahr eingestellt werden, ohne dass die Gewissheit der Refinanzierung bestand. An einem der größten Gymnasien in freier Trägerschaft bedeutete dies, dass die Stellen von sechs Lehrkräften für das laufende Schuljahr nicht mehr finanziert waren. Glücklicherweise lenkten das Bildungsministerium und die Ministerin nach umfangreichen und sofortigen Interventionen sowohl beim Ministerium, der Bildungsministerin, der Ministerpräsidentin des Landes und bei allen demokratischen Parteien ein. Weiterhin stehen allerdings die niedrigeren Kostensätze für das kommende Schuljahr im Raum. An dieser Stelle fordert die AGFS-MV nach wie vor eine Kompensation für das Pandemiejahr 2021 und den daraus resultierenden Kosteneinsparungen.

Insbesondere die kirchlich organisierten Träger freier Schulen haben in ihren Tarifverträgen eine Bindung an die Gehälter der Lehrkräfte im staatliche Dienst vereinbart. Das führt dazu, dass ohnehin die Differenz vom Berechnungsjahr bis hin zur Berücksichtigung in den Kostensätzen vorfinanziert werden muss. In einem Schuljahr, in dem die Kostensätze neu berechnet werden, führt dies zu einem unkalkulierbaren Kostenrisiko, aber auch in den Folgejahren entstehen bei entsprechend niedrigen Schülerkostensätzen Finanzierungsprobleme.

Arbeitsgemeinschaft freier Schulen in MV

Die Arbeitsgemeinschaft freier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern hat zu einer guten Zusammenarbeit gefunden. Vertreter der Schulen der evangelischen Nordkirche, der katholischen Bernostiftung in MV, des Verbandes deutscher Privatschulen (VDP), der Waldorfschulen in MV sowie der sonstigen freien Schulen tagen regelmäßig gemeinsam zu den Themen der Finanzierung der freien Schulen und der Schulgesetzgebung. Dabei treten sicherlich unterschiedliche Interessenlagen und auch Handlungsstrategien zutage, aber insgesamt haben die zurzeit aktiven Vertreter zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gefunden. Die Sprecherfunktion der AGFS wechselt alle zwei Jahre zwischen den Verbänden und der jeweils nachfolgende Verband benennt den Stellvertreter. Im Augenblick liegt die Sprecherfunktion und damit die Geschäftsführung bei der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in MV. Mit den Vertretern des Bildungsministeriums finden regelmäßige Gespräche statt, in denen durchaus lösungsorientiert an den Fragestellungen gearbeitet wird.

Im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten unterstützen die Vertreter des Bildungsministeriums (Referat freie Schulen) den Dialog und den Austausch. Dennoch kommt

die AGFS immer wieder an die Grenzen der gesetzlichen Möglichkeiten und damit auf die politische Ebene. Die Arbeitsgemeinschaft versucht mit den Vertretern aller demokratischen Parteien im Dialog zu bleiben. Zu einer kleinen Tradition soll einmal jährlich ein parlamentarischer Abend mit dem Schiff auf dem wunderschönen Schweriner See werden, zu dem die bildungspolitischen Vertreter der Parteien eingeladen werden. Anfangs noch mit etwas Skepsis insbesondere von der Regierungspartei „Die Linken“ aufgenommen, gewinnt der Dialog an Qualität und führt dazu, dass gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Zuletzt hat die AGFS unabhängig davon mit allen Vertretern der demokratischen Parteien den Austausch zur aktuellen Finanzierung und einer politischen Unterstützung insbesondere für die besonders betroffenen Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern gesucht. Eine Lösung für diese Situation konnte bisher nicht erzielt werden und wird auch seitens des Bildungsministeriums nicht angeboten.

Positionen von Parteien und Bildungspolitik zu künftigen Finanzierungsmodellen

Das Argument der Notwendigkeit von Planbarkeit wird dabei durchaus von allen Parteienvertretern als berechtigt angesehen, jedoch divergierend, je nachdem ob Regierungspartei (SPD und Die LINKE) oder Opposition (CDU, FDP und die GRÜNEN), in unterschiedlicher Dringlichkeit. Die Ersteren wollen die bereits angekündigte Schulgesetzänderung für 2024 nutzen, um Korrekturen bezüglich der Rechtzeitigkeit der Anpassung des Kostensatzes vorzunehmen. Dabei geht die Vorstellung vor allem der LINKEN primär in Richtung eines früheren Bezugsjahres für die Berechnung des Schülerkostensatzes und der Berücksichtigung eines Anpassungssatzes als Ausgleich für die dann erfolgte Inflation, bzw. Steigerung der Gehälter auch im öffentlichen Dienst.

Sowohl die LINKE als auch die SPD können sich nicht für eine IST-Kosten-Berechnung erwärmen. Hauptargument der beiden Parteien ist, dass sie eine Besserstellung der Schulen in freier Trägerschaft befürchten, weil diese mit kleineren Klassen arbeiten würden und somit die Schüler-Lehrer-Korrelation eine günstigere sei. Das mag von den Schulen in freier Trägerschaft sehr unterschiedlich gehandhabt werden, dennoch bedeutet dies, dass pädagogische Konzepte außerhalb der staatlichen Konzeption somit nur schwerlich umgesetzt und finanziert werden können. Gerade das bewusste Eingehen auf individuelle Bedürfnisse zeichnet freie Schulen aus und bedeutet einen Mehrwert in der bildungspolitischen Landschaft.

Ein mögliches Finanzierungsmodell wäre aus Sicht der AGFS-MV das Sollkostenmodell mit Abrechnung der tatsächlich genutzten finanziellen Mittel. Würde man eine fiktive Schule mit einem festgesetzten Lehrplan und einer definierten Klassengröße als Vergleichsmaßstab setzen, würde man auch individuelle Lernkonzepte möglich machen. Denn umgekehrt darf es ja auch nicht funktionieren: Weil an den staatlichen Schulen die Lehrkräfte fehlen, werden größere Klassen gebildet, was wiederum dazu

führt, dass den freien Schulen die Gelder gekürzt werden, wie in diesem Schuljahr geschehen. Dies gefährdet die Planbarkeit der pädagogischen Konzepte der freien Schulen und damit deren Umsetzung. Selbstverständlich haben auch die freien Schulen in Mecklenburg-Vorpommern mit dem Lehrermangel zu kämpfen, dennoch meint die AGFS, eine deutlich bessere Unterrichtsversorgung ausmachen zu können. Gerne kann dann überprüft werden, ob die Gelder tatsächlich für das Lehrpersonal ausgegeben werden konnten und entsprechend spitz abgerechnet werden. Auf jeden Fall dürfen sich die Einsparungen aufgrund nicht besetzter Stellen nicht bei der Berechnung von Kostensätzen bemerkbar machen, denn dies würde langfristig bedeuten, dass die Schulen in freier Trägerschaft nicht mehr die Gehälter anbieten können, die notwendig sind, um an dem heiß umkämpften Lehrermarkt konkurrieren zu können. Schon jetzt wechseln regelmäßig ehemalige Referendare an den freien Schulen nach Beendigung der Ausbildung in den staatlichen Schuldienst mit der dort angebotenen Verbeamtung.

Schullastenausgleich

Das zweite ebenfalls problematische Standbein der Finanzierung ist der Schullastenausgleich. Nach Einführung der Doppik (doppelte Buchhaltung) in den Städten und Gemeinden kam es zu großen Problemen bei der Umsetzung. So erstellen die Kommunen mit teilweise sehr großer Verspätung den Jahresabschluss. Steht dieser dann fest, werden die Ausgaben für die Schulen in Trägerschaft der Kommunen überprüft und mit den vorher festgesetzten Abschlagszahlungen an die Schulen in freier Trägerschaft verglichen. Zuletzt trafen an den Schulen Rückforderungsbescheide von einzelnen Landkreisen in mittlerer fünfstelliger Höhe aus dem Jahr 2018 ein. Auch hier ist die Planbarkeit für die Schulen nicht gegeben.

Erschwerend kommt an dieser Stelle hinzu, dass die Buchung der den Schulen zugeordneten Kosten wenig transparent und zum Teil sogar kreativ erscheint. Die Abschreibungskosten für Gebäude werden von den Kommunen auf 80 Jahre festgesetzt. Ein Wert, der für keine Schule in freier Trägerschaft realistisch ist. EU-Förderungen werden von den Gesamtkosten der Baumaßnahmen abgezogen, so dass absurd niedrige Baukosten entstehen. Pflegekosten werden an kommunale Eigenbetriebe vergeben und erscheinen nicht in den Sachkosten. Die Liste wäre durchaus noch länger.

Auch hier arbeitet die AGFS bereits geraume Zeit an einer Lösung, jedoch sieht sich das Bildungsministerium nicht unmittelbar in der Pflicht, da die Finanzierung der Schullasten Sache der Kommunen sei. Also erscheint auch hier eine politische Lösung notwendig und die AGFS hat dieses Thema auf dem letzten parlamentarischen Abend zum Hauptthema gemacht. Dennoch blieb es schwierig, das Thema voranzubringen und die Vertreter der Kommunen an den Verhandlungstisch zu bekommen, da für die Kommunen zunächst die Folgen von Corona und nunmehr die Flüchtlingssituation im Vordergrund standen, bzw. stehen.

Eines bleibt jedoch positiv hervorzuheben. Die Förderprogramme des Bundes, wie zum Beispiel der Digitalpakt, wurden unkompliziert anteilig an die Schulen in freier Trägerschaft weitergegeben.

Lehrermangel auch in Mecklenburg-Vorpommern

Auch Mecklenburg-Vorpommern steht zurzeit vor großen Herausforderungen in der Lehrgewinnung. Zum 1. August 2023 waren 375 Stellenanzeigen auf der Seite des Bildungsministeriums zu finden. Dem gegenüber stehen ca. 100 ausgebildete Referendare für das kommende Schuljahr. In einem Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern gelingt es vor allem den beiden Städten Rostock und Greifswald mit ihren pädagogischen Hochschulen, Lehrerstellen zu besetzen. Auf dem Land ist die Bewerbersituation deutlich schwieriger. Im Jahr 2021 waren ca. 32 % der unbefristeten Neueinstellungen an den staatlichen Schulen Quereinsteiger (siehe BpB, 09.02.2023). Die Quereinsteiger wurden zunächst mit einem vierwöchigen Kurs und anschließend berufsbegleitend fortgebildet. Mittlerweile hat auch das Land Mecklenburg-Vorpommern die Ausbildungsphase der Quereinsteiger deutlich verlängert und dem tatsächlichen Einsatz an einer Schule vorgelagert.

Nach Verhandlungen mit dem Bildungsministerium konnten ganze zehn Plätze je Schuljahr von Bewerbern der freien Schulen in MV besetzt werden. Demgegenüber standen regelmäßig 50 Bewerber. Daraufhin hat sich die evangelische Schulstiftung der Nordkirche entschlossen, in Zukunft selbstständig die Quereinsteigerfortbildung zu organisieren, sie hat das Curriculum erstellt und befindet sich nun im Erprobungsstadium. Künftig möchte die Schulstiftung auch Quereinsteigern an anderen Schulen in freier Trägerschaft die Teilnahme ermöglichen.

Problematisch bleibt für die Bewerbersituation, dass Referendare, die an den freien Schulen ausgebildet wurden, aufgrund der Möglichkeit der Verbeamtung nach ihrem Referendariat an eine staatliche Schule wechseln. Vorstöße der AGFS ähnlich wie in Baden-Württemberg eine Verbeamtung an privaten Schulen zu ermöglichen, werden im Moment von den Vertretern aller politischen Parteien abgelehnt.

Die Genehmigungspraxis ist auch für die freien Schulen zurzeit weitgehend unkompliziert. Das Bildungsministerium muss laut Schulgesetz seiner Prüf- und Genehmigungspflicht innerhalb von acht Wochen nachkommen, ansonsten gilt die von der Schule in freier Trägerschaft angemeldete Lehrkraft als genehmigt.

Die Herausforderungen

Als Fazit bleiben enorme finanzielle und bildungspolitische Herausforderungen für die nächsten Jahre:

- Ein insgesamt zu niedriger Kostensatz, der teilweise nicht die geforderten 80% der Finanzierungskosten der freien Schulen ausmacht.
- Die Abhängigkeit von den Schüler-Lehrer-Korrelationen der staatlichen Schulen und deren verzögerte Weitergabe erschweren die Kalkulation.
- Die Finanzierung von schulischer Infrastruktur wird nur zum Teil vom Schullastenausgleich abgedeckt.
- Die Abhängigkeit von den politischen Entscheidungen, die Unsicherheiten mit sich bringen.
- Die Lehrgewinnung in Konkurrenz zur staatlichen Verbeamtung.

Die AGFS-MV strebt weiterhin einen engen Dialog mit der Landesregierung und dem zuständigen Bildungsministerium an, um nachhaltige Lösungsansätze für die Finanzierung zu entwickeln. Insbesondere eine sichere und langfristige Finanzierungsplanung sowie transparente Kriterien im Bereich des Schullastenausgleich könnten dazu beitragen, Planungssicherheit und eine angemessene Finanzierung des Schulwesens in freier Trägerschaft auch in Zukunft in guter Qualität sicherzustellen.

Zur Problematik des schulischen Erziehungsauftrages: Leistungsförderung und Persönlichkeitsentfaltung – ein Dilemma?

DR. ALBRECHT HÜTTIG, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART, SCHRIFTLEITUNG R&B

Was ist eine gute Bildung und wie ist sie realisierbar? Die Thematik ist so alt wie die Pädagogik selbst, sie beschäftigt Pädagog:innen in der tagtäglichen Arbeit, die Erziehungswissenschaften, Gesetzgeber und ggf. Gerichte. Das ist einerseits der Komplexität der Thematik geschuldet, andererseits sich verändernder Wertungen und Einsichten, die sich in Kritik an Bestehendem, in Kontroversen und/oder im Entwurf spezifischer Konzepte äußern. Letztere kennzeichnen u.a. das plurale Schulwesen mit seinen verschiedenen pädagogischen Profilen unterschiedlicher Bildungs- und Schulträger. Auf die Frage, ob der Bildungsauftrag im Spannungsfeld von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsanforderung erfüllt werden kann, wird in diesem Beitrag exemplarisch eingegangen. Leistungen lassen sich an Maßstäben messen und nach Kriterien beurteilen. Bei der Persönlichkeitsentfaltung stößt ein solches Verfahren sofort an Grenzen. Im Folgenden soll ein skizzenartiges Tableau Aspekte und Dimensionen dieser Thematik aufzeigen. Intendiert wird ferner, die pädagogische Bedeutung schulischer Bildung jenseits von Wissensvermittlung für die Schüler:innen sichtbar zu machen – mit den entsprechenden Konsequenzen.

Wozu Bildung?

„Der wahre Zweck des Menschen...ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“ Diese Kernaussage von Wilhelm von Humboldt hat ihre aktuelle Relevanz nicht verloren, so Heinz-Elmar Tenorth, da sie mit der Forderung verbunden ist, allen Menschen Schulbildung zukommen zu lassen. Da Bildung in formalisierten

Abschlüssen gesellschaftliche Relevanz besitzt und privilegierte Positionen ermöglicht, wird ihre ontologische Dimension in den Hintergrund gedrängt.¹ Für Humboldt ist die Entfaltung des individuellen Potentials nur durch eine nie abgeschlossene Bildung, die Eigenaktivität erfordert, realisierbar. Sie bedarf u.a. der „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.² Zur Bildung gehört nicht ausschließlich Wissen, „sondern Kompetenzen, Haltungen und ein Verhalten, der Welt, sich selbst und anderen gegenüber“, so Tenorth. Bildung findet innerhalb der Gesellschaft statt, aber formalisierte Bildung darf es nicht zu einer Unterordnung des Individuums kommen lassen. Die extremen Positionen – Bildung als Prozess der Emanzipation des Individuums, versus: Erziehung als Prozess der strikten Anpassung an gesellschaftliche Normen – seien nicht als unvereinbare kontrastive Polaritäten aufzufassen. Mit anderen Worten: Der Individuationsprozess findet immer in einem gesellschaftlichen Kontext statt, was auch für Humboldt als Gegebenheit verstanden wurde, und er ist nie ethisch wertfrei. Gesellschaftliche Veränderungen geschehen durch Individuen, die am Konkreten ansetzen und verstehen sollten, welche pluralen Normen (rechtliche, politische, ökologische, kulturelle etc.) die Gesellschaft auszeichnen, die wiederum selbst der Entwicklungen unterliegen. Die Grundlagen dafür, aktiv in gesellschaftlichen Zusammenhängen (mit)wirken zu können, soll die schulische Bildung ermöglichen. Es bei diesen bekannten Feststellungen zu belassen, hieße, Relevanz, Komplexität und Dilemmata der angesprochenen Thematik zu verkennen.

Thomas Viola Rieske und Jürgen Budde plädieren dafür, im bildungswissenschaftlichen Diskurs den Aspekt der sozialen Beziehungen im Bildungsprozess stärker zu beachten. Ohne menschliche Sozialbezüge ist Bildung nicht denkbar. Dass wir Menschen ontologisch aufeinander angewiesen sind, bedingt, der Bildung konstitutiv eine „neue Positionierung und Relationierung“ zuzuschreiben und deren „auf die Entwicklung einer interdependenten Mündigkeit und einer Subjektivität jenseits der Idealisierung von Autonomie“ gerichtete Intention anzuerkennen. Folgerichtig fordern die Autoren, unterschiedliche „Bildungskonzepte“ und „Bildungsprozesse als relationales Geschehen zu begreifen,“ zu analysieren bzw. zu evaluieren.³

Was hierbei ebenfalls als wesentlicher Aspekt zum erweiterten Bildungsbegriff gehört, ist das Moment des Scheiterns, des Auftretens von vollkommen Unbekanntem und Fremdem. Bisherige Welt- und Selbstkonzepte werden dabei relativiert, verlangen nach Neubildung, da ihre Grenzen erlebbar werden.⁴ Der weitgefasste Bildungsbegriff steht

1 Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Studienausgabe in 3 Bänden, hrsg. Kurt Müller-Vollmer, Frankfurt 1971, S. 99; Heinz-Elmar Tenorth, Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay, 2013, <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>.

2 Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, Bruchstück, in: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Werke in fünf Bänden, Bd. I, hrsg. Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart 1980, S. 235 f.

3 Thomas Viola Rieske und Jürgen Budde, Zur Relationierung von Jungen, Männlichkeit und Bildung – Eine subjektivierungstheoretische Skizze, in: Jürgen Budde, Thomas Viola Rieske (Hrsg.), Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend, Opladen, Berlin, Toronto 2022, S. 81 f., <https://doi.org/10.25656/01:24840>.

4 Ibid., S. 80 f.

im Kontrast zu neoliberalen Tendenzen. Jede Form schulischer Bildung impliziert eine Anthropologie, die entweder explizit beschrieben oder, in den meisten Fällen, implizit, indifferent und unausgesprochen bleibt. Sie lässt sich erschließen, wenn es um Bildungsziele geht. Im Kontext dieses Beitrages ist die Aufgabe von Bildung mit Thomas Damberger auch so zu charakterisieren, dass sie befähige, „sich in die Welt einzubringen, eine Antwort auf den Anspruch zu geben, den die Welt an das eigene Selbst stellt. Wer sich mitbestimmend und mitgestaltend nach außen hinwendet, der riskiert sich, der begeht ein Wagnis.“⁵ Solchen Konzeptionen stehen transhumanistischen Sichtweisen – Mensch und Maschine sollen eine Einheit werden - und neoliberale Überzeugungen - Humankapital, Selbstoptimierung – konträr gegenüber, deren Anthropologie den Menschen bekanntlich auf den homo oeconomicus, dessen Humankapital etc. reduziert und damit auf einen Anpassungsprozess des Individuums ausgerichtet ist, auf egoistisch motivierten maximalen Wohlstand.⁶ Angesichts der aktuellen Herausforderung durch Ökologikrise und Krieg, welche die Heranwachsenden in eine sorgenvolle Zukunft blicken lassen,⁷ ergibt sich für humanistische Bildungsziele die Aufgabe, konkrete Lösungsansätze curricular einzubeziehen, nicht nur kognitiv, sondern auch in Form von Praktika, um die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen zu ermöglichen und der möglichen Haltung, der Welt passiv ausgeliefert zu sein, entgegenzuwirken. Der Erfolg von „Friday for Future“ vor dem Bundesverfassungsgericht für die Umweltgesetzgebung weist in diese Richtung.⁸

Konträre Erwartungen an schulische Bildung

Die Kontroversen um Inklusion machen reale Dilemmasituationen von schulischer Bildung deutlich. Für Britta Baumert umfasst Inklusion die bestehende gesamtgesellschaftliche „Diversity“, und folgert: „Inklusion bedeutet also Partizipation und Mitgestaltung. Da das Subjekt hier als Ausgangspunkt allen Handelns gilt, wird das jeweilige System in Frage gestellt, verändert und angepasst und nicht der Mensch.“ Das ist der eine Pol. Der andere lautet: „Gleichzeitig erwarten Politik, Wirtschaft und Gesellschaft von Schule die Vorbereitung von jungen Menschen auf den Arbeitsmarkt. Schüler*innen sollen leistungsfähig, diszipliniert, fleißig, selbstständig und teamfähig sein, sich flexibel an die sich ständig ändernden Anforderungen der Berufswelt anpassen können und möglichst belastbar sein.“ Das mündet in die Frage, ob und wie schulische Bildung das leisten könne.⁹ Dieser Gegensatz lässt sich mit Markus Dederich kontrastiv so darstellen, „dass Unterschiede zwischen Kindern (seien sie körperlichen, in-

5 Thomas Damberger, *Bildung und Erziehung heute. Eine erzählerische Hin- und Einführung*, Weinheim Basel 2021, S. 123.

6 *Ibd.*, S. 176 ff.; cf. mit Bezug zu Schillers Freiheitsbegriff: Stefan Vater, *Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Einführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative*, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2020) 39, 10 S., <https://doi.org/10.25656/01:18980>.

7 Cf. Jugendstudie „Junges Europa 2022“, 7.8.2022, <https://www.praeventionstag.de/nano.cms/news/details/6671>

8 BVerfG, Beschluss v. 24.3.2021 - 1 BvR 2656/18, 1 BvR 96/20, 1 BvR 78/20, 1 BvR 288/20, 1 BvR 96/20, 1 BvR 78/20 -.

9 Britta Baumert, Mareike Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs*, Bad Heilbrunn 2019, S. 11, <https://doi.org/10.25656/01:17668>.

telligenbezogenen, sozialen, kulturellen oder sonstigen Ursprungs) keiner Bewertung und damit keiner Hierarchisierung unterzogen werden“, wo hingegen „die Bewertung und Hierarchisierung von Unterschieden sowie die optimierende (d.h. notwendig auch selektive und exklusive) Arbeit an positiv bewerteten Eigenschaften und Kompetenzen geradezu das Lebenselixier der Leistungsgesellschaft“ sei. Er konstatiert die Dominanz von Leistungserwartungen mit den Worten: „Das Desiderat der Wertschätzung von Heterogenität wird durch ein immer dichter werdendes Netz von Entwicklungs- und Lernagnostiken konterkariert.“¹⁰ Wenn es dabei bleibt, führt das zur Verdrängung inklusiver Zielnormen, welche gesellschaftliche Bedingungen insgesamt und Schule im besonderen betreffen. Hierbei sind Interdependenzen zu berücksichtigen, denn ein Stadtteil mit prekären Lebenssituationen wirkt sich negativ auf die Sozialisation Jugendlicher und ebenso auf die Schulen vor Ort aus; Lehrkräfte sind selbst geprägt und müssen sich wie alle von gesellschaftlich tradierten Vorurteilen in pädagogischen Urteilsprozessen zu lösen versuchen.¹¹

Die paradoxe Situation schulischer Bildung wird durch das im Kern dreigliederte Schulsystem intensiviert – ein seit Jahrzehnten bekanntes und kritisiertes System, das als Stabilisator bestehender sozio-ökonomischer Unterschiede identifiziert und u.a. dem Postulat der Chancengleichheit nicht gerecht wird, siehe die Untersuchungen – auf den soziologischen Überzeugungen von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron fußend – von Daniel Hofstetter zu den Verfahren des Wechsels von der Primar- in die Sek-I-Stufe.¹² In welchem intensivem Maß verfassungsrechtliche Fragen bei den Schulübergängen nach der Primarstufe tangiert werden, zeigt die kontrastive Analyse von Übergangsbestimmungen der einzelnen Bundesländer mit den Normen des Grundgesetzes von Wolfram Cremer und Antonia Tobisch. Nur unverbindliche Empfehlungen für weiterführende Schulen im Sek-I-Bereich werden als verfassungsrechtlich unbedenklich identifiziert.¹³

Es sei kurz darauf verwiesen, dass sich auch bei dem Übergang in die Sek-II-Stufe Korrelationen zu Sozialisations- und Lebensbedingungen negativ geltend machen: bei Schülern aus „sozial schwächeren und bildungsfernen Familien sowie Jugendliche[n] mit Migrationshintergrund“ reduziert sich die Chance, bei Schülerinnen wurde „eine

10 Markus Dederich, Schulische Inklusion: Grundannahmen, Probleme und Perspektiven, in: Britta Baumert, Mareike Willen (Hrsg.), Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs, Bad Heilbrunn 2019, S. 19, <https://doi.org/10.25656/01:17668>.

11 Cf. Ursula Boos-Nünning, Der Einfluss der Familie und des sozialen Umfeldes auf den Schulerfolg und auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund, in: Britta Baumert, Mareike Willen (Hrsg.), Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs, Bad Heilbrunn 2019, S. 33ff. <https://doi.org/10.25656/01:17668>; cf. Viktoria Pöschmüller, Clemens Hillenbrand, Ute Koglin, Vornamen beeinflussen Verhaltensurteile. Eine experimentelle Studie zu Beurteilungsfehlern in der Einschätzung des Sozialverhaltens - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 4 (2022) 4, S. 108-119, <https://doi.org/10.25656/01:24718>.

12 Daniel Hofstetter, Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I, Weinheim / Basel 2017; cf. Kai Maaz, Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde, in: Lernende Schule 23 (2020) 1, S. 7-9, <https://doi.org/10.25656/01:22923>.

13 Wolfram Cremer, Antonia Tobisch, Übergänge in weiterführende Schulformen aus (verfassungs)rechtlicher Perspektive, in: Die deutsche Schule 113 (2021) 4, S. 396-408, <https://doi.org/10.25656/01:23881>.

höhere Berechtigungschance“ für den Wechsel festgestellt als bei Schülern.¹⁴

Dass die bildungspolitische Maxime, die Quoten der formalisierten höheren Schulabschlüsse müssten schon deshalb erhöht werden, weil diese die Chance auf eine sozial und ökonomisch abgesicherte Zukunft verbesserten, der Verifizierung nicht standhält, zeigen spezifische Analysen. Die Gesellschaften unterschiedlicher Staaten weisen zu großen Komplexitäten auf, als dass monokausale Bezüge allein hierfür geltend gemacht werden könnten. Das gleiche gilt für die These, in Deutschland, verglichen mit anderen Staaten, spiele die sozial-ökonomische Herkunft der Eltern die größte Rolle für den schulischen Erfolg der Kinder. Die zugrunde liegenden Dateien lassen diesen Schluss nicht zu, so das Untersuchungsergebnis von Rainer Bölling.¹⁵ Dieses Resultat steht aber nicht im Widerspruch zu Hans-Peter Füssels Feststellung: die „Chancenungleichheit im deutschen Bildungswesen kann als anerkannt angesehen werden.“ Besonders in Zeiten von corona-bedingten Schulschließungen brachte die Beschaffung elektronischer Geräte für den Fernunterricht einige Erziehungsberechtigte an finanzielle Grenzen – zu Lasten der Lernbedingungen ihrer Kinder. Deshalb sei der Sozialstaat gefordert, allen Schülern Bildungsteilhabe zu ermöglichen.¹⁶ Damit sind wir bei Bedingungen, welche die Schule selbst zu ändern nicht in der Lage ist.

Das für die Übergänge gängige Instrumentarium sind Noten – womit sich die nächste, längst erforschte pädagogische Hürde abzeichnet, denn „die Forschung zeigt seit langem: Noten sind nicht in der behaupteten Weise für das Lernen nützlich und sie sind erst recht nicht nötig“¹⁷, so eine kritische erziehungswissenschaftliche Einschätzung. Dass es Schulen gibt, die auf Noten mit Versetzungsmechanismen verzichten, wird häufig als Neuigkeit bezeichnet – ein Irrtum, den z.B. die Praxis von Montessori- und Waldorfschulen seit über 100 Jahren widerlegt und ebenso seit über 40 Jahren die Laborschule Bielefeld.¹⁸ Ob aus der angekündigten Initiative Niedersachsens, anderen Formen der Beurteilung mehr Raum zu geben, um der Einseitigkeit von Noten entgegenzuwirken, Konkretes ergeben wird, bleibt abzuwarten. Die Kritik von Hendrik Haverkamp, Institut für zeitgemäße Prüfungskultur, dass die Fülle von bewerteten

14 Jürgen Baumert, Hanna Dumont et al., Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigleisigen Schulsystemen, 2019, S. 619, <https://doi.org/10.1007/s11577-018-0584-0>.

15 Rainer Bölling, Das deutsche Bildungswesen – ein Hort der sozialen Ungerechtigkeit? Kritische Anmerkungen zu neueren vergleichenden Bildungsstudien, in: Pädagogische Korrespondenz (2019) 59, S. 37-55, <https://doi.org/10.25656/01:21113>.

16 Hans-Peter Füssel, Chancengleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht. Zugleich ein Beitrag zum Zusammenwirken von Rechts- und Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 62, 2021, S. 35, S. 43, <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2021/07/0938-5363-2021-1.pdf>.

17 Cf. Übersicht dazu bei Antje Tiefenthal, Leistungsbeurteilung. Das sagt die Wissenschaft über Noten, 30.10.2018 aktualisiert am 7.4. 2020, <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/das-sagt-die-wissenschaft-ueber-noten/>

18 Antje Tiefenthal, Schule ohne Noten. Neue Wege der Leistungsbeurteilung, 1.8.2018, <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/schule-ohne-noten-neue-wege-der-leistungsbeurteilung/>; Schule vom Kind aus denken: Weist die Montessori-Pädagogik den Weg aus der Bildungskrise heraus? Ein Interview mit Jörg Boysen, 21.3.2023, <https://www.de/2023/03/schule-vom-kind-aus-denken-weist-die-montessori-paedagogik-den-weg-aus-der-bildungskrise-heraus-ein-interview/>; 21 Fragen an die Waldorfschule, <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/21-fragen/>; Ulrich Bosse, 40 Jahre Lernen ohne Noten [Aus dem Schulportfolio der Laborschule Bielefeld], in: Grundschule aktuell (2015) 129, S. 19-21, <https://doi.org/10.25656/01:17675>.

Klassenarbeiten problematisch sei, ist ebenso relevant wie die Feststellung: „Lernziele für das 21. Jahrhundert wie Kommunikation und Kollaboration spielen in der traditionellen Prüfungskultur überhaupt keine Rolle.“¹⁹ Die Problematik, dass Noten segregieren und für die Schullaufbahn erheblich sind, Notengebung und Kompetenzen nicht per definitionem übereinstimmen, zeigen auch Untersuchungen in Österreich auf.²⁰

Cui bono? Wenn die von Schüler:innen zu erbringenden Leistungen im Vordergrund stehen und die Überzeugung dominiert, dass ein segregierendes System leistungsfördernd sei, wird der oben angeführte umfassende Bildungsbegriff so reduziert, dass zu wenig Raum für den Entwicklungsgedanken der Heranwachsenden bleibt. Anpassungsforderungen an zu erfüllende Erwartungen dominieren.

Individuelle Förderung

Für den schulischen Bildungsauftrag muss es sekundär sein, dass Schüler:innen unterschiedliche Begabungen aufweisen. Dass sogenannte Entwicklungsverzögerungen, Beeinträchtigungen wie Dyskalkulie oder ausgeprägte Hochbegabungen vorliegen, ändert nichts an der pädagogischen Zielsetzung: „Begabungs- und Talentförderung sollen dazu beitragen, dass offensichtliche wie verborgene Potenziale auch bei Kindern aus sozial benachteiligten Lagen sowie bei Kindern mit Beeinträchtigungen nicht verborgen oder ungenutzt bleiben.“ Mit dieser Thematik hat sich der 6. Münstersche Bildungskongress 2018 befasst.²¹ Als ein zentrales Motiv stellt sich die Wertschätzung jeder Schülerpersönlichkeit dar. Im Idealfall gelingt es der Schule, allen Schüler:innen eine Bildungsteilhabe zu ermöglichen, die diesen Grundsatz umsetzt, wobei der Leistungsbegriff sich nicht auf das Kognitive beschränkt, sondern auch die „Persönlichkeitsentwicklung, den Lebenskontext und die gesellschaftliche Verantwortung“ umfasst.²² Schule sorgt für das Erlernen sozialer Kompetenzen und gestaltet den Rahmen für die „Entfaltung der eigenen Persönlichkeit.“ So verstandenes Lernen bedarf der sozialen Interaktion und der Heterogenität, nicht der Selektion.²³ Starre, traditionelle Schul- und Lernkonzepte sind fehl am Platz, denn das so betrachtete Verhältnis von Schüler:innen und Lehrkraft ist von Feedbacks im Sinne dialogischer Lernprozesse ge-

19 Schüler und Eltern offen für Notenverzicht an Schulen, 10.1.2023, dpa Niedersachsen, <https://www.zeit.de/news/2023-01/10/schueler-und-eltern-offen-fuer-notenverzicht-an-schulen>; Annette Kuhn, Neue Prüfungsformate „Das musterhafte Auswendiglernen und Abfragen von Schulstoff ist nicht sinnstiftend“ 24.1.2023, Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung, <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/neue-pruefungsformate-institut-fuer-zeitgemaesse-pruefungskultur/>.

20 Daniel Paasch, Christine Schmid et al., Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen, in: Ann Cathrice George, Claudia Schreiner et al. (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*, Münster, New York 2019, S. 161-177, <https://doi.org/10.25656/01:17807>

21 Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup et al. (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! II. Beiträge aus der Begabungsförderung*, Münster, New York 2020, S. 9, <https://doi.org/10.25656/01:21038>.

22 Christian Fischer und Gabriele Weigand, Förderinitiative „Leistung macht Schule“. Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem, in: *ibd.*, S. 25 ff.

23 Kai Maaz, Der lange Arm der sozialen Ungleichheit wirkt bis ins Erwachsenenalter. Entwicklungen und Perspektiven sozialer Disparitäten im Bildungssystem, in: Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup et al. (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! I. Beiträge aus der Begabungsforschung*, Münster, New York 2020, S. 38, <https://doi.org/10.25656/01:21037>; Claudia Solzbacher, Alles eine Frage der Haltung – auch das Gelingen inklusiver Begabungsförderung? In: *ibd.*, S. 308 ff.

prägt, muss mit dem Faktor Zeit individuell umgehen und „Zwänge“ eliminieren, die auf schnell zu erreichende „Lernziele“ angelegt sind.²⁴

All das zielt auf die damit verbundenen und bereitzustellenden Ressourcen und eine große Autonomie pädagogischen Handelns ab. Auf die Selektionswirkung des gegliederten Schulsystems wird explizit jedoch nur in wenigen Beiträgen des Kongresses eingegangen.²⁵ Begründet kritisch stellt z.B. Antonia Paljakka die Frage, ob Begabtenförderung bzw. Förderung aller Schüler:innen - normativ auf die Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention bezogen - in Staaten wie Österreich, Schweiz und Deutschland, strukturell betrachtet, Chancen auf Umsetzung hat, „ob das gegliederte Schulsystem tatsächlich in der Lage ist, Begabungen entsprechend zu fördern oder ob dieser Anspruch nicht aus der Eigenlogik des Systems heraus zu scheitern droht.“ Die empirischen Befunde hierzu führen zu dem Resultat, dass die vom Schulsystem selbst postulierte Förderung aller Schüler:innen wegen der Segregationswirkung des Überganges „nicht für alle Schüler*innen eingelöst werden kann.“²⁶ Diese zu kritisierende Situation würde entschärft, wenn ein Wechsel in weiterführende Schulen wesentlich später erfolgte, sofern das gegliederte Schulsystem beibehalten werden soll. Valide Prognosen über einen zukünftigen Bildungsweg im 4. Schuljahr zu bilden, ist nicht möglich.²⁷ Es ist in diesem Kontext nichts dagegen einzuwenden, dass im Rahmen von „Leistung macht Schule“ – eine von 2018 bis 2027 projektierte Bund-Länder-Initiative - „in 22 Teilprojekten an 300 Schulen in ganz Deutschland wissenschaftsbasierte Konzepte zur bestmöglichen Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler entwickelt und in der Schulpraxis erprobt“ werden.²⁸ Anzumerken ist jedoch, dass damit systemische Hemmfaktoren in schulischer Bildung nicht beseitigt werden können. Bedenklich bleibt, dass sie in der genannten Initiative quasi unerwähnt bleiben und Ähnliches bei weiteren Publikationen zur Förderung von begabten und sogenannten leistungsstarken Schüler:innen ebenso zu beobachten ist wie bei Vorschlägen zur Steigerung der Resilienz von Schüler:innen durch (vor)schulische Bildung.²⁹

In der Diskussion um schülergerechtere schulische Bildung bis zu den Abschlussprüfungen herrscht Konsens, dass systemische Änderungen dringend angesagt sind. Die

24 Friedhelm Käpnick und Florian Schmid, Wege in der Begabungsförderung: Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung im Regelunterricht, in: *ibd.*, S. 260 f.

25 Michaela Kaiser und Simone Seitz, Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen, in: *ibd.* S. 209 f.; Heike Werneburg, An der Seite von Eltern und PädagogInnen – mit Bildungsgerechtigkeit als Ziel. Die Motivation der DGhK, in: *ibd.* II, S. 286.

26 Antonia Paljakka, Hindernisse auf dem Weg zur Begabungsförderung mit einem Schwerpunkt zu Bullying unter Schüler*innen, in: Ilse Schrittmesser (Hrsg.), *Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*, Bad Heilbrunn 2019, S. 205, S. 207, <https://doi.org/10.25656/01:16588>.

27 Cf. Renate Valtin, Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Über die mangelnde Vergleichbarkeit von Zensuren und die Problematik der Grundschul-Empfehlungen. 2020, S. 5, <https://doi.org/10.25656/01:19226>.

28 Cf. Gabriele Weigand, Begabung und Begabungsförderung im Spiegel der Heterogenitätsdiskussion, in: Christian Reintjes, Ingrid Kunze et al., (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn 2019, S. 79, <https://doi.org/10.25656/01:17448>

29 Lisa Ziernwald, Doris Holzberger, Delia Hillmayr, Kristina Reiss, Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis, Münster 2020, (*Wissenschaft macht Schule*; 1), <https://doi.org/10.25656/01:21068>; Yvonne Anders, Bettina Hannover et al., *Bildung und Resilienz. Gutachten*, Münster 2022, <https://doi.org/10.25656/01:24607>.

Initiatoren der „Potsdamer Erklärung“ von 2023 konstatieren: „Der Weg zum Abitur wird der Heterogenität der Schülerschaft nicht gerecht und lässt in der bisherigen Form kaum Möglichkeiten für individuelle Bildungswege“, sie plädieren für individuelle Schulzeiten, für die Einbeziehung außerschulischer Leistungen und für eine „Aufteilung der Prüfungsleistungen als additives Abitur.“ Es bedürfe ferner klarer Regelungen, die „Innovation in Schule und Bildung“ ermögliche.³⁰ Die damit geforderte gesellschaftliche Debatte, an der sich u.a. auch Schüler:innen, Elternvertretungen und an Bildung Interessierte beteiligen sollen, ist begrüßenswert, sie darf sich aber nicht auf die Frage nach dem Abitur begrenzen.

Die Bestrebungen und Initiativen zur individuellen Förderung stehen dem angeführten umfassenden Bildungsbegriff nahe. Der Kontrast von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung wird intentional so aufgelöst, dass erstere den Ausgangspunkt darstellt, an dem sich letztere orientiert. Systemische Hemmfaktoren schulischer Bildung können dadurch aber nicht eliminiert werden.

Bildungsauftrag als rechtliche Norm

Bildung zu erfahren, ist ein universales Grundrecht. Die bereits angeführte UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989, deren vorbehaltlose Anerkennung durch die Bundesregierung 2010 erfolgte,³¹ die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2006,³² die UN-Frauenrechtskonvention von 1979³³ beziehen sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 der UNO³⁴. Dort wird u.a. normiert:

Artikel 1: Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Geschwisterlichkeit begegnen.

Artikel 26, 1. Jede Person hat das Recht auf Bildung. Die Bildung soll unentgeltlich sein, wenigstens auf der Primar- und Sekundarschulstufe. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsausbildung müssen allgemein zugänglich gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entspre-

30 Potsdamer Erklärung. Für ein zukunftsfähiges Abitur - Ein notwendiger Beitrag zur Bewältigung der Bildungskrise in Deutschland -, <https://pruefungskultur.de/>.

31 Hendrik Cremer, Menschenrechtsverträge als Quelle von individuellen Rechten, in: AnwBl 2011, 159-165, https://www.juris.de/bsab/document/jzs-AnwBl2011030013-000_159; Friederike Wapler, Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017, <https://www.bmfsfj.de/blob/120474/a14378149aa3a881242c5b1a6a2aa941/2017-gutachten-umsetzung-kinderrechts-konvention-data.pdf>.

32 Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands, Deutsche Institut für Menschenrechte, 2023, https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Parallelbericht/DIMR_Parallelbericht_an_UN-Ausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_2023.pdf.

33 Cf. Beate Rudolf, Die Frauenrechtskonvention (CEDAW) als Bestandteil des deutschen Rechts, in: Mit Recht zur Gleichstellung! Handbuch zur Frauenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2020, S. 23 ff., https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CEDAW/Die_Frauenrechtskonvention_CEDAW_als_Bestandteil_des_deutschen_Rechts.pdf.

34 cf. Themenheft Menschenrechte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 11.5.2020.

chend ihren Fähigkeiten offenstehen.

2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und der grundlegenden Freiheiten ausgerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und die Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Erhaltung des Friedens fördern.

3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihre Kinder erhalten sollen.

In den Landesverfassungen der Bundesländer werden die Bildungsziele ebenfalls normiert. Zentrale Motive, auf welches hier der Focus gerichtet ist, lauten in der Landesverfassung von Brandenburg, Artikel 28:

Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Entwicklung der Persönlichkeit, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit und Solidarität im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für Natur und Umwelt zu fördern.

Die Relevanz dieser Bildungsziele besteht in ihrer menschenrechtlichen und ontologischen Dimension des Individuums einerseits, andererseits in der universalen Verantwortlichkeit des Individuums gegenüber seinen Mitmenschen und der Ökologie. Beide Normen sind miteinander verbunden, denn die Entfaltung persönlicher Potenziale findet immer in einem konkreten sozialen, politischen und ökologischen Umfeld statt. Die implizite anthropologische Überzeugung, die sich manifestiert, beruht auf der Einmaligkeit jedes Menschen und dessen Grundfähigkeiten, globale Zusammenhänge ebenso erfassen zu können wie soziale und politische und sein Handeln darauf auszurichten. Damit diese in jedem Menschen angenommene Begabungen und Fähigkeiten sich entwickeln können und seine Würde geachtet wird - als unbestimmter Rechtsbegriff normiert -, bedarf es der Bildung. Das Individuum muss in diesem Bildungsprozess vor politischen, ökonomischen oder ideologischen Intentionen geschützt werden, also ein Abwehrrecht, denn diese würden den Entfaltungsprozess der sich entwickelnden Persönlichkeit beeinflussen, manipulieren oder gar verunmöglichen.

Evaluationsproblematik

Die angeführten Bildungsnormen haben den Charakter eines Verfassungsanspruchs und sind Teil der unveräußerlichen Menschenrechte. Die Konsequenzen für die Praxis schulischer Bildung manifestieren grundlegende Fragen, deren Beantwortung komplex ausfällt und die im Prinzip nur Zielrichtungen enthalten kann. Schon die simple Frage, wie festgestellt werden kann, dass diese Bildungsziele erreicht werden, tangiert alle Bildungsbedingungen und Bildungsakteure.

- Welches konkrete Fähigkeitspotenzial in einem Individuum besteht, über welches Entfaltungspotenzial eine Persönlichkeit verfügt, ist nicht beschreibbar. Deshalb bedarf es eines umfassenden und vielseitigen Bildungsprozesses, der diese Potenziale zur

Manifestation bringt. Der Maßstab über Art und Grad der Fähigkeiten und Begabungen liegt ausschließlich im Individuum selbst, er ist nur in seinen Manifestationen ex post soweit beschreibbar, wie er sich geäußert hat. Eine Evaluation, die Auskunft geben soll, in welchem Maß oder Umfang das individuelle Fähigkeitenpotenzial zur Entfaltung gekommen ist, scheitert ontologisch daran, dass eben nicht gewusst werden kann, wie groß das Potenzial tatsächlich ist. Mit diesem anthropologischen und pädagogischen Paradox ist offen und konstruktiv umzugehen.

- Ethische Einstellungen wie die Menschenrechte lassen sich nicht allein kognitiv aneignen bzw. vermitteln. Sie werden „durch Erfahrungen gelernt und verinnerlicht“, wofür Schule einen Raum zu bieten hat: „Kontext und Aktivitäten müssen so angelegt sein, dass Würde und Chancengleichheit integrale Bestandteile des Unterrichtsgeschehens sind“³⁵, womit das Lernen sozialen Verhaltens gleichermaßen impliziert ist wie die Entwicklung einer „moralischen Kompetenz“³⁶; „eine deutliche Erweiterung der Möglichkeiten, mit Kindern und Jugendlichen über Wertefragen und über Fragen, wie wir miteinander leben wollen, ins Gespräch zu kommen“ mahnt Joachim Bauer an.³⁷ Nur so ergibt sich die Chance, dass Heranwachsende ihre ethische Verortung im Zusammenhang mit ihrer Individuation bewerkstelligen.³⁸ Rudolf Steiner hat zur Zeit der Reformpädagogik für die Waldorfpädagogik als Maxime formuliert, dass die Lehrkraft den Heranwachsenden ab der Pubertät „als einen freien Genossen neben sich“ anzuerkennen und dafür zu sorgen habe, dass Jugendliche „an der Beobachtung des Lebens sich selber das moralische Urteil bilden“ können.³⁹ „Erziehung, die als Ermöglichung von Bildung beschrieben wird, steht unter dem Anspruch der Freiheit zur selbstbestimmten Lebensführung.“ Gelingensgarantien gibt es keine.⁴⁰

- Eltern, Erziehungsberechtigte, Pädagog:innen, Lehrkräfte haben ihre Sozialisation durchlaufen, sind gesellschaftlich verortet und als Individuen in ihrer Profession immer ethisch wirksam. Sie bedürfen der permanenten kritischen Reflexion darüber, welche Relevanz das für den Erziehungsauftrag zeitigt. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich das Persönliche nie aus dem Erziehungsprozess eliminieren lässt oder eliminiert werden soll, Erziehung soll ja menschlich sein und nicht roboterhaft entmenschlicht,

35 Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, hrsg. Deutsches Institut für Menschenrechte 2020, S. 19 f.; https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf.

36 Kathrin Müller, Agnes Pfrang, Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung, in: QfI - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1, <http://dx.doi.org/10.25656/01:23417>.

37 Joachim Bauer, Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog, in: Constanze Berndt et al. (Hrsg.), Ethik in pädagogischen Beziehungen, Bad Heilbrunn 2022, S. 130, <https://doi.org/10.25656/01:25360>.

38 Cf. Joachim Bauer, Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz, 2019; Martin Basfeld; Walter Hutter (Hrsg.), Identitätsbildung im pädagogischen Prozess, Baltmannsweiler 2012; Martin Buber, Das dialogische Prinzip, Darmstadt 1984; Gerhard Danzer, Identität. Über die allmähliche Verfertigung unseres Ichs durch das Leben, Heidelberg 2017; Brigitta Kopp, Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen, München 2017, <https://doi.org/10.25656/01:14796>.

39 Rudolf Steiner, Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik, Dornach 1979, S. 49; ders., Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, Dornach 1991, S. 68 f.

40 Elmar Anhalt, Thomas Rucker, Gaudenz Welti, Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung, in: Erziehungswissenschaft 29 (2018) 56, S. 22, <https://doi.org/10.25656/01:15713>.

um es drastisch auszudrücken.

Die Interaktion von Lehrkraft und Schülerpersönlichkeit verlangt folglich einen permanenten Bewusstseinsprozess, also eine permanente Evaluation, da a) "in der pädagogischen Beziehung immer Kinder und Jugendliche das Gegenüber darstellen, die als entwicklungsbedürftige Andere die persönliche Unterstützung von Erwachsenen benötigen", was nur durch Vertrauen gelingt, da b) kein Verzicht auf Nähe praktiziert werden darf, weil dies zu einer Zurückweisung bis Gleichgültigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Heranwachsenden führt und kein „emotionaler Halt“ entsteht, da c) Lehrkräfte sich nicht auf reine Wissensvermittlung beschränken dürfen und sie gleichzeitig Distanz wahren müssen, um der „Möglichkeit des Machtmissbrauchs, der Ausnutzung des kindlichen Vertrauens und der Instrumentalisierung der pädagogischen Beziehung“, die bis zum Missbrauch führen kann, entgegenzuwirken.⁴¹ Das Prinzip der Menschenwürde und des Kindeswohl hat Leitfunktion für die Verantwortlichen im Erziehungs- und Bildungsprozess.

Um zur eingangs formulierten Frage zurückzukommen, wie evaluiert werden kann, ob diese Bildungsziele erreicht werden, ist festzuhalten, dass dazu drei Ebenen zu beachten sind: 1.) die heranwachsende Persönlichkeit, 2.) die am Bildungsprozess beteiligten Akteure und 3.) die systemischen Strukturen und Bedingungen der schulischen Bildung. Diese Ebenen sind auch auf ihre Interaktionen hin zu untersuchen. Erst dann ergibt sich ein tragfähiges Gesamtbild als Antwort.

Ausblicke

In der schulischen Bildung, so ein Fazit, ist der Fokus wesentlich stärker auf die Entwicklung der Persönlichkeit, ihrer Fähigkeiten und Begabungen zu richten. Leistungsförderung hat diesen Prozess zu unterstützen. Segregierende Faktoren, vor allem als Folge von Leistungsbeurteilungen, verhindern die Umsetzung des weit gefassten Bildungsbegriffs für die Schüler:innen. Der gängige Schwerpunkt auf kognitive Fähigkeiten ist um ethische, soziale und kreative zu erweitern. Dabei sind außerschulische Lernorte ebenso einzubeziehen wie Selbstwirksamkeit in Form von Projekten und Portfolionachweisen. Sie im Berechtigungswesen von Schulabschlüssen zu berücksichtigen, ist eine komplexe, aber notwendige Aufgabe, denn in den bisherigen Formen können sich die tatsächlichen Fähigkeiten und Begabungen nur partiell manifestieren. Der umfassende Bildungsbegriff erfordert daher eine größere pädagogische Autonomie und Eigenverantwortlichkeit. Schüler:innen zu befähigen, nachhaltige Lösungen für die ungewisse Zukunft zu finden und anzugehen, ist ein Unterfangen mit offenem Ausgang. Dem hat sich eine aktuelle schulische Bildung zu stellen.

41 Marlene Kowalski, Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, Wiesbaden 2020, S. 2 f.

Abschließend wird die Autonomie der Schulen in freier Trägerschaft insbesondere aus dem Blickwinkel des Grundgesetzes beleuchtet.

Den skizzierten Fragen wollen wir auf dem Schulrechtstag aus rechtswissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Perspektive nachgehen und nicht zuletzt in einen Austausch mit Praxis und Politik eintreten. Wir freuen uns, für die jeweiligen Vorträge hochkarätige Referentinnen und Referenten gewonnen zu haben.

Anmeldung

Um verbindliche Anmeldung wird gebeten bis zum 27. November 2023 Anmeldung per E-Mail: DSRT@institut-iffb.de

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Die Anmeldungen werden nach Eingang berücksichtigt.

Veranstaltungshinweis

Für Beköstigung (Mittagsimbiss und Tagungsgetränke) wird ein Beitrag in Höhe von 60,- Euro erhoben.

Veranstaltungsort

Bucerius Law School, Hamburg
Jungiusstr. 6, 20355 Hamburg

Veranstalter



WZB

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung



Ansprechpartner für den Deutschen Schulrechtstag:
Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
An-Institut der Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150, GD 2/626, 44801 Bochum
Tel.: 0234-3227120; Mi. u. Fr. 9.30 -12.00
E-Mail: DSRT@institut-iffb.de
www.institut-iffb.de



Einladung

7. Deutscher Schulrechtstag

Recht auf Bildung und schulische Autonomie

8. Dezember 2023

Bucerius Law School
Hamburg

Das Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V., An-Institut der Ruhr-Universität Bochum (IfBB) hat gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Jahre 2012 den Deutschen Schulrechtstag begründet. Seit 2018 wird er gemeinsam mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) ausgerichtet. Mitveranstalter des diesjährigen 7. Deutschen Schulrechtstags zum Thema „Recht auf Bildung und schulische Autonomie“ ist die Bucerius Law School, Hamburg.

Das Bundesverfassungsgericht hat in seiner Entscheidung zur sog. „Bundesnotbremse II“ vom 19.11. 2021 ein auf Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG gestütztes „Recht auf schulische Bildung“ aus der Taufe gehoben. Dieses den Kindern und Jugendlichen gegenüber dem Staat zugesprochene Grundrecht verbürge, ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auch in der Gemeinschaft durch schulische Bildung zu unterstützen und zu fördern (BVerfGE 159, 355, Leitsatz 1<). Diesem Recht ordnet das Bundesverfassungsgericht verschiedene Gewährleistungsdimensionen zu, die sämtlich im Hinblick auf ihre Struktur sowie ihre inhaltlichen Konturen der Erläuterung oder besser Durchdringung bedürfen. Dieser Aufgabe werden sich die Referate des Vormittags zuwenden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die vom Bundesverfassungsgericht postulierten „unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“ bzw. den „unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung“ gerichtet. Der Nachmittag wird sich sodann – unter Einbeziehung der Implikationen des Grundrechts auf schulische Bildung – dem weiterhin viel diskutierten Thema „schulische Autonomie“ widmen. Dabei werden verschiedene Instrumente und Konzepte fachwissenschaftlich entfaltet und diskutiert sowie der einfach- und verfassungsrechtliche Rahmen ausgemessen.

Programm

Vormittagsprogramm 10:45 Uhr – 12:40 Uhr

Moderation Prof. Dr. Michael Wrase
WZB/Stiftung Universität Hildesheim

10:45 Uhr Begrüßung

Prof. Dr. Wolfram Cremer
IfBB/Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Felix Hanschmann
Bucerius Law School Hamburg

11:00 Uhr Recht auf schulische Bildung - Verfassungsrechtliche Perspektive

Prof. Dr. Wolfram Cremer

11:50 Uhr Recht auf schulische Bildung - Erziehungswissenschaftliche Perspektive

Prof. Dr. Gabriele Bellenberg
IfBB/Ruhr-Universität Bochum

12:40 Uhr Mittagsimbiss

Nachmittagsprogramm 13:50 Uhr–17:00 Uhr

Moderation Prof. Dr. Wolfram Cremer

13:50 Uhr Autonomie der Schule

Dr. Martina Diedrich
Leiterin des Instituts für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung (IfBQ)

14:40 Uhr Sozialindizierte Steuerung des Schulwesens und Recht auf schulische Bildung

Caroline Gröschner
Technische Universität Braunschweig

Prof. Dr. Felix Hanschmann

15:50 Uhr Kaffeepause

16:10 Uhr Schulen in freier Trägerschaft und schulische Autonomie

Prof. Dr. Franz Reimer
Justus-Liebig-Universität Gießen

17:00 Uhr Ausklang / Snacks und Getränke

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

Anmeldung per E-Mail: DSRT@institut-ifbb.de

Tagungsbüro: An-Institut IfBB e.V. | Ruhr-Universität Bochum, Raum 2/626, 44801 Bochum

7. Deutscher Schulrechtstag

Freitag, 8. Dezember 2023 – 10:45 bis 17.00 Uhr
Bucerius Law School, Jungiusstr. 6, 20355 Hamburg

Recht auf Bildung und schulische Autonomie

Ja, ich nehme am 7. DSRT teil

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Bitte zahlen Sie Ihren Tagungsbeitrag erst dann, wenn Sie eine Teilnahmebestätigung von uns erhalten haben.

Angaben der Teilnehmerin/des Teilnehmers:

Name / Vorname _____
Institution / Firma _____
Position / Abteilung _____
Straße / Nr. _____
PLZ / Ort / ggf. Land _____
Fon / Fax _____
E-Mail _____

Veranstaltungshinweis:

Für Beköstigung (Mittagsimbiss, Tagungsgetränke) wird ein Kostenbeitrag in Höhe von 60,00 Euro erhoben.

Die Wirksamkeit der Anmeldung ist an die Zahlung des Kostenbeitrags gebunden.

Bitte überweisen Sie den Betrag **nachdem Sie die Teilnahmebestätigung erhalten haben** zeitnah auf folgende Bankverbindung des Instituts-IfBB:

IBAN: DE06 1203 0000 1008 3632 34 | DKB
Vermerk: DSRT | Name des Teilnehmers / Institution

Teilnahmebedingungen und Stornierung:

Bitte informieren Sie uns schriftlich bis spätestens sieben Tage vor Beginn der Veranstaltung über eine etwaige Verhinderung. In diesem Fall wird der Beitrag in voller Höhe erstattet. Sie zahlen den vollen Beitrag, wenn uns Ihre Stornierung erst nach dieser Frist erreicht.

Ort, Datum

Unterschrift

IMPRESSUM

Herausgeber:

Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Danziger Straße 64
D-65193 Wiesbaden
Telefon: 06 11-3 34 39 00
Fax: 06 11-3 34 38 88
e-mail: info@Institut-IfBB.de
www.Institut-IfBB.de

Redaktionsleitung:

Dr. Albrecht Hüttig, Prof. Dr. Christiane Wegricht
e-mail: huetting@Institut-IfBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung
ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise:

vierteljährlich

Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:

e-mail: Abo@Institut-IfBB.de

Druck:

Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23
D-30851 Langenhagen
www.Umweltdruckhaus.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter:

www.Recht-Bildung.de