

THEMENSCHWERPUNKT

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

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

Julia Hugo & Martin Heinrich

In den 1990er Jahren entstand die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) aus dem Bedürfnis heraus, systematisch erziehungswissenschaftliche Expertise für den Bereich der „Entwicklung des Bildungswesens“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufzubauen (ausführlich Böttcher/Saldern, v./Tippelt 2010, S. 217f.). Die Relevanz der erziehungswissenschaftlichen Reflexion von Steuerungshandlungen (Bildungsplanung) und des Wissens um die organisationale Verfasstheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen (Bildungsorganisation) für die „Entwicklung des Bildungswesens“ in modernen Gesellschaften ist angesichts neuer Steuerungsmodelle unmittelbar einleuchtend und dokumentiert sich in einschlägigen Zeitschriften, in Publikationen (s. z. B. die inzwischen fünfzig Bände der Reihe „Educational Governance“ (Altrichter et al. 2007ff.)) oder in der Forschungsförderungspolitik des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit seinem Rahmenprogramm zur empirischen Bildungsforschung (BMBF 2018).

Demgegenüber steht eine seltsam anmutende Abstinenz im Umgang mit Bildungsrecht, die der faktischen Relevanz von rechtlichen Rahmenbedingungen für die „Entwicklung des Bildungswesens“ zuwider läuft. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher mit Bildungsrecht dem dritten ‚B‘ als „blinde[m] Fleck“ (Füssel 2020, S. 114) der Erziehungswissenschaft und der KBBB bzw. fragt konkret, inwiefern es ggf. begriffliche Unklarheiten, gegenstandsbezogene Phänomene, die Konfundierung mit Bildungspolitik oder disziplinäre Logiken sind, die eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rechtsfragen so sperrig werden lassen. Die für Missverständnisse anfälligen

disziplinären Eigenlogiken werden – angesichts des begrenzten Umfangs notwendigerweise skizzenartig und exemplarisch – anhand von drei Kontrastierungen illustriert: (a) divergierende theoretische Argumentationslogiken, exemplifiziert an dem für die Rechtswissenschaften zentralen Topos der *herrschenden Meinung*, der einer multiparadigmatischen Argumentationslogik der Erziehungswissenschaft gegenüber gestellt wird, (b) die terminologische Argumentationsfalle der Begriffsgleichheit bei unterschiedlicher Semantik (Polysemie) anhand der Autonomiegesetzgebung sowie schließlich (c) die mögliche Option des Schulerschlusses der Disziplinen in der Konfundierung erziehungswissenschaftlicher und juristischer Fragestellungen mit bildungspolitischen Dimensionen am Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen disziplinären Logiken zeugt von der Notwendigkeit wechselseitiger Wahrnehmung und *Fremdverstehens*. Abschließend verweisen wir auf aktuelle Tendenzen zur Wiederbelebung des Bildungsrechts in der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB).

Bildungsrecht als „blinder Fleck“?

Bei Bildungsrecht handelt es sich um einen für die Erziehungswissenschaft schwer fassbaren Bereich, einen „blinde[n] Fleck“ (Füssel 2020, S. 114), was nicht nur darin begründet liegt, dass er seinen Ursprung in einer anderen Fachdisziplin, den Rechtswissenschaften, hat. Schwierigkeiten im Umgang mit bildungsrechtlichen Fragen resultieren ferner aus der fehlenden inhaltlichen Konkretisierung des Begriffs, dem oftmals ein intuitives, tautologisches Alltagsverständnis (Bildungsrecht als das *Recht der Bildung*) gegenübersteht. Entgegen laienhaft-intuitiven Begriffsauffassungen gibt es nicht *das* Bildungsrecht; auch ist Bildungsrecht nicht mit Schulrecht gleichzusetzen. Vielmehr lassen sich je nach Gegenstandsbereich weitere Subrechtsgebiete des Bildungsrechts ausmachen, von denen das Schulrecht eines ist. Außerdem tangieren bildungsrechtliche Fragen auch genuin nicht dem Bildungsrecht zugehörige Rechtsgebiete (z. B. das Familienrecht in Fragen der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen). Schließlich ist Bildungsrecht vom Recht auf Bildung als Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Erziehung zu unterscheiden, wie es in den Landesverfassungen (vgl. z. B. Art. 11 Abs. 1 BW-V; Art. 128 Abs. 1 BayV; Art. 20 Abs. 1 Satz 1 VvB) oder dem von der Bundesrepublik ratifizierten Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 2 1. ZP EMRK) verankert ist. Abgesehen von Fragen der Begriffsauffassung und der Systematisierung beteiligter Rechtsgebiete wird die Komplexität von Bildungsrecht durch die Vielzahl der je Gebiet einschlägigen Rechtsquellen einerseits und bildungspolitisch durch den Kulturföderalismus der Bundesrepublik andererseits befördert.

Zum Begriff Bildungsrecht

In der Rechtswissenschaft wird der Begriff *Bildungsrecht* in der Regel formal als die „Gesamtheit der das Bildungssystem regelnden Rechtsnormen“ definiert (Füssel 2012, S. 108). Darüber hinausgehende inhaltliche Konkretisierungen des Terminus ergeben sich aus dem jeweiligen Regelungsbereich und den beteiligten Rechtsgebieten. Diese sind allgemein *europäisches Recht* und sowie – aufseiten des nationalen öffentlichen Rechts – deutsches *Verfassungsrecht* (z. B. Art. 7 Abs. 1 GG Staatliche Schulaufsicht), *Verwaltungsrecht* und *Sozialrecht* (ebd.). *Zivilrecht* ist insbesondere im Zusammenhang mit Einrichtungen in privater Trägerschaft einschlägig (vgl. ebd.). Dieser formalen Definition steht aufseiten der Erziehungswissenschaft ein breiter fachlicher Diskurs zum Bildungsbegriff gegenüber.

Rechtsgebiete des Bildungsrechts als Spezialgebiete der Rechtswissenschaft

Neben der Begriffsklärung steht seitens der Erziehungswissenschaft eine Systematisierung der am Bildungsrecht beteiligten Rechtsgebiete noch aus. Erste rechtswissenschaftliche Strukturierungsansätze unterteilen nach zu regelndem Bildungssektor (z. B. Füssel 2008) und/oder nach den beteiligten Akteursgruppen (z. B. Richter 2006).

Erstere sind damit anschlussfähig für die gängige Unterteilung des deutschen Bildungssystems in verschiedene Bildungsbereiche (z. B. KMK 2019, S. 24). So hat für den Elementarbereich das *Recht des Elementarbereichs* die „Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im vorschulischen Alter“ zum Gegenstand und wird zentral als Bundesrecht im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) geregelt (Füssel 2008, S. 333). Dabei regelt das Recht auf einen Betreuungsplatz in einer vorschulischen Einrichtung (z. B. Kindergarten, Kinderkrippe) lediglich den Zugang zur Institution (Richter 2006). Das *Schulrecht* regelt die schulische Bildung in Primar- und Sekundarstufe und umfasst alle „Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen“ (Avenarius 2019, S. 7). In diesem Bereich ist auch das Privatschulrecht zu verorten. Aufgrund der Länderzuständigkeit für das Bildungswesen sind hier neben den Landesverfassungen insbesondere die Schulgesetze der jeweiligen Länder (z. B. das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen oder das Bremische Schulgesetz) einschlägig. Für den Tertiärbereich sind das *Recht der beruflichen Bildung* und das *Hochschulrecht* zu nennen. Ersteres betrifft das Recht der „Berufsausbildungsvorbereitung, [...] Berufsausbildung, [...] berufliche[n] Fortbildung und [...] berufliche[n] Umschulung“ (Füssel 2008, S. 339). Es unterliegt für den betrieblichen Teil der Ausbildung bundesrechtlichen Regelungen (Berufsbildungsgesetz, BBiG) und für den berufsschulischen Teil landesrechtlichen Vorgaben (ebd.). *Hochschulrecht* wiederum umfasst die „Gesamtheit der Vorschriften, die Aufgaben, Organisation und Betrieb der Hochschulen regeln“

(Weber 2019, S. 731), und wird in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen (z. B. Landeshochschulgesetz für Baden-Württemberg, Bayerisches Hochschulgesetz oder Bremisches Hochschulgesetz) geregelt. Im Quartärbereich ist das *Recht der Weiterbildung* anzusiedeln, wobei es sich um kein eigenes Rechtsgebiet handelt (Füssel 2008, S. 342). Es ist mehr als jedes andere Gebiet des Bildungsrechts von „Zersplitterung und Zerklüftung“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2014, S. 2) gekennzeichnet. Aufgrund seiner marktförmigen Ausgestaltung als Dienstleistung tangiert es vornehmlich privatrechtliche Regelungen (z. B. Vertrag zwischen Fortbildungsinstitut und Fortbildungsteilnehmenden), mithin sozialrechtliche (z. B. bei Vermittlung der Weiterbildungsmaßnahme durch staatliche Institutionen) und für den Bereich der beruflichen Weiterbildung allgemeine arbeitsrechtliche und/oder berufsbildungsrechtliche Regelungen (ebd.).

Wenngleich sich alle genannten Rechtsgebiete formal dem *besonderen Verwaltungsrecht* als Teil des öffentlichen Rechts zuordnen lassen, so handelt es sich doch um je eigene rechtliche Spezialgebiete. Diese verlangen in Auslegung, Interpretation und Anwendung eine spezifiziertere juristische Expertise, die unter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern nicht vorausgesetzt werden kann.

Kulturföderalismus – Komplexitätssteigerung durch Bildungspolitik

Bildungsrecht ist somit auch aus rechtlicher Perspektive ein anspruchsvoller Bereich, dessen Komplexität in puncto Schul- und Hochschulrecht im Speziellen durch die föderale Struktur der Bundesrepublik (Art. 20 Abs. 1 GG) gesteigert wird. Artikel 30 GG regelt die Eigenstaatlichkeit der Länder und weist diesen i. V. m. Art. 70 Abs. 1 GG grundsätzlich Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz zu, „soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt“. Im Umkehrschluss zu den in den Artikeln 70ff. GG festgelegten Bereichen der konkurrierenden und ausschließlichen Gesetzgebungskompetenz des Bundes folgt: Bildung ist – mit wenigen Ausnahmen (z. B. die bereits erwähnte berufliche Bildung, Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG) – Ländersache (zum Überblick siehe Hanschmann 2019a, S. 20ff.). Damit gibt es weder *das* Schul- noch *das* Hochschul- oder Weiterbildungsrecht. Es obliegt den Ländern, entsprechende Regelungen für diese Bereiche zu schaffen.¹

Damit sind bildungsrechtliche Regelungen auch das Ergebnis der bildungspolitischen Gemengelage im jeweiligen Bundesland. Für den Bereich Schulrecht zeigt sich exemplarisch: Ob Ethik/Philosophie als Unterrichtsfach eingeführt, ob neben den/statt der drei klassischen weiterführenden Schultypen Mittelschule,

1 Die Kultusministerkonferenz (KMK) bietet einen Überblick über alle Schulgesetze (KMK 2020a) und alle Hochschulgesetze (KMK 2020b) in dafür geschaffenen Datenbanken. Auch für das Recht des Elementarbereichs, das in den Kompetenzbereich des Bundes fällt, werden auf Länderebene in je eigenen Kinder- und Tageseinrichtungsgesetzen die im KJHG normierten Vorgaben umgesetzt und präzisiert (Füssel 2008, S. 333).

Realschule und Gymnasium auch eine Gesamtschule angeboten, oder wie Inklusion im Schulsystem umgesetzt wird, entscheidet die Parteienmehrheit im jeweiligen Bundesland. Wengleich Schulrecht im bundesweiten Vergleich „überraschend einheitlich ist“ (Avenarius/Hanschmann 2019, S. VI), kommt es notwendigerweise und insbesondere bei der konkreten Realisierung schulrechtlicher Vorgaben zu länderspezifischen Unterschieden und Unübersichtlichkeiten.

Von der Eigenlogik zweier Fachdisziplinen

Jenseits begrifflicher und systematischer Unklarheiten, juristischer Spezialexpertise und bildungspolitischer Aufladung von Bildungsrecht sind es die grundsätzlichen Divergenzen zweier wissenschaftlicher Fachdisziplinen, die den interdisziplinären Austausch zwischen Bildung bzw. Erziehungswissenschaft und Recht bzw. Rechtswissenschaft erschweren. Tenorth hat in diesem Zusammenhang von „feindliche[n] Lagern“, „Verhältnisse[n] der Distanz“ und „differente[n] Kulturen“ gesprochen, die das Verhältnis von Juristinnen und Juristen, Pädagoginnen und Pädagogen kennzeichnen (Tenorth 2015, S. 9). Dahinter verbirgt sich weniger der Vorwurf wechselseitigen Nichtverstehens bzw. Nichtverstehen-Wollens als die nüchterne Feststellung, dass die jeweilige Fachdisziplin aus systemischer Perspektive ihrer Eigenlogik verhaftet bleibt (ebd., S. 16). Im Folgenden sollen die disziplinären Eigenlogiken, die zu Missverständnissen führen können, skizzenartig anhand von drei Kontrastierungen illustriert werden.

Divergierende theoretische Argumentationslogiken

Juristinnen und Juristen argumentieren i. d. R. mit, aus und ggf. in Abgrenzung zu Meinungsströmungen innerhalb der Rechtsprechung und Lehre heraus. Die Termini *herrschende Meinung* (h. M.), *herrschende Rechtsprechung* (h. Rspr.) und *herrschende Lehre* (h. L.) bzw. in Abgrenzung dazu *andere Ansicht* (a. A.) und *Mindermeinung* (M. M.) verweisen auf die Diskurslinien, die es zu bestimmten Themen innerhalb der Rechtsprechung und der Rechtswissenschaft gibt. Diese Termini werden nicht trennscharf verwendet. Auch gibt es keine einheitlichen Kriterien zur Beurteilung der Frage, wann eine Meinung herrschend ist oder eben nicht, und ein alleiniges Berufen auf eine spezifische Meinung ist für eine erfolgreiche juristische Argumentation nicht ausreichend (Djeffal 2013). Dennoch kann man dominante Ansichten in der Argumentation auch nicht außen vor lassen.

Demgegenüber ist die Erziehungswissenschaft als Fachdisziplin seit den 1970er Jahren von einem Theorien- und Paradigmenpluralismus gekennzeichnet, wie auch die derzeit kurante Diskussion zur Multiparadigmatik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Berkemeyer 2019; Cramer 2019; Heinrich et al. 2019; Schlömerkemper 2019) deutlich vor Augen führt. Erziehungswissen-

schaftliche Argumentationen verlaufen entsprechend entlang spezifischer, teilweise einander ausschließender Paradigmen, um soziale Realität zu beschreiben, während die juristische Argumentation jenseits einzelner Meinungsstreite deutlich homogener ist. Besonders deutlich wird dies bspw. im Abgleich mit Positionen der Kritischen Erziehungswissenschaft. So ruft deren Programm vermittelt über den Kritikbegriff zur fortwährenden ausdifferenzierenden Widerspruchsanalyse auf, – was selbst wiederum seit vielen Jahren kontrovers diskutiert wird (bspw. Heinrich 2001; Tenorth 1999). Aus der Perspektive einer traditionellen Kritischen Erziehungswissenschaft würde so etwa eine Rechtsanwendung entlang der *herrschenden Meinung* selbst zum Teil der Ideologie – Kommunikationshürden zwischen den beiden Disziplinen sind folglich aus diesem Paradigma erwartbar.

Die terminologische Argumentationsfalle der Begriffsgleichheit bei unterschiedlicher Semantik (Polysemie) am Beispiel der Autonomiegesetzgebung

Missverständnisse durch den Rekurs auf unterschiedliche disziplinäre Linien lassen sich gut an den Metamorphosen des Autonomiebegriffs in der Schulreform illustrieren (ausführlich Heinrich 2015). Hier sind analytisch drei Autonomieformen im deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterscheidbar. Ausgehend von der Vorstellung der Aufklärung, dass die *Autonomie des Subjekts* das zu erstrebende Ideal sei, wird in der pädagogischen Wendung dieses aufklärerischen Gedankens die Idee der *autonomen Natur des Kindes* postuliert und insbesondere in reformpädagogischen Kontexten breit diskutiert. Im pädagogischen Prozess, der als dialektischer Bildungsprozess im Medium von Autonomie und Heteronomie gedacht wird, folgt komplementär aus der Vorstellung einer autonomen Natur des Kindes die Notwendigkeit der *Autonomie der Lehrkraft*, um eben jene Dialektik im pädagogischen Prozess im Sinne des Mündigkeitsparadoxons bearbeiten zu können. Diese Freiheit der Lehrkraft ist wiederum rückgebunden an die Möglichkeiten, die ihr innerhalb eines Bildungssystems institutionell zur Verfügung stehen. Hieraus folgt die Notwendigkeit einer *Autonomie der Schule* als Institution (ebd.). In erziehungswissenschaftlichen Studien zur Implementation der Autonomiegesetzgebung in den Ländern (Rürup 2007) zeigt sich dann allerdings die Entstehung von Widerständen auf Seite der Lehrkräfte, wenn diese für sich individuelle pädagogische Freiheit reklamieren und hierbei mit den rechtlichen Begrenzungen ebendieser Freiheit (Wißmann 2002) einerseits und einer organisational und rechtlich gerahmten Vorstellung von Schulautonomie andererseits in Konflikt geraten (Rürup/Heinrich 2007). Neben den divergierenden erziehungs- und rechtswissenschaftlichen Auffassungen von Umfang und Reichweite der für die Lehrtätigkeit notwendigen Freiheit ist zudem die Verwendung des Terminus *Autonomie* im Zusammenhang mit Schule aus juristischer Perspektive nicht korrekt, da sie die Befugnisse einer *juristischen Person des öffentlichen Rechts* bezeichnet. Bei Schulen handelt es sich jedoch

um nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten. Alternativ ist in Schulgesetzen von *Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung oder Selbstverantwortung* die Rede (Hanschmann 2019b, S. 260).

Konfundierung normativer Fragen und bildungspolitischer Dimensionen am Beispiel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Das Beispiel der UN-BRK zeigt, wie erziehungswissenschaftliche und juristische Argumentationslinien auch übereinstimmen können, um dann wiederum an bildungspolitischen Diskursen oder fachpolitischen Differenzen zu scheitern, wenn sich letztlich die Pfadabhängigkeit des Integrationsdiskurses gegenüber den Neuerungen der Inklusionsforderungen durchsetzt. Denn angesichts der UN-BRK lediglich eine Integrationsforderung zu formulieren, würde schließlich innerschulisch die behinderungsbezogenen Differenzkategorien stabilisieren, indem zwar kompensatorische Integrationsleistungen organisiert würden, das Schulsystem aber nicht-inklusiv bleiben würde. Es wäre dann immer noch Aufgabe der Benachteiligten, sich selbst um die Integrationsmaßnahmen zu kümmern, anstatt an einem Schulsystem teilhaben zu können, das als System bereits inklusiv ist, d. h. solche diskriminierenden Benachteiligungen erst gar nicht mehr entstehen lässt. Aus juristischer Perspektive argumentieren Siehr und Wrase (2014) daher auch explizit, dass das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts zu verstehen sei, und rekurren hierbei auf erziehungswissenschaftliche Begriffsunterscheidungen, um diese letztlich kritisch gegen das politische System zu wenden:

„Bildungswissenschaftlich bezeichnet man als ‚Integration‘ die Unterrichtung von Kindern mit Behinderung an Regelschulen, während das Konzept der ‚Inklusion‘ darüber hinausgreifend die Notwendigkeit einer strukturellen Anpassung des Schulsystems an die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern mit und ohne Behinderungen hervorhebt und damit den Aspekt der ‚systemischen Veränderung im Schulwesen‘ (Poscher/Rux/Langer 2009, 24f.) in das Blickfeld rückt [...]“ (Siehr/Wrase 2014, S. 163f.)

Die Versuche, die Inklusionsforderung gegenüber dem viel weiter reichenden Inklusionsanspruch der UN-BRK rückschrittlich wieder als Integrationsforderung zu konzeptualisieren, wurden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht harsch kritisiert (bspw. Wocken 2011), haben aber subkutan Eingang selbst in die offizielle amtliche Übersetzung der UN-BRK gefunden – allerdings ohne juristische Konsequenz. Denn juristisch gesehen ist eine *inklusive* Beschulung zu gewährleisten und nicht nur eine *integrative*:

„Nach Art. 50 BRK ist jedoch nur der Wortlaut der arabischen, chinesischen, englischen, französischen, russischen und spanischen Vertragsfassung verbindlich. Da die Vertragsparteien auch nichts anderes vereinbart haben, gilt der Wortlaut der deutschen Übersetzung [...] völkerrechtlich somit nicht als authentisch, sprich: er ist rechtlich nicht maßgeblich. [...]

Somit ist im deutschen Schulsystem, ungeachtet des Wortlauts der amtlichen Übersetzung des Art. 24 BRK, eine ‚inklusive‘ Beschulung zu gewährleisten.“ (Siehr/Wrase 2014, S. 163)

Zuweilen gibt es also auch Allianzen zwischen juristischen und erziehungswissenschaftlichen Logiken, die dann ggf. bildungspolitisch überlagert oder innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der empirischen Bildungsforschung durch konträre Strömungen konterkariert werden, wenn letztlich Inklusion in Form von Integration über Leistung erfolgen soll (Heinrich/te Poel 2018), wodurch sich subkutan die alte und gegenüber der UN-BRK nicht genügend weitreichende Integrationslogik durchsetzt. Vergleichbar komplex und bildungspolitisch aufgeladen ist der Diskurs um Chancengleichheit.

Ausblick: Chancengleichheit und Recht – aktuelle Tendenzen in der KBBB

Trotz der disziplinären Fremdheitserfahrungen gibt es angesichts der faktischen Bedeutung des Bildungsrechts für die Fragen der „Entwicklung des Bildungswesens“ (s. o.) in jüngster Zeit vermehrt Bestrebungen, bildungsrechtliche Fragestellungen innerhalb der Fachdisziplin nicht nur subsidiär im Zusammenhang mit übergeordneten Themen oder punktuell zu thematisieren, sondern diese in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu integrieren, wovon nicht nur die inhaltliche Ausrichtung dieser EW-Ausgabe zeugt. Dies gilt aktuell insbesondere für den Diskurs um Chancengleichheit: So deutet sich schon im Titel der Kommissionstagung der KBBB (Münster, 22. Februar 2021) „Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert“ die rechtliche Schwerpunktsetzung an. Das gleichnamige Symposium beleuchtete ein genuin erziehungswissenschaftliches Thema aus drei verschiedenen rechtlichen Blickwinkeln: allgemeine, verfassungsrechtliche (Vortrag von Hans-Peter Füssel: „Chancen(-un-)gleichheit im Bildungswesen – einige Überlegungen aus rechtlicher Sicht“), privatschulrechtliche (Vortrag von Rita Nikolai: „Privatschulpolitiken im internationalen Vergleich und deren Auswirkungen auf Chancenungleichheiten“) und schließlich sozialrechtliche Erwägungen (Vortrag von Holger Ziegler: „Teilhabe Gleichheit? Zur Ambivalenz der Teilhabeformel als Gleichheitsmaßstab in den aktuellen Sozialgesetzgebungspraktiken“). Eine Fortführung der bildungsrechtlichen Diskussion der Chancengleichheitsfrage ist im geplanten Tagungsband zur KBBB-Tagung zu erwarten (vgl. Böttcher et al. i. Vorb.). Ferner ist in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ (DDS) Ende 2021 ein Themenheft zum Bildungsrecht geplant, das ebenfalls unter dem Chancengleichheitstopos seinen Schwerpunkt auf die Subthemen *Homeschooling*, *Übergänge in weiterführende Schulformen* und *Inklusion* legen wird. Auch die gemeinsame Sektionstagung Empirische Bildungsforschung von AEPF und KBBB (13. bis 15. September 2021) fokussiert unter dem Motto „Grenzen sprengen – Forschung verbinden. Interdisziplinäre empirische Forschung jenseits klassischer Hand-

lungsfelder“ explizit interdisziplinäre Fragestellungen und bietet damit einen idealen Anknüpfungspunkt (auch) für bildungsrechtliche Beiträge. Eine ursprünglich für Oktober 2020 geplante halböffentliche wissenschaftliche Tagung an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München zur „Relevanz des Schulrechts für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ wurde pandemiebedingt auf Frühjahr 2022 verschoben.

Ob diese vielversprechenden Tendenzen zu einer Verstärkung des Diskurses führen, bleibt abzuwarten. In jedem Fall stellt dies mit Blick auf den sehr kleinen Kreis von Rechtswissenschaftlerinnen und Rechtswissenschaftlern und den noch kleineren Kreis der Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft, die sich mit bildungsrechtlichen Fragestellungen auseinandersetzen, eine Herausforderung dar. Eine Herausforderung jedoch, deren anzunehmen sich angesichts der faktischen Relevanz rechtlicher Regelungen für die „Entwicklung des Bildungswesens“ einerseits und der durch die Eigenlogik bedingten Divergenzen und Ergänzungspotenziale andererseits unseres Erachtens lohnt.

Julia Hugo ist Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Doktorandin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Außerdem ist sie Mitglied im Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB).

Martin Heinrich, Prof. Dr., ist Professor für Schulentwicklung und Schulforschung und Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Außerdem ist er Mitglied im Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) und war von 2015 bis 2020 ihr Vorsitzender.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Clement, Ute/Heinrich, Martin/Langer, Roman/Maag Merki, Katharina/Rürp, Matthias/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007-2020): Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>.
- Avenarius, Hermann (2019): Schule und Recht. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 3-19.
- Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.) (2019): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link.

- Berkemeyer, Nils (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. In: *Die Deutsche Schule* 111, 4, S. 466-470. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.08>.
- Böttcher, Wolfgang/Brockmann, Lilo/Luig, Christina/Hack, Carmen (Hrsg.) (i. Vorb.): *Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Böttcher, Wolfgang/v. Saldern, Matthias/Tippelt, Rudolf (2010): Zur Rolle der Geschichtsschreibung in der Empirischen Pädagogik. In: Jäger, Reinhold S./Nenninger, Peter/Petillon, Hans/Schwarz, Bernd/Wolf, Bernhard (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1990-2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Grundlegende Empirische Pädagogische Forschung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 211-230.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bonn. https://www.empirischebildungsforschung-bmbf.de/media/content/Rahmenprogramm%20empirische%20Bildungsforschung_barrierefrei_NEU.pdf [Zugriff: 12. März 2021].
- Cramer, Colin (2019): Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. In: *Die Deutsche Schule* 111, 4, S. 471-478. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.09>.
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcell/Rosendahl, Anna (2014): *Einführung in das Recht auf Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06153-1>.
- Djeffal, Christian (2013): Die herrschende Meinung als Argument. Ein didaktischer Beitrag in historischer und theoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für das Juristische Studium (ZJS)* 5, S. 463-466.
- Füssel, Hans-Peter (2008): *Bildungsrecht*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 326-342.
- Füssel, Hans-Peter (2012): *Bildungsrecht*. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 108-109.
- Füssel, Hans-Peter (2020): *Recht – ein blinder Fleck in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 114-122. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-013>.
- Hanschmann, Felix (2019a): *Verfassungsrecht, Recht der Europäischen Union und internationales Recht in ihrer Bedeutung für das Schulwesen*. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 20-60.

- Hanschmann, Felix (2019b): „Schulautonomie“ und Schulqualität. In: Avenarius, Hermann/Hanschmann, Felix (Hrsg.): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 9., neu bearbeitete Auflage. Köln: Carl Link, S. 259-278.
- Heinrich, Martin (2001): Was heißt hier eigentlich „Widerspruch“? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kälttestudien – eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik. In: Pädagogische Korrespondenz, 27, S. 5-30.
- Heinrich, Martin (2015): Metamorphoses of pedagogical autonomy in German school reforms: continuities, discontinuities and synchronicities illustrated by empirical studies on school development planning, school profiling and school inspection. In: Nordic Journal of Studies in Educational Policy (NordSTEP), S. 51-61. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28563>.
- Heinrich, Martin/Poel, Kathrin te (2018): Integration durch Leistung als „Inklusionsfalle“. Governanceanalytische Konsequenzen eines nicht-inklusive Bildungsmonitorings zur Evaluation der Umsetzung der UN- BRK. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-268.
- Heinrich, Martin/Wolfsinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/Streb low, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule, 111, 2, S. 244-259. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [Zugriff: 1. März 2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020a): Schulgesetze der Bundesrepublik Deutschland (Stand: Dezember 2020). <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [Zugriff: 1. März 2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020b): Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html> [Zugriff: 11. März 2021].
- Richter, Ingo (2006): Recht im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rürup, Matthias (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rürup, Matthias/Heinrich, Martin (2007): Schulen unter Zugzwang. Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-183. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_6.
- Schlömerkemper, Jörg (2019): Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 111, 4, S. 456-465. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.04.07>.
- Siehr, Angelika/Wrase, Michael (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts. Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 61, 2, S. 161-182. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-161>.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikersprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main Suhrkamp, S. 135-161.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): Pädagogen und Juristen. Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 63, 1, S. 9-16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>.
- Weber, Klaus (2019): Hochschulrecht. In: Weber, Klaus (Hrsg.): Rechtswörterbuch, begründet von Carl Creifelds. 23., neu bearbeitete Auflage. München: Beck, S. 731-732.
- Wißmann, Hinnerk (2002): Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff. Personales Handeln in der öffentlichen Verwaltung. Baden-Baden: Nomos.
- Wocken, Hans (2011): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80> [Zugriff: 18. März 2021].