

Das Recht auf Bildung und seine Bedeutung für das deutsche Schulsystem

Expertise im Auftrag des „Netzwerks BildungsgeRECHTigkeit“ deutscher Bildungstiftungen

Prof. Dr. Michael Wrase

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und Universität Hildesheim

März 2024

Dieser Text ist im Auftrag der Initiative BildungsgeRECHTigkeit entstanden. Der Text beruht in Teilen auf früheren Veröffentlichungen (Wrase 2018 bis 2021).

**Bildungs
geRECHTigkeit!**

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt und Inhalt der Expertise	3
2. Verfassungs- und völkerrechtliche Grundlagen	4
2.1. Das Recht auf Bildung nach dem Grundgesetz.....	4
2.1.1. Das Recht auf Bildung.....	5
2.1.2. Leistungsrechtliche Dimension	5
2.1.3. Teilhaberechtliche Dimension.....	6
2.1.4. Abwehrrechtliche Dimension.....	7
2.2. Das Recht auf Bildung im Völker- und Europarecht.....	7
2.2.1. Völkerrechtsfreundliche Auslegung des Grundgesetzes.....	7
2.2.2. Individuelles Recht und objektive Staatenverpflichtung	8
2.2.3. Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit.....	10
2.2.4. Recht auf Nichtdiskriminierung	11
3. Zentrale Gewährleistungen des Rechts auf Bildung und Anforderungen an das Schul- und Bildungssystem.....	12
3.1. Der Anspruch auf den „unverzichtbaren Mindeststandard“ schulischer Bildung.....	13
3.2. Das Recht auf inklusive Bildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention	15
3.2.1. Rüge durch den UN-Fachausschuss	16
3.2.2. Das Versagen des deutschen Förderschulsystems	16
3.2.3. Der Auftrag zur Transformation des Bildungssystems.....	18
3.2.4. Die Anforderungen der UN-Konvention an das Schul- und Bildungssystem	19
3.3. Recht auf Gewährleistung des bildungsrechtlichen (Existenz-)Minimums.....	24
3.3.1. Bildungsarmut in Deutschland	25
3.3.2. Das Recht auf Gewährleistung des bildungsrechtlichen Existenzminimums.....	27
3.3.3. (Mit-)Verantwortlichkeit des Bundes für das bildungsrechtliche Existenzminimum	29
3.3.4. Ein Ansatzpunkt: Leistungen zur Bildung und Teilhabe als systemische Ressource	30
4. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse	31
5. Literatur	33

1. Ausgangspunkt und Inhalt der Expertise

Mit seinem Beschluss zu den im Rahmen der „Bundesnotbremse“¹ angeordneten Schulschließungen hat das Bundesverfassungsgericht ein Recht auf schulische Bildung junger Menschen anerkannt.² Die Entscheidung kann als Meilenstein der Entwicklung des Bildungsverfassungsrechts angesehen werden.³ Wurde der aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitete Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates in der Vergangenheit als rein objektivrechtliche Verpflichtung verstanden, wird dieser staatlichen Verpflichtung nunmehr ein subjektives und damit einklagbares Recht junger Menschen auf Bildung gegenübergestellt.⁴ Dieses ist auf Teilhabe an einem Schulsystem gerichtet, das in den Worten des Bundesverfassungsgerichts „allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet, um so ihre Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft umfassend zu fördern und zu unterstützen.“⁵

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Expertise darauf gerichtet, die rechtlichen Grundlagen und Gewährleistungen des Rechts auf Bildung für das deutsche Schul- und Bildungssystem darzustellen. Dabei soll auch der Frage nachgegangen werden, welche konkreten Handlungsverpflichtungen sich aus dem Grundrecht für die Gesetzgebung, die Bildungsverwaltung und die Schulen ergeben. Wie muss ein Bildungssystem verfasst sein, was muss es sicherstellen, damit das Recht auf Bildung umgesetzt werden kann?

Dafür werden zunächst die verfassungs-, europa- und völkerrechtlichen Grundlagen des Rechts auf Bildung, insbesondere vor dem Hintergrund des Bundesnotbremse-II-Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts, dargestellt (unter 2.). Sodann erfolgt die Ausdifferenzierung entlang konkreter Gewährleistungsgehalte (unter 3.), nämlich dem

¹ Die Anordnung von Schulschließungen nach § 28b Abs. 3 Infektionsschutzgesetz (IfSG) war Bestandteil eines Gesamtschutzkonzepts mit verschiedenen Maßnahmen, das mit dem Vierten Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite vom 22.04.2021 (BGBl. I 2021, 802) zur Verhinderung der Ausbreitung des SARS-CoV-2-Virus eingeführt wurde (sogenannte Bundesnotbremse), BVerfG, NJW 2022, 167.

² BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 19.11.2021 – 1 BvR 971/21, 1 BvR 1069/21, NJW 2022, 167 ff.

³ Zur richtungsweisenden Bedeutung des Beschlusses u. a. Hanschmann 2024, 31 f.; Tenorth 2024, 14, 15; Vorstand KBBB 2024, 85, 86 mit weiteren Nachweisen; vgl. bereits Wrase 2021.

⁴ Dazu Guckelberger 2022, 383, 385 f.; Reimer 2022, 228, 231 f.; Michael 2022, 247, 249.

⁵ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 48) unter Verweis auf die ständige Rechtsprechung beginnend mit BVerfGE 34, 165, 182, 188 f.

Recht auf Gewährleistung eines unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung (3.1.), dem Recht auf inklusive Bildung (3.2.) sowie dem Recht auf Sicherstellung des bildungsrechtlichen Existenzminimums (3.3.). Zuletzt werden die zentralen Ergebnisse der Expertise knapp zusammengefasst (4.). Die Ausführungen in dieser Expertise konzentrieren sich vor allem auf den Bereich der schulischen Bildung, da die Inhalte des Rechts auf Bildung hier auf der nationalen und internationalen Ebene durch die Rechtsprechung und Literatur deutlich konturiert sind. Die frühkindliche Bildung wird an mehreren Stellen gestreift. Die Bereiche der beruflichen und der Hochschulbildung sind demgegenüber nicht Gegenstand.

2. Verfassungs- und völkerrechtliche Grundlagen

2.1. Das Recht auf Bildung nach dem Grundgesetz

In seiner Entscheidung zu den durch die Bundesnotbremse im Rahmen der Coronapandemie angeordneten Schulschließungen erkennt das Bundesverfassungsgericht erstmalig ein Recht junger Menschen auf schulische Bildung nach dem Grundgesetz an. Es leitet dieses aus dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit nach Art. 2 Abs. 1 GG her.⁶ Neben der elterlichen Erziehung und Pflege, die in Art. 6 Abs. 2 GG als eigenes Grundrecht geschützt ist, haben Kinder danach ein aus Art. 2 Abs. 1 GG abgeleitetes, „gegen den Staat gerichtetes Recht auf Unterstützung und Förderung bei ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der sozialen Gemeinschaft“.⁷ Dieses ‚Muttergrundrecht‘ von Kindern und Jugendlichen erstreckt sich „auf alle für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlichen Lebensbedingungen“ und greift damit über den Schulbereich im engeren Sinn hinaus.⁸

In Anbetracht der Bedeutung der frühkindlichen Phase für die weitere Entwicklung wird man aus dem Persönlichkeitsrecht der Kinder vor allem auch ein supplementär zur Fürsorgepflicht der Eltern bestehendes Recht auf eine kindgerechte frühkindliche Förderung herleiten können.⁹ Dieses ist gegen den Staat gerichtet und umfasst die

⁶ Zur Genese und dogmatischen Herleitung siehe Lohse 2024, 70, 72; Michael 2022, 247, 248 f.

⁷ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 48).

⁸ Zur Verortung mit Blick auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen siehe Lischewski 2021; von Landenberg-Roberg 2022, 389, 390.

⁹ Vgl. bereits Scheiwe 2015, 173, 175 f.

Bereitstellung von Plätzen in Tagesbetreuungseinrichtungen oder die Unterstützung bei der Kindertagespflege, die auch wirksame Sprach- und Bildungsangebote beinhalten muss.¹⁰

2.1.1. Das Recht auf Bildung

Zu einem Recht auf schulische Bildung verdichtet sich das Persönlichkeitsförderungsrecht junger Menschen in Zusammenschau mit dem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates, der vom Bundesverfassungsgericht traditionell in Art. 7 Abs. 1 GG verortet wird.¹¹ Das durch Art. 2 Abs. 1 GG geschützte Recht der Kinder- und Jugendlichen ist danach das subjektiv-rechtliche Gegenstück zur objektiv-rechtlichen Pflicht des Staates, schulische Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, die der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen dienen.¹² Damit wird der Paradigmenwechsel sichtbar, den das Bundesverfassungsgericht vollzieht. Schulische Bildung wird nunmehr einforderbar und kann von jungen Menschen im Klageweg erstritten und auch gegen Eingriffe von außen verteidigt werden.

Das Bundesverfassungsgericht unterteilt das Recht auf schulische Bildung dabei in drei grundlegende Gewährleistungsdimensionen: eine Leistungs-, eine Teilhabe- und eine Abwehrdimension.¹³

2.1.2. Leistungsrechtliche Dimension

Wie der Berichterstatter der Bundesnotbremse-II-Entscheidung bemerkt, könnte gerade die leistungsrechtliche Dimension des Grundrechts zukünftig praktisch relevant werden.¹⁴ Allerdings betont das Gericht, dass aus dem Recht auf schulische Bildung „keine individuellen Ansprüche auf die wunschgemäße Gestaltung von Schule abgeleitet werden“ können.¹⁵ Vielmehr billigt es der Gesetzgebung einen „weiten“ bildungspolitischen Einschätzungs- und Gestaltungsspielraum zu, welcher neben der Struktur und Organisation des Schulsystems die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung, die Festlegung von Zugangs-

¹⁰ Die in § 24 SGB VIII verankerten Rechtsansprüche auf Kindertagesbetreuung sowie der Förderauftrag nach § 22 Abs. 3 SGB VIII müssen danach auch als Umsetzung des Grundrechts auf Persönlichkeitsentwicklung von Kindern aus Art. 2 Abs. 1 GG angesehen werden; rein objektiv-rechtlich argumentierend dagegen (noch vor dem BVerfG-Beschluss) Struck, Schweigler, in Wiesner, Wapler 2022, vor § 22 Rn. 15.

¹¹ Dazu eingehend Rux 2018, Rn. 40 ff.

¹² BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 48).

¹³ Vgl. Christ 2023, 1, 3 ff.; Hanschmann 2024, 31, 36.

¹⁴ Christ 2023, 1, 4; vgl. auch Hugo et al. 2024, 52, 58 ff.

¹⁵ BVerfG, NJW 2022, 167, 171 (Rn. 55); vgl. auch Reimer 2022, 228, 233; Guckelberger, 383, 390.

und Übergangentscheidungen zwischen den Bildungsgängen und die Festlegung von Bildungs- und Erziehungszielen umfasst.¹⁶ So können unter Berufung auf das Grundrecht weder neue Schulstrukturen verlangt, noch bestehende Strukturen gegen Änderungen verteidigt werden.¹⁷ Aus dem Recht auf schulische Bildung folgt „jedoch ein grundrechtlich geschützter Anspruch von Schülerinnen und Schülern auf Einhaltung eines nach allgemeiner Auffassung für ihre chancengleiche Entwicklung ... unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten an staatlichen Schulen“.¹⁸

2.1.3. Teilhaberechtliche Dimension

Als teilhaberechtliche Dimension erkennt das Bundesverfassungsgericht ein Recht auf „gleichen Zugang“ zu schulischer Bildung. Dieses ist verletzt, wenn bestehende Zugangsvoraussetzungen „willkürlich oder diskriminierend ausgestaltet oder angewendet werden“.¹⁹ Ein solches Recht auf Nichtdiskriminierung hat für verschiedene Bereiche des Bildungsrechts Relevanz. Das wird deutlich, wenn man sich die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) zur ethnischen Segregation in Sonderschulen²⁰ oder zur fehlenden Gewährleistung angemessener Vorkehrungen für Schüler:innen mit Behinderungen, zum Beispiel eine benötigte Assistenz beim Schulbesuch,²¹ anschaut. Das Bundesverfassungsgericht verweist hier unmittelbar auf Art. 24 Abs. 2 Buchst. a und b der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)²², der die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen beim Zugang zur Regelschule verbietet, „wobei nach Art. 24 Abs. 2 Buchst. c UN-BRK angemessene Vorkehrungen zu treffen sind, um behinderten Menschen den Zugang zur Schule zu ermöglichen“.²³ Ebenso relevant ist in diesem Zusammenhang der Verweis des Gerichts auf die UN-Antirassismuskonvention

¹⁶ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 54).

¹⁷ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 52).

¹⁸ BVerfG, NJW 2022, 167, 171 (Rn. 57).

¹⁹ BVerfG, NJW 2022, 167, 171 (Rn. 60).

²⁰ Vgl. Hanschmann 2024, 31, 43 f.; grundlegend EGMR, Urteil v. 13.11.2007 – 57325/00 (GK) – D.H. u. a./Tschechische Republik, Rn. 175 ff.; seither ständige Rechtsprechung, siehe Urteil v. 30.05.2013 – 7973/10 – Lavidia u. a./Griechenland, Rn. 61 ff.; Urteil v. 29.01.2013 – 11146/11 – Horváth und Kiss/Ungarn, Rn. 105, 110 ff. und 127 ff.; Urteil v. 16.03.2010 – 15766/03 (GK) – Oršuš ua/Kroatien, Rn. 143 ff.; Urteil v. 05.06.2008 – 32526/05 – Sampanis u. a./Griechenland, Rn. 66 ff.

²¹ EGMR, Urteil v. 10.09.2020 – 59751/1 – G.L./Italien, Rn. 62 ff.

²² Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), General Assembly resolution 61/106 of 13 December 2006; BGBl. 2008 II, 1419.

²³ BVerfG, NJW 2022, 167, 173 (Rn. 69).

(ICERD).²⁴ Praktisch wird das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zum Schulsystem insbesondere für geflüchtete Kinder- und Jugendliche, deren Integration in das (Regel-) Bildungssystem teilweise deutlich zu spät und in unzureichender Weise erfolgt.²⁵

2.1.4. Abwehrrechtliche Dimension

In seiner abwehrrechtlichen Dimension richtet sich das Grundrecht gegen staatliche Eingriffe, welche die Ausübung des Rechts auf Schulbildung durch die Schüler:innen im bestehenden Bildungssystem einschränken oder verhindern.²⁶ Damit wird deutlich, dass die bildungspolitischen Entscheidungen zur Struktur und Ausgestaltung des Schulsystems grundsätzlich keine Eingriffe in das Bildungsrecht darstellen; hier kann nur die Leistungs- oder Teilhabedimension zum Tragen kommen.²⁷ Vielmehr geht es um „von außen“ erfolgende Beschränkungen des bestehenden Bildungsangebots,²⁸ wie sie durch das Infektionsschutzrecht während der Coronapandemie erfolgten. Mit den Regelungen wurde nicht das Schulsystem als solches verändert oder neu gestaltet, sondern Test- und Maskenpflichten eingeführt sowie der Präsenzunterricht ab einem bestimmten Inzidenzwert untersagt.²⁹

2.2. Das Recht auf Bildung im Völker- und Europarecht

2.2.1. Völkerrechtsfreundliche Auslegung des Grundgesetzes

Bemerkenswert ist, wie deutlich das Bundesverfassungsgericht in seiner Bundesnotbremse-II-Entscheidung das Grundrecht auf schulische Bildung an das europa- und völkerrechtliche Recht auf Bildung rückkoppelt. Das im Persönlichkeitsrecht des Art. 2 Abs. 1 GG verankerte und mit dem Bildungsauftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG korrespondierende Recht stehe, so hebt das Gericht hervor, in seinen verschiedenen Gewährleistungsdimensionen „in Einklang mit der völkerrechtlichen Gewährleistung eines ‚Rechts auf Bildung‘ und Unionsrecht“.³⁰ Im Folgenden nimmt das Gericht Bezug auf Art. 13

²⁴ International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ICERD), General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965; BGBl. 1969 II, 962.

²⁵ Dazu Wrase 2018 und 2019.

²⁶ BVerfG, NJW 2022, 167, 172 (Rn. 61 ff.).

²⁷ Vgl. BVerfG, NJW 2022, 167, 172 (Rn. 63 f.); Christ 2023, 1, 3 f.; Guckelberger 2022, 383, 392 f.; Michael 2022, 247, 254.

²⁸ Christ 2023, 1, 4.

²⁹ Zur rechtlichen Bewertung der schulbezogenen Infektionsschutzmaßnahmen ausführlich Wrase 2020 a.

³⁰ BVerfG, NJW 2022, 167, 173 f. (Rn. 66 ff.); dazu auch Landenberg-Roberg 2022, 389, 392 f.

des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR)³¹, Art. 28 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)³², Art. 2 Abs. 1 des 1. Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention (1. ZP EMRK)³³, Art. 22 der Genfer Flüchtlingskonvention³⁴, Art. 24 der UN-BRK sowie Art. 14 der EU-Grundrechtecharta (EU-GRCh)³⁵. Das ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil die internationalen Menschenrechtsausschüsse und der EGMR zum Recht auf Bildung wesentliche Gewährleistungen bereits entwickelt haben, etwa beim Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen oder zum Recht auf inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen.³⁶ Das völkerrechtsbezogene Verständnis des Rechts auf Bildung wird auch in den Passagen der Entscheidung deutlich, wo das Bundesverfassungsgericht auf den UN-Sozialausschuss und den Kinderrechteausschuss Bezug nimmt, um einen Anspruch auf effektiven Distanzunterricht bei länger andauernden Schulschließungen zu „unverzichtbarem Mindeststandard“ des Rechts auf schulische Bildung während der Coronapandemie zu begründen.³⁷ Schon in seiner Entscheidung zum Wahlrechtsausschluss von unter rechtlicher Betreuung stehenden Menschen hatte das Gericht geurteilt, dass den Stellungnahmen der UN-Fachausschüsse zwar keine Verbindlichkeit, aber im Rahmen der Völkerrechtsfreundlichkeit zumindest „erhebliches Gewicht“ zukommt.³⁸

2.2.2. Individuelles Recht und objektive Staatenverpflichtung

Das Recht auf Bildung gehört heute zum Kernbestand der international anerkannten Menschenrechte und ist Gegenstand verschiedener Abkommen auf universeller und regionaler Ebene.³⁹ Es wurde bereits in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 aufgenommen, die als Resolution der UN-Generalversammlung

³¹ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966; BGBl. 1976 II, 428.

³² Convention on the Rights of the Child (CRC), General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989; BGBl. 1992 II, 990.

³³ Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 20. März 1952, BGBl. 1956 II, 1880 in der Form vom 17.05.2002, BGBl. 2002 II, 1072.

³⁴ Convention Relating to the Status of Refugees (CRSR), 28 July 1951, United Nations; BGBl. 1953 II, 559.

³⁵ Charta der Grundrechte der Europäischen Union vom 18.12.2000, AmtsBl. EG 2000/C 364/01.

³⁶ Siehe insbesondere Nachweise oben in Fußnoten 20 und 21.

³⁷ BVerfG, NJW 2022, 167, 184 (Rn. 172).

³⁸ BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 29. Januar 2019 – 2 BvC 62/14, BVerfGE 151, 1, 29 (Rn. 65).

³⁹ Poscher, Rux, Langer 2009, 16.

zwar völkerrechtlich nicht verbindlich ist, allerdings bis heute die Basis der *International Bill of Human Rights* als Grundgerüst des internationalen Menschenrechtsschutzes darstellt. Sie war auch für die Formulierung der rechtsverbindlichen Regelung des Art. 13 IPwskR (Sozialpakt) maßgebend.⁴⁰

In der internationalen Rechtsprechung wird die besondere Bedeutung von Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche und politische Teilhabe von Menschen hervorgehoben.⁴¹ Bildung ist zudem eine grundlegende Voraussetzung für die effektive Ausübung elementarer Freiheitsrechte (*core rights*) wie die Meinungs-, Versammlungs- oder Berufsfreiheit. Es setzt sich daher im internationalen Menschenrechtsdiskurs immer mehr die Einordnung als *empowerment right*⁴² (Befähigungsrecht) durch, das sowohl abwehr-, teilhabe- sowie (zumindest teilweise) leistungsrechtliche Elemente enthält. Bereits in dieser Einordnung wird auch der integrative Charakter des Rechts auf Bildung sichtbar: Bildung ist Grundbedingung für soziale Teilhabe und für die freie Persönlichkeitsentfaltung.⁴³

Das Recht auf Bildung ist als Menschenrecht, das heißt grundsätzlich unabhängig von staatsbürgerrechtlicher Zugehörigkeit und Aufenthaltsstatus, gewährleistet. Die Möglichkeiten, die junge Menschen mit Blick auf ihre späteren beruflichen Lebenswege, ihre politische Teilhabe und ihre sozialen Beziehungen haben werden, hängen entscheidend davon ab, inwiefern die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, insbesondere auch Grundkompetenzen, sowie der Erwerb anerkannter Abschlüsse und Qualifikationen gelingt. Das subjektive Recht des Einzelnen auf Bildung korrespondiert daher notwendig mit der objektiven Pflicht des Staates, ein funktionierendes Bildungssystem auf der Grundlage der

⁴⁰ Vgl. Beiter 2006, 89 ff.

⁴¹ So die berühmte Formulierung des US Supreme Court in *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483, 493 (1954): „In these days, it is doubtful that any child may reasonably be expected to succeed in life if he is denied the opportunity of an education. Such an opportunity, where the state has undertaken to provide it, is a right which must be available to all on equal terms“; aus der jüngeren Rechtsprechung des EGMR, Urteil v. 21.10.2011 – 5335/05 – *Ponomaryovi*, Rn. 57: „[...] the Court is mindful of the fact that with more and more countries now moving towards what has been described as a ‘knowledge-based’ society, secondary education plays an ever-increasing role in successful personal development and in the social and professional integration of the individuals concerned. Indeed, in a modern society, having no more than basic knowledge and skills constitutes a barrier to successful personal and professional development.“

⁴² CESCR 1999, para. 1.

⁴³ Vgl. Langenfeld 2001, 215 f.

Chancengleichheit (*on the basis of equal opportunity*)⁴⁴ vorzuhalten, das allgemein zugänglich und darauf ausgerichtet ist, jedem Mensch ein möglichst hohes Maß an Bildung zu vermitteln.⁴⁵

2.2.3. Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit

Die zentrale Gewährleistung des Rechts auf Bildung auf universaler Ebene findet sich in Art. 13 IPwskR. Darüber hinaus enthält Art. 28 der UN-KRK eine Verbürgung, die dem Recht auf Bildung im IPwskR von Struktur und Inhalt weitgehend ähnelt. Eine bedeutende Fortentwicklung des Rechts auf Bildung auf internationaler Ebene zu einem Recht auf inklusive Bildung enthält Art. 24 UN-BRK, auf den unter 2.1. Einzelnen eingegangen wird.

Zur Umschreibung des Gewährleistungsinhalts von Art. 13 IPwskR hat sich die Unterteilung in vier Dimensionen, das sogenannte 4-A-Schema, durchgesetzt, das heute regelmäßig vom UN-Sozialausschuss⁴⁶ und in der Rechtsprechung weltweit⁴⁷ angewendet wird. Die dem Einzelnen gewährte Bildung muss danach verfügbar (*available*), zugänglich (*accessible*), annehmbar (*acceptable*) und gegenüber sozialen, ökonomischen, politischen etc. Herausforderungen anpassungsfähig (*adaptable*) sein.⁴⁸

1. Die Verfügbarkeit (*availability*) von Bildung beinhaltet die Pflicht der Vertragsstaaten, ein flächendeckendes öffentliches Angebot an Bildungseinrichtungen mit einer nach dem jeweiligen Kontext angemessenen personellen und sachlichen Mittelausstattung zur Verfügung zu stellen; dazu zählen unter anderem qualifiziertes Lehrpersonal, Schulgebäude, Ausstattung und geeignete (zunehmend auch digitale) Lehr- und Lernmittel.⁴⁹
2. Das Erfordernis der Zugänglichkeit (*accessibility*) umfasst den tatsächlich physischen, aber insbesondere einen diskriminierungsfreien Zugang zu Schulen und

⁴⁴ Art. 28 Abs. 1 UN-KRK; Art. 24 Abs. 1 UN-BRK.

⁴⁵ Zu den Bildungszielen nach Art. 13 IPwskR, ausführlich Beiter 2006, 426 ff.

⁴⁶ Das 4-A-Schema wurde von der früheren UN-Sonderberichterstatterin Katarina Tomaševski entwickelt und dann vom Sozialausschuss übernommen; siehe Beiter 2006, 476 ff.

⁴⁷ Vgl. etwa zur Rechtsprechung des kolumbianischen Verfassungsgerichts Ciesielski 2023, 114 ff.

⁴⁸ Vgl. Poscher, Rux, Langer 2009, 36; Niendorf, Reitz 2016, 20 f.

⁴⁹ Poscher, Rux, Langer 2009, 36; ausführlich zur Berichts- und Fallpraxis des IPwskR-Sozialausschusses Beiter 2006, 478 ff.

anderen Bildungseinrichtungen.⁵⁰ Insoweit deckt sich dieses Erfordernis mit dem aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG abgeleiteten Teilhaberecht.⁵¹

3. Die Angemessenheit (*acceptability*) der Bildungsangebote nach Art. 13 IPwskR bezieht sich auf die Unterrichtsinhalte und die Unterrichtsqualität, die hochwertig, relevant und kulturell angemessen, das heißt, auf die Bedarfe der Schüler:innen abgestimmt sein müssen.⁵² Das Bildungsangebot muss von seinem Umfang und seiner Qualität geeignet sein, eine chancengleiche soziale, ökonomische, politische und kulturelle Teilhabe der jungen Menschen in der Gesellschaft zu ermöglichen; in jedem Fall ist eine ausreichende Grundbildung (*fundamental education*) für jede:n sicherzustellen.⁵³
4. Die Dimension der Anpassungsfähigkeit (*adaptability*) verlangt, dass die Bildungsangebote flexibel sein müssen, sodass sie sich dem Wandel der gesellschaftlichen, politischen und sonstigen Bedingungen sowie den Bedarfen der Kinder anpassen können.⁵⁴ Wesentliche Bedeutung kommt diesem Grundsatz vor dem Hintergrund der Migrations- und Fluchtbewegungen zu, die ungleichmäßig erfolgen und die Anpassungsfähigkeit der Bildungssysteme oft temporär besonders herausfordern.⁵⁵ Die Anpassungsfähigkeit ist aber zum Beispiel auch beim Auftreten von Pandemien gefordert, wenn etwa zeitweise vom Präsenz- auf einen digitalen Fernunterricht umgestellt werden muss.⁵⁶

2.2.4. Recht auf Nichtdiskriminierung

Bei allen vier Dimensionen des Menschenrechts auf Bildung (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit) ist nach Art. 13 IPwskR in Verbindung mit Art. 2 Abs. 2 IPwskR, der für alle Konventionsrechte gilt, das Diskriminierungsverbot hinsichtlich rassistischer Zuschreibungen, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen

⁵⁰ Vgl. Beiter 2006, S. 477, 487 ff.

⁵¹ Oben unter 2.1.3.

⁵² CESCR 1999, para. 6; dazu Niendorf, Reitz 2016, 24 ff.

⁵³ CESCR 1999, paras. 21–24; Wrase 2020 b, 14 f.

⁵⁴ CESCR 1999, para. 6: „[E]ducation has to be flexible so it can adapt to the needs of changing societies and communities and respond to the needs of students within their diverse social and cultural settings.“

⁵⁵ Zu den Herausforderungen der sogenannten Flüchtlingskrise für die Bildungsintegration siehe Wrase 2019.

⁵⁶ Vgl. CESCR 2020 paras. 7,18; vgl. auch BVerfG, NJW 2022, 167, 184 (Rn. 171 f.).

Status zu beachten. Jedenfalls in Bezug auf direkte Diskriminierungen ist die unmittelbare Anwendbarkeit dieser Norm mittlerweile anerkannt.⁵⁷ Erhebliche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Rechtsprechung des EGMR zum Recht auf Bildung nach Art. 2 S. 1 ZP EMRK in Verbindung mit dem Diskriminierungsverbot des Art. 14 EMRK erlangt, insbesondere für die Merkmale „Rasse“⁵⁸, Sprache sowie nationale Herkunft. Als „verdächtige“ Differenzierungsgründe unterliegen direkte oder faktische Benachteiligungen aufgrund der „Rasse“ und „Herkunft“ regelmäßig strengen Rechtfertigungsanforderungen, vor allem wenn es um den Zugang zu und die Separierung in Bildungseinrichtungen geht.⁵⁹ Diese Rechtsprechung hat auch im deutschen Kontext mit Blick auf zunehmende Separations- und Segregationstendenzen Relevanz.⁶⁰

3. Zentrale Gewährleistungen des Rechts auf Bildung und Anforderungen an das Schul- und Bildungssystem

Im Folgenden werden zentrale Gewährleistungen des Rechts auf Bildung in den Bereichen Inklusion und Bekämpfung von Bildungsarmut mit Blick auf die Schul- und Bildungssysteme in Deutschland dargestellt.⁶¹ Da die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz für Fragen der Bildung nach Art. 70 Abs. 1 GG bei den Bundesländern liegt, wird hier bewusst von Systemen im Plural gesprochen. Zwar gibt es in den Ländern jeweils vergleichbare Grundstrukturen des Schulsystems, aber eben auch erhebliche Unterschiede.⁶² Die grundsätzliche Zuständigkeit der Länder entbindet jedoch den Bund nicht von seiner Verantwortung, für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung Sorge zu tragen, jedenfalls soweit sich – wie noch näher ausgeführt wird – bildungs- und sozialpolitische Aspekte überschneiden.⁶³

⁵⁷ Vgl. CESCR 1998, para. 31; siehe auch Limburg Principles on the Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, UN doc. E/CN.4/1987/17, Annex, para. 35–37; dazu Beiter, 2006, S. 406 f.

⁵⁸ Dieser in den deutschen Übersetzungen der Konventionen ebenso wie in Art. 3 Abs. 3 S. 1 GG verwendete Begriff ist hochproblematisch, da es keine menschlichen „Rassen“ gibt; dazu Liebscher 2021.

⁵⁹ Vgl. EGMR (GK), Urteil v. 13. 11. 2007 – 57325/00 – D.H. u. a./Tschechische Republik; EGMR 5. 6. 2008 – 32526/05– Sampanis u. a./Griechenland, Rn. 84.

⁶⁰ So auch Hanschmann 2024, 31, 43.

⁶¹ Grundlagen sind die Studie Steinmetz et al. 2021 und die Expertise Wrase 2020b.

⁶² Siehe Rux 2018, Rn. 92 ff.

⁶³ Vgl. Wrase, Allmendinger 2020, 40, 44 f.

3.1. Der Anspruch auf den „unverzichtbaren Mindeststandard“ schulischer Bildung

Vor dem Hintergrund der Anforderungen des Rechts auf Bildung auf verfassungs-, europa- und völkerrechtlicher Ebene lassen sich insbesondere zwei zentrale Bereiche ausmachen, bei denen in Deutschland Handlungsbedarf besteht: Die sind zum einen das Recht auf inklusive Schulbildung nach der UN-BRK und zum anderen das Recht auf Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Bevor sich die Expertise jedoch diesen Bereichen zuwendet, wird zunächst die leistungsrechtliche Dimension des Rechts auf Bildung mit Blick auf den „unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung“ genauer analysiert, worüber in der rechts- und bildungswissenschaftlichen Literatur derzeit intensiv diskutiert wird.⁶⁴

Wie bereits ausgeführt, sieht das Bundesverfassungsgericht mit Blick auf die Leistungsdimension des Rechts auf schulische Bildung nur „die Einhaltung eines unverzichtbaren Mindeststandards bei der Gestaltung der schulischen Strukturen“ geschützt und stellt ihn zusätzlich unter „einen Vorbehalt des Möglichen“.⁶⁵ Dieser Vorbehalt umfasst aus Sicht des Gerichts auch die Entscheidung, „ob und inwieweit ... die nur begrenzt zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel verwendet werden sollen“.⁶⁶ In der Literatur wird dementsprechend auch von der Gewährleistung eines leistungsrechtlichen „Kerns“⁶⁷ oder von einem „rudimentären Leistungsrecht“⁶⁸ gesprochen. Es geht um eine „Untergrenze“⁶⁹ des schulischen Bildungsangebots, die in der Schulpraxis nicht unterschritten werden darf. Zu Recht wird dabei gefordert, dass entsprechende Mindeststandards in der interdisziplinären Zusammenarbeit der Rechtswissenschaft mit den Bildungs- und Erziehungswissenschaften erarbeitet werden müssen.⁷⁰ Dies würde vor allem den Verwaltungsgerichten eine Handhabe geben, in Fällen einer evidenten Unterschreitung des Mindeststandards auf Antrag von Schüler:innen konkrete Verpflichtungen auszusprechen.⁷¹ Dazu könnte es beispielsweise kommen, wenn in einer bestimmten Region keine zumutbar erreichbaren, den Fähigkeiten der einzelnen Kinder

⁶⁴ Zusammenfassend Hugo, Lehner 2024.

⁶⁵ BVerfG, NJW 2022, 167, 171 (Rn. 54, 56).

⁶⁶ BVerfG, NJW 2022, 167, 171 (Rn. 56).

⁶⁷ Lohse 2024, 70, 73.

⁶⁸ Michael 2022, 247, 256.

⁶⁹ Vorstand KBBB 2024, 85, 86.

⁷⁰ Vgl. Christ 2023, 1, 6; Hanschmann 2024, 31, 47; Vorstand KBBB 2024, 85, 86.

⁷¹ Vgl. Reimer 2022, 228, 235, 237; Guckelberger 2022, 383, 404.

entsprechenden Bildungsangebote (mehr) verfügbar sind oder an einzelnen Schulen aufgrund Lehrkräftemangels ein qualitätsvoller Unterricht in den Kernfächern nicht mehr abgedeckt werden kann.⁷² Überzeugend argumentiert Lohse, dass sich die Feststellung des unverzichtbaren Mindeststandards an dem orientieren sollte, was für die Erreichung der Bildungsstandards, wie sie in den Schulgesetzen und Rahmenlehrplänen festgelegt sind, mindestens erforderlich ist.⁷³ Sollen Kinder und Jugendliche danach bestimmte naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben, ist dies evident nicht (mehr) möglich, wenn der Biologie- oder Chemieunterricht permanent ausfällt – oder diese Fächer gar nicht erst angeboten werden.

Der richtige Weg, um den unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung festzustellen, ist die Orientierung an den vier As.⁷⁴ Danach müssen (1.) in zumutbarer Entfernung ausreichende Bildungsangebote entsprechend den unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder *verfügbar* sein. Diese müssen (2.) für alle Kinder grundsätzlich – nicht nur formell, sondern in der Realität tatsächlich – ohne Rücksicht auf ihre Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, ihr Geschlecht, ihre Religion oder Weltanschauung, eine Behinderung und den sozialen oder sonstigen Status – in gleicher Weise *zugänglich* sein. Das Bildungsangebot an der jeweiligen Schule muss (3.) *angemessen* in dem Sinne sein, dass es für jedes Kind unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedarfe einen erfolgreiche Bildungserwerb gemäß den verbindlichen Bildungsstandards ermöglicht. Zudem müssen (4.) die Bildungsangebote für aktuelle Herausforderungen wie einen temporären Ausfall des Präsenzunterrichts, die Integration geflüchteter junger Menschen oder eine zunehmende digitale Kommunikation *anpassungsfähig* sein. Die Bildungsforschung ist damit aufgefordert, entlang der vier A-Gewährleistungen konkrete, in der Fachgemeinschaft möglichst weitgehend geteilte Mindeststandards zu erarbeiten.⁷⁵

Dass Politik und Bildungsverwaltung kein unbegrenzter Gestaltungsspielraum bezüglich der schulischen Bildungsangebote zugestanden werden soll, macht das Bundesverfassungsgericht in seinem Beschluss zur Bundesnotbremse spätestens an der

⁷² Erste Annäherungen an eine entsprechende Konkretisierung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive finden sich bei Hugo et al. 2024, 52, 58 ff.

⁷³ Lohse 2024, 70, 80 ff.

⁷⁴ Oben unter 2.2.3.

⁷⁵ In diesem Sinne auch Vorstand KBBB 2024, 85,

Stelle deutlich, wo das Gericht bei Schulschließungen einen „Anspruch der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf Durchführung von Distanzunterricht“ als einklagbares unverzichtbares Minimum schulischer Bildung anerkennt und für zukünftige Schulschließungen deutlich stärkere Anstrengungen, gerade auch bei der Digitalisierung, verlangt.⁷⁶ Zu Recht wird in der Literatur in diesem Zusammenhang der Aspekt der Chancengleichheit mit Blick auf sozial benachteiligte Schüler:innen hervorgehoben.⁷⁷ So gehört es zum unverzichtbaren Mindeststandard schulischer Bildung, dass Kinder und Jugendliche aus einkommensschwächeren Familien zur Teilnahme am digitalen Unterricht leistungsfähige Endgeräte wie Laptops oder Tablets und einen Internetzugang kostenfrei zur Verfügung gestellt bekommen.⁷⁸

3.2. Das Recht auf inklusive Bildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention

Dass eine gute Schule eine inklusive Schule sein sollte, erscheint aus Sicht der Bildungsforschung naheliegend. So ist auffällig, dass der renommierte Deutsche Schulpreis immer wieder an Schulen vergeben wird, die sich das gemeinsame Lernen im Sinne der Inklusion auf die Fahnen geschrieben haben.⁷⁹ In massiven Kontrast dazu steht die Situation in vielen Bundesländern, die 15 Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland weiterhin von einem segregierten Förder- und Sonderschulsystem geprägt ist. Trotz angeblich großer Bemühungen zur Umsetzung der inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderungen an Regelschulen ist der Anteil von Schüler:innen, die an gesonderten Förderschulen unterrichtet werden, gegenüber dem Jahr 2008 bundesweit lediglich von 4,8 auf 4,2 Prozent, also kaum spürbar, zurückgegangen und stagniert seit einigen Jahren in etwa auf diesem Niveau.⁸⁰ Der Rückgang der gesonderten Beschulung ist dabei auf einige wenige Bundesländer, insbesondere die Stadtstaaten Bremen, Hamburg und Berlin sowie Schleswig-Holstein und Niedersachsen,

⁷⁶ BVerfG, NJW 2022, 167, 184 (Rn. 174).

⁷⁷ So betont der Berichterstatter des Beschlusses Christ 2023, 1, 6 f., das Recht auf schulische Bildung sei auf eine „chancengleiche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen“ gerichtet und weist in diesem Zusammenhang auf die Benachteiligungen von Schüler:innen aufgrund des sozioökonomischen Hintergrundes hin.

⁷⁸ Vgl. nur Guckelberger 2022, 382, 403; Hanschmann 2020; Wrase 2020a, 105, 113 f. und 2021.

⁷⁹ Siehe nur zu den Preisträgerschulen 2023 <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/deutscher-schulpreis-das-sind-die-besten-schulen> (Zugriff: 10.03.2024).

⁸⁰ KMK 2024, XVIII mit den Zahlen für das Jahr 2022; vgl. Steinmetz et al. 2021, 206 f.; Rackles 2021, 64 ff.

zurückzuführen.⁸¹ In den südlichen Bundesländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern ist der Anteil von Schüler:innen an Förderschulen sogar gestiegen.⁸²

3.2.1. Rüge durch den UN-Fachausschuss

In keinem anderen Punkt hat der zuständige UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Staatenberichtsverfahren 2023 die Bundesrepublik so deutlich gerügt wie bei der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung nach Art. 24 UN-BRK. Der Ausschuss zeigte sich „besorgt über die unzureichende Umsetzung der inklusiven Bildung im gesamten Bildungssystem, das Vorherrschen von Sonderschulen und -klassen sowie die verschiedenen Hindernisse, auf die Kinder mit Behinderungen und ihre Familien stoßen, wenn sie in Regelschulen eingeschult werden und diese besuchen wollen“.⁸³ Er beanstandet unter anderem „das Fehlen klarer Mechanismen zur Förderung der inklusiven Bildung in den Ländern und auf kommunaler Ebene, die falschen Vorstellungen und die negative Wahrnehmung der inklusiven Bildung bei einigen Exekutivorganen ...“ sowie „die unzureichende Schulung und Ausbildung von Lehrkräften und nicht lehrendem Personal in Bezug auf das Recht auf inklusive Bildung sowie die Entwicklung spezifischer Qualifikationen und Lehrmethoden.“⁸⁴ Der Ausschuss fordert die Bundesrepublik daher auf, endlich „einen umfassenden Plan zu entwickeln, um den Übergang von der gesonderten zur inklusiven Bildung auf Länder- und Gemeindeebene zu beschleunigen“, und zwar „mit einem spezifischen Zeitrahmen, personellen, technischen und finanziellen Ressourcen und klaren Verantwortlichkeiten für die Umsetzung und Überwachung“.⁸⁵

3.2.2. Das Versagen des deutschen Förderschulsystems

Mit dem weit ausgebauten System an segregierten Förderschulen gehen die deutschen Bundesländer weltweit einen Sonderweg. Nahezu in allen angloamerikanischen Ländern wie den USA, Kanada und Australien, aber mittlerweile auch in den meisten europäischen Staaten besuchen Kinder mit Behinderungen die Regelschulen.⁸⁶ In Deutschland wird die

⁸¹ Ein erheblicher Rückgang ist auch in einigen ostdeutschen Bundesländern wie Thüringen zu verzeichnen, dort lag die Förderschulquote zuvor allerdings deutlich über dem Niveau anderer Bundesländer; ausführlich Steinmetz et al. 2021, 207 ff.

⁸² Steinmetz et al. 2021, 209; vgl. Klemm 2021; Rackles 2021, 64 ff.

⁸³ CRPD Committee 2023, para. 53.

⁸⁴ CRPD Committee 2023, para. 53 lit. a, b, d.

⁸⁵ CRPD Committee 2023, para. 54 lit. a.

⁸⁶ Vgl. Steinmetz et al. 2021, 73 ff.; Powell, Pfahl 2012.

Förderschule demgegenüber damit legitimiert, dass an diesem Lernort den besonderen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen besser entsprochen werden könne als an einer Regelschule.⁸⁷ Die vorliegenden empirischen Studien und bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse sprechen jedoch klar gegen diese Annahme und belegen sogar das Gegenteil: Bislang fehlen Studien, die eine wirksame „Förderung“ durch die Beschulung in einer Förderschule nachweisen. Die wenigen vorliegenden Studien sehen teilweise deutliche Nachteile für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die getrennt von anderen Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet werden.⁸⁸

Die meisten Schüler:innen verlassen die Sonder- und Förderschule ohne einen berufsqualifizierenden Schulabschluss, mit weitreichenden Folgen für die weitere Bildungs- und Berufsbiografie und erheblichen Folgekosten für die Gesellschaft; das betrifft gegenwärtig über 70 Prozent aller Förderschüler:innen.⁸⁹ Sie bilden damit den harten Kern der Gruppe von Schulabgänger:innen, die auf dem regulären Arbeitsmarkt keine Chance haben und teilweise ihr Leben lang in Sondersystemen wie Werkstätten für behinderte Menschen verortet beziehungsweise auf staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen bleiben.⁹⁰ Ein überproportionaler Anteil der Förderschüler:innen stammt zudem aus armen und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen, deren sozialer Status durch den Besuch der Förderschule perpetuiert wird.⁹¹

Bezogen auf die Leistungsentwicklung quantifizieren mittlerweile vergleichende Studien die Überlegenheit des Gemeinsamen Unterrichts gegenüber der Förderschule. So erzielten Kinder mit Förderbedarf an einer Grundschule signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik als vergleichbare Schüler:innen an einer Förderschule.⁹² Diese Effekte waren besonders ausgeprägt für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Die Ergebnisse von Studien aus Deutschland stimmen mit der Mehrzahl der internationalen Untersuchungen zum Einfluss der Art der Beschulung auf Schulleistungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf überein, die neutrale bis leicht

⁸⁷ Dahingehend auch BVerfGE 96, 288, 305 ff.; dazu ausführlich Steinmetz et al. 2021, 69 f.

⁸⁸ Wocken 2007; Wocken, Grohlich 2009; Übersicht über relevante Studien zum Thema Werning 2014, 610 f.

⁸⁹ KMK 2024, XXIV.

⁹⁰ In der Bildungssoziologie wird im Anschluss an Allmendinger von „Bildungsarmut“ gesprochen, dazu im Folgenden unter 3.3.1.

⁹¹ Vgl. Kottmann 2006; Kölm et al. 2017.

⁹² Kocaj et al. 2014.

positive Effekte des Gemeinsamen Unterrichts gegenüber getrennten Lernorten feststellen.⁹³

Darüber hinaus ist der Stigmatisierungseffekt von Förderschulen belegt, und zwar selbst dann, wenn Schüler:innen dort einen regulären Hauptschulabschluss erwerben. So zeigen neue Studien, dass die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Förderschüler:innen im Vergleich zu Hauptschüler:innen signifikant schlechter sind, selbst wenn die verglichenen Gruppen in Bezug auf die familiären Ressourcen, kognitiven Grundfertigkeiten und sozialstrukturellen Merkmale vergleichbar sind.⁹⁴ Schüler:innen von Förderschulen kämpfen oft jahrelang mit dem Stigma der Anomalität.⁹⁵ Eltern und Kinder „schämen“ sich für den Besuch der Förderschule.⁹⁶ Dieser Stigmatisierungswirkung insbesondere der Förderschulen für sogenannte Lernbehinderte ist vielfach wissenschaftlich nachgewiesen.⁹⁷

3.2.3. Der Auftrag zur Transformation des Bildungssystems

Trotz der dargestellten Befunde halten viele Bundesländer bis heute an einem weit ausgebauten Förderschulsystem fest und verhindern, unter anderem unter Berufung auf ein vorgebliches „Elternwahlrecht“, den Umbau zu einem inklusiven Regelschulsystem, wie es von Art. 24 UN-BRK gefordert wird.⁹⁸ Das Recht auf inklusive Bildung verlangt nicht weniger als eine „systemische Veränderung“ im traditionellen Schulwesen.⁹⁹ Der zuständige UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen stellt hierzu in seinen General Comments zu Art. 24 UN-BRK fest:

„Inclusion involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and the environment that best corresponds to their requirements and

⁹³ Etliche Nachweise bei Steinmetz et al. 2021, 71.

⁹⁴ Menze et al. 2021; Blanck 2020.

⁹⁵ Pfahl 2011.

⁹⁶ Schuhmann 2011.

⁹⁷ Vgl. Schumann 2007; Pfahl, Powell 2016, S. 58 ff.; Essen 2013; Holaschke 2015.

⁹⁸ Ausführlich Steinmetz et al. 2021; zusammenfassend Helbig et al. 2021; vgl. auch Rackles 2021.

⁹⁹ Poscher, Rux, Langer 2008, 24 f.; siehe auch Siehr, Wrase 2014, 180 f.

*preferences. Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes to, for example, organization, curriculum and teaching and learning strategies, does not constitute inclusion. Furthermore, integration does not automatically guarantee the transition from segregation to inclusion.”*¹⁰⁰

Gegenüber dem damit erforderlichen Strukturwandel kann das bestehende Sondersystem auch nicht unter Berufung auf ein sogenanntes Elternwahlrecht gerechtfertigt werden, wie es sich heute in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer findet. Die Entstehungsgeschichte der UN-BRK zeigt, dass lange und intensiv über ein Elternwahlrecht diskutiert wurde. Letztlich wurde von einem „Wahlrecht“ Abstand genommen, da es als entscheidender Hebel für die Verhinderung eines inklusiven Regelschulsystems angesehen wurde.¹⁰¹ Ein auf Dauer angelegtes Nebeneinander der Regel- und Sonderbeschulung verbunden mit einem Wahlrecht ist danach mit der Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems nach Art. 24 UN-BRK nicht vereinbar. Derartige duale Strukturen sind nur für eine Übergangszeit im Rahmen der Transformation zu einem tatsächlich inklusiven Schulsystem hinnehmbar.¹⁰² Der zuständige UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat in seiner Spruchpraxis zum Recht auf Bildung wiederholt festgestellt, dass Staaten, die – wie Deutschland – neben dem regulären Schulsystem ein Sonderschulsystem aufrechterhalten, ihre Verpflichtungen aus Art. 24 UN-BRK nicht erfüllen.¹⁰³

3.2.4. Die Anforderungen der UN-Konvention an das Schul- und Bildungssystem

Gemäß Art. 24 Abs. 1 Satz 2 UN-BRK gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives „Bildungssystem auf allen Ebenen“.¹⁰⁴ Die Anforderungen, die ein solches Bildungssystem

¹⁰⁰ CRPD Committee 2016, para. 11.

¹⁰¹ Vgl. Degner 2009, 215; Anastasiou, Gregory, Kauffman 2018, 667 f.

¹⁰² Deutsches Institut für Menschenrechte 2019, 30 f.

¹⁰³ CRPD Committee 2016, para. 39; CRPD Committee 2018, 82, CRPD Committee 2023, para. 54.

¹⁰⁴ Die deutsche Übersetzung, die neben der englischen und französischen Vertragsfassung Grundlage des Zustimmungsgesetzes war, verwendet die Begriffe „integrativ“ beziehungsweise „Integration“ (vgl. BGBl. 2008 II, 1419–1457), während die authentische englische Fassung der UN-BRK von „inclusive education“ (lit. b) beziehungsweise von „inclusion“ (lit. e) spricht. Nach Art. 50 UN-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 nach Art. 33 Abs. 2 WVK völkerrechtlich somit nicht als authentisch und ist nicht maßgeblich (vgl. Siehr, Wrase 2014). Demnach ist verbindlich davon auszugehen, dass der UN-Behindertenrechtskonvention

erfüllen muss, werden in Art. 24 Abs. 2 bis 5 UN-BRK genauer ausgeführt. Sie lassen sich entsprechend dem 4-A-Schema unter den Dimensionen der Verfügbarkeit (*availability*), Zugänglichkeit (*accessibility*), Angemessenheit (*acceptability*) und Anpassungsfähigkeit (*adaptability*) zusammenfassen.

3.2.4.1. Verfügbarkeit inklusiver Bildung

Der normative Kern des Art. 24 UN-BRK besteht in dem Recht von Menschen mit Behinderungen auf gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Zugang zum allgemeinen Bildungssystem, das heißt – in dem hier relevanten Zusammenhang – zu den allgemeinen Schulen beziehungsweise Regelschulen (*mainstream schools*). Menschen dürfen „nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“, speziell dürfen Kinder mit Behinderungen „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Art. 24 Abs. 2 lit. a UN-BRK). Auch wenn in der Praxis teilweise irrtümlich davon ausgegangen wird, auch Förderschulen seien „allgemeine Schulen“ im Sinne der UN-BRK, ist in der juristischen Literatur völlig unbestritten, dass sich die Bezeichnung „allgemeines Bildungssystem“ auf das Regelschulsystem bezieht.¹⁰⁵ Menschen mit Behinderungen müssen daher „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ erhalten (Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK).

Daraus folgt, dass jedes Kind mit Behinderung einen Anspruch darauf hat, in einer nahegelegenen Schule gemeinsam mit anderen Kindern ohne Behinderung unterrichtet zu werden.¹⁰⁶ Dafür müssen öffentliche Bildungseinrichtungen mit einer auf Inklusion ausgerichteten personellen und sachlichen Ausstattung in ausreichender Zahl und Qualität vorhanden sein.¹⁰⁷ Dies ist in vielen Bundesländern bis heute nicht der Fall.¹⁰⁸

das Konzept der ‚Inklusion‘ zugrunde liegt. Entsprechend hat der deutsche Gesetzgeber im Beschlussvorschlag zum Zustimmungsgesetz die Einführung eines „inklusive Bildungssystem auf allen Ebenen“ beschlossen (BT-Drucks 1/11234, S. 4).

¹⁰⁵ CRPD Committee 2016, paras. 11–12, 18; vgl. nur Anastasiou, Gregory, Kauffman 2018, 675 ff.; von Bernstorff 2011, 203; Riedel und Arend 2010, 1346; Poscher, Rux, Langer 2008, 22 ff.

¹⁰⁶ CRPD Committee 2016, para. 27.

¹⁰⁷ CRPD Committee 2016, para. 21.

¹⁰⁸ Steinmetz et al. 2021, 129 ff.

Die Konzentration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt an einigen wenigen Regelschulen als „Schwerpunktschulen“, an denen – ganz unspezifisch – „Inklusion“ stattfindet, erfüllt die Anforderungen aus Art. 24 Abs. 1, Abs. 2 lit b UN-BRK nicht. Solche Konzepte tragen weiterhin zur Aussonderung von Menschen mit Behinderungen an spezielle Schulen – wenn auch in Gemeinschaft mit Kindern ohne Behinderung – bei und stehen der notwendigen Transformation zu einem vollständig inklusiven Schul- und Bildungssystem entgegen.¹⁰⁹

3.2.4.2. Diskriminierungsfreie Zugänglichkeit von inklusiven Regelschulen

In seiner aktuellen Stellungnahme hat der UN-Fachausschuss deutliche Worte bezüglich einer diskriminierungsfreien Zugänglichkeit der Regelschulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gefunden. Er zeigte sich besorgt, über die „vielfältigen Barrieren, denen Kinder mit Behinderungen und ihre Familien“ in Deutschland begegnen, wenn sie sich an Regelschulen anmelden und dort inklusive Bildungsangebote wahrnehmen wollen.¹¹⁰ Die allermeisten Bundesländer halten trotz Verpflichtung zur Transformation ein segregiertes Förderschulsystem unter Berufung auf ein sogenanntes Elternwahlrecht aufrecht. Dass ein solches unabhängig von der Rechtslage nach der UN-BRK (siehe oben) unrealistisch ist, braucht nicht im Detail erläutert werden. Damit Eltern und Kinder eine echte „Wahl“ hätten, bedürfte es der Einrichtung und Aufrechterhaltung von Doppelstrukturen, die einerseits ein hochwertiges, das heißt personell und sachlich gut ausgestattetes, inklusives Angebot an den Regelschulen im Sinne des Art. 24 Abs. 2 UN-BRK sicherstellen, andererseits aber auch entsprechende Leistungen an segregierten Förderschulen aufrechterhalten. Das ist, zumal in Anbetracht des Ressourcen- und Fachkräftemangels, utopisch. Entsprechend verlangt die UN-BRK – wie dargelegt – eine Transformation, bei der die Ressourcen der Förderschulen an die Regelschulen verlagert beziehungsweise Förderschulen in inklusive Regelschulen umgewandelt werden.¹¹¹

Die Verfahren zur Feststellung von Förderbedarfen und zum Förderort müssen rechtlich und tatsächlich am Ziel einer inklusiven Beschulung an der Regelschule ausgerichtet sein.¹¹² Das

¹⁰⁹ CRPD Committee 2018, paras. 28, 51; CRPD Committee 2016, para. 22.

¹¹⁰ CRPD Committee 2023, para. 53.

¹¹¹ Vgl. CRPD Committee 2016, para. 39; CRPD Committee 2018, 82, CRPD Committee 2023, para. 54; siehe bereits Siehr, Wrase 2014, 180 f.

¹¹² CRPD Committee 2018, paras. 38 ff., 84; CRPD Committee 2016, para. 11.

heißt, es darf keine einseitige Fokussierung auf die Beeinträchtigungen und ‚Defizite‘ des Kindes stattfinden; vielmehr sind alle möglichen Wege zu prüfen und zu ermöglichen, um förderliche Bedingungen an der Regelschule zu schaffen und die Schüler:innen im inklusiven Umfeld bestmöglich zu unterstützen und zu fördern.¹¹³

3.2.4.3. Angemessenheit und Anpassungsfähigkeit des inklusiven Bildungsangebots

Die Beschulung von Kindern mit Behinderung an den Regelschulen muss an den Leitzielen der möglichst „vollständigen Inklusion“ (Art. 24 Abs. 2 Buchst. e UN-BRK: *consistent with the goal of full inclusion*) und der „vollen und gleichberechtigten Teilhabe“ (Art. 24 Abs. 3 UN-BRK) ausgerichtet sein. Der gemeinsame Unterricht von Schüler:innen mit und ohne besonderen Förderbedarf muss der Regelfall sein.¹¹⁴ Die Schulorganisation, pädagogische Arbeit und nicht zuletzt der Unterricht an den Regelschulen soll sich an inklusiven Bildungszielen orientieren, die in Art. 21 Abs. 1 Buchst. a bis c UN-BRK dargelegt werden.¹¹⁵

Nach Art. 24 Abs. 2 Buchst. d bis e UN-BRK haben Menschen mit Behinderungen das Recht darauf, dass ihnen „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung“ zuteilwird, „um ihre erfolgreiche Bildung zu ermöglichen“ (*to facilitate their effective education*). Es müssen „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“. Daraus kann ein Anspruch auf einem dem (bisherigen) Niveau der Förderschule mindestens gleichwertigen Angebot an (sonder-) pädagogischer Unterstützung an den Regelschulen hergeleitet werden; das lässt sich als (*Mindest-*)Prinzip der äquivalenten sonderpädagogischen Förderung bezeichnen.¹¹⁶ Die Umstellung von einem segregierten auf ein inklusives Bildungssystem soll nicht dazu führen, dass notwendige Ressourcen, Förder- und Unterstützungsleistungen verloren gehen; vielmehr sind diese im inklusiven Lernumfeld zur Verfügung zu stellen.¹¹⁷

Die Verwirklichung des Förderanspruchs aus Art. 24 Abs. 2 lit. d, e UN-BRK setzt zudem voraus, dass die individuellen Bedarfe des Kindes möglichst genau ermittelt werden. Hierfür

¹¹³ Vgl. UN CRPD Committee 2018, paras. 38 ff.; ausführlich Steinmetz et al. 2021, 37 ff.

¹¹⁴ Vgl. UN CRPD Committee 2018, paras. 48, 84; UN CRPD Committee 2016, para. 12: „*inclusive classrooms*“; Anastasiou, Gregory, Kauffman 2018, S. 676 f.

¹¹⁵ Dazu Steinmetz et al. 2021, 41 f.

¹¹⁶ Vgl. Füssel, Kretschmann 1993, S. 47 f.; Siehr, Wrase 2014, 181.

¹¹⁷ CRPD Committee 2016, paras. 11, 40, 69 f.; CRPD Committee 2018, paras. 51 ff.

muss es ein Verfahren geben, das einerseits eine verlässliche und dem Einzelfall angemessene Ermittlung der Bedarfe sicherstellt, andererseits aber nicht zu Diskriminierungen und Stigmatisierungen der betroffenen Schüler:innen führt.¹¹⁸

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für Inklusion ist die effektive Gewährleistung angemessener Vorkehrungen (*reasonable accommodation*). Art. 24 Abs. 2 Buchst. c UN-BRK schreibt vor, dass „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“. In diesem Zusammenhang sind vor allem das Bereitstellen von persönlicher Assistenz, die Barrierefreiheit und der Anspruch auf Nachteilsausgleiche zu nennen. Dabei bezieht sich Barrierefreiheit nicht nur auf Gebäude, sondern auch auf Kommunikationsformen.¹¹⁹ Dabei ist zu beachten, dass die ungerechtfertigte Versagung angemessener Vorkehrungen nach Art. 2 UN-BRK einen Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot des Art. 5 UN-BRK darstellt. So hat der EGMR in einem grundlegenden Urteil unter Bezugnahme auf die UN-BRK festgestellt, dass die Nichtgewährung der notwendigen qualifizierten Assistenz für ein Schulkind mit non-verbalem Autismus eine Diskriminierung im Sinne des Art. 14 EMRK i. V. m. Art. 2 ZP 1 EMRK darstellt.¹²⁰

Nicht zuletzt ist die fachliche Qualifikation des pädagogischen Personals ein Schlüssel für das Gelingen inklusiver Beschulung.¹²¹ In Anbetracht der Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen ist es auf Dauer nicht ausreichend, den allgemeinen Schulen sonderpädagogische Förderung in ambulanter Form, etwa durch stundenweise Unterstützung durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik, zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müssen alle pädagogisch tätigen Personen an den Regelschulen auf den inklusiven Unterricht vorbereitet sein und Qualifikationen erwerben, die für eine gute pädagogische Arbeit mit Kindern, die besondere Unterstützung und Förderung benötigen, erforderlich sind. Lehrkräfte und Pädagog:innen müssen ausreichend Gelegenheit erhalten, den Unterricht untereinander und miteinander vorzubereiten, das heißt, die Unterrichtsinhalte, didaktische Fragen sowie spezielle Fördermaßnahmen für

¹¹⁸ Vgl. CRPD Committee 2018, paras. 38 ff.; vgl. auch Lindemeyer, Lütje-Klose 2015, 10; Anastasiou, Gregory, Kauffman 2018, 685.

¹¹⁹ Vgl. Anastasiou, Gregory, Kauffman 2018, 682 f.

¹²⁰ EGMR, Urteil v. 10.09.2020 – 59751/1 – G.L./Italien, Rn. 62 ff.

¹²¹ CRPD Committee 2016, para. 71; CRPD Committee 2018, paras. 84 (g), 85 (b).

einzelne Kinder abzustimmen.¹²² Die Vertragsstaaten sind nach der UN-BRK verpflichtet, die hierfür notwendige hochwertige Aus- und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte effektiv zu gewährleisten und ihnen ausreichend Anleitung und Gelegenheiten für die gemeinsame Erarbeitung von Konzepten und Standards guter Praxis zu geben.¹²³

3.2.4.4. Verpflichtung zur inklusiven frühkindlichen Bildung

Art. 24 Abs. 1 UN-BRK verlangt ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. Damit ist auch die frühkindliche Bildung umfasst,¹²⁴ sodass sich die genannten Standards grundsätzlich auf den Bereich der Kindertagesstätten und Tagespflege übertragen lassen. Entsprechend verlangt § 22a Abs. 4 SGB VIII seit 2021 ohne weitere Einschränkung, dass Kinder mit und ohne Behinderungen in Tageseinrichtungen gemeinsam gefördert werden ‚sollen‘. Entsprechend sind die Bedarfe von Kindern mit Behinderungen im Rahmen der pädagogischen und organisatorischen Ausgestaltung der Förderangebote (§ 22 Abs. 3 SGB VIII) zu berücksichtigen. Mit dieser bundesrechtlichen Regelung ist die frühkindliche Förderung in Sondereinrichtungen auf besondere, atypische Ausnahmefälle zu beschränken.¹²⁵ Im Regelsystem der Kindertageseinrichtungen sind angemessene Vorkehrungen für eine hochwertige inklusive Förderung von Kindern mit Behinderungen zu treffen.

3.3. Recht auf Gewährleistung des bildungsrechtlichen (Existenz-)Minimums

Die letzte PISA-Studie hat nicht nur unterstrichen, wie stark der Bildungserfolg in Deutschland weiterhin vom sozialen und familiären Hintergrund der Kinder abhängt. Besonders alarmierend ist, dass im Jahr 2022 etwa 25 bis 30 Prozent der Schüler:innen das Mindestkompetenzniveau der Stufe 2 in Mathematik beziehungsweise bei den Lesekompetenzen nicht erreicht haben.¹²⁶ Nicht nur in Anbetracht des aufgrund der demografischen Entwicklung zu prognostizierenden Fehlens von etwa zwei Millionen qualifizierten Fachkräften bis zum Jahr 2035,¹²⁷ sondern auch mit Blick auf die vom Staat zu gewährleistende Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen,¹²⁸ ist dieser hohe Anteil

¹²² CRPD Committee 2016, para. 71. So legt auch der Index für Inklusion nach Booth, Ainscow 2011 einen Schwerpunkt auf die Einstellung, Qualifikation und Weiterbildung des pädagogischen Personals.

¹²³ Vgl. CRPD Committee 2016, para. 71.

¹²⁴ Vgl. Schweigler 2022, § 22a Rn. 20 f. mit weiteren Nachweisen.

¹²⁵ Vgl. Schweigler 2022, § 22a Rn. 21.

¹²⁶ OECD 2023.

¹²⁷ Weishaupt 2023.

¹²⁸ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 48); ausführlich oben unter 2.1.

an Schüler:innen mit geringen (Kern-)Kompetenzen hochproblematisch. In der Bildungssoziologie wurde hierfür in den 1990er Jahren von der Soziologin Jutta Allmendinger der Begriff der „Bildungsarmut“ in die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion eingebracht.¹²⁹

3.3.1. Bildungsarmut in Deutschland

Von *absoluter Bildungsarmut* wird dabei gesprochen, wenn das für die gesellschaftliche Teilhabe erforderliche Minimum an Bildung in Form von Abschlüssen beziehungsweise Kompetenzen nicht erreicht wird. Bezogen auf Deutschland wird dieses Minimum mit Blick auf Zertifikate durch das Absolvieren der Schul- und Berufsschulpflicht und das Erreichen des untersten berufsqualifizierenden Abschlusses, sprich des Hauptschulabschlusses, bestimmt. Als *absolute Kompetenzarmut* gilt das Nichterreichen der untersten Stufe I der Kompetenzskala der PISA-Studien.¹³⁰

Das Konzept der *relativen Bildungsarmut* orientiert sich hingegen am durchschnittlichen, das heißt „typischen“ und soziokulturell zu erwartenden Bildungserfolg in einer Gesellschaft. In Deutschland haben etwa 70 Prozent der jungen Menschen mindestens einen mittleren (Realschul-)Abschluss, und mehr als 85 Prozent der 25- bis 29-Jährigen haben vor dem Berufseinstieg eine berufliche oder akademische Ausbildung absolviert. Die hinter diesen Abschlüssen zurückbleibenden 15 Prozent junger Erwachsener gelten damit als – im Vergleich zum Zertifikatsdurchschnitt – *relativ bildungsarm*.¹³¹ *Relative Kompetenzarmut* ist demgegenüber über die empirische Verteilung der jungen Bevölkerung auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu bestimmen. Legt man hierfür die PISA-Kompetenzmessungen an, liegt der entsprechende Wert etwas unterhalb der Kompetenzstufe 2;¹³² dies trifft, wie gesehen, nach der letzten PISA-Studie auf 25 bis 30 Prozent der Schüler:innen zu.¹³³

Die massiven Auswirkungen von Bildungsarmut auf die berufliche, aber auch die soziale und politische Teilhabe der Betroffenen sind durch eine Vielzahl von Studien belegt.

¹²⁹ Allmendinger 1999; Allmendinger, Leibfried 2003; dazu Solga 2017, 447.

¹³⁰ Solga 2017: 448.

¹³¹ Solga 2017: 447 f.

¹³² Solga 2017: 449.

¹³³ OECD 2023.

Der Zuschreibungs- und Etikettierungscharakter geringer Bildung ist selbst dann, wenn eine, meist geringqualifizierte Erwerbstätigkeit ausgeübt wird, mit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko verbunden; die Chancen auf eine kontinuierliche und einigermaßen sichere Erwerbsarbeit sind gering. Im Rahmen der durch die Globalisierung zunehmenden Verlagerung von Produktionsorten in Niedriglohnländer sowie die Digitalisierung und Automatisierung von Arbeitsprozessen ist die Nachfrage im produzierenden Gewerbe nach Arbeitskräften für einfache und Routinetätigkeiten deutlich gesunken. Entsprechend hat sich der Anteil der gering qualifizierten Beschäftigten in den letzten 50 Jahren erheblich reduziert; den größten Anteil mit etwa einem Drittel hat das Gastgewerbe. Gleichzeitig hat sich das Niedriglohnrisiko für Geringqualifizierte in den letzten 20 Jahren nahezu verdoppelt.¹³⁴

Viele der später bildungsarmen Erwachsenen leiden unter ihren negativen Schulerfahrungen. Da junge Menschen wissen, dass ihnen eine stabile Existenzgrundlage nur über einen Schulabschluss und eine erfolgreiche Ausbildung gelingen kann, nagen schulische Dropout-Erlebnisse und erfolglose Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche an ihrem Selbstwertgefühl.¹³⁵ Die Forschungen zu Bildungsarmut zeigen deutlich, dass Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss häufiger unter chronischen Krankheiten und Gesundheitsbeschwerden leiden als der Bevölkerungsdurchschnitt.¹³⁶

Ebenfalls gut nachgewiesen sind mittlerweile die Auswirkungen von geringer Bildung auf die politische Beteiligung der Betroffenen, vor allem bei Wahlen. Bildung ist in demokratischen Gesellschaften eine Grundvoraussetzung für politische Partizipation und Legitimation. Wird eine bildungsarme Bevölkerungsgruppe von der politischen Mitwirkung mehr und mehr ausgeschlossen, wie es momentan zu beobachten ist, so schadet dies nicht nur der Legitimität demokratischer Prozesse.¹³⁷ Weil die von Bildungsarmut Betroffenen politisch nicht mehr ausreichend repräsentiert sind, kommt es zunehmend zu Spaltungen, die den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft gefährden können.

¹³⁴ Quenzel, Hurrelmann 2019, 6 f.

¹³⁵ Quenzel, Hurrelmann 2019, 14; Solga 2017, 469.

¹³⁶ Quenzel, Hurrelmann 2019, 17.

¹³⁷ Vgl. Bödeker 2012.

3.3.2. Das Recht auf Gewährleistung des bildungsrechtlichen Existenzminimums

Seit der grundlegenden Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zu den SGB-II-Regelsätzen ist in ständiger Rechtsprechung anerkannt, dass Art. 1 Abs. 1 i. V. m. Art. 20 Abs. 1 GG ein Grundrecht auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums garantiert.¹³⁸ Art. 1 Abs. 1 GG begründet diesen Anspruch; das Sozialstaatsgebot des Art. 20 Abs. 1 GG erteilt der Gesetzgebung den Auftrag, ein menschenwürdiges Existenzminimum tatsächlich zu sichern. Das Grundrecht muss durch einen gesetzlichen Leistungsanspruch eingelöst werden, „bedarf aber der Konkretisierung und stetigen Aktualisierung durch den Gesetzgeber, der die zu erbringenden Leistungen an dem jeweiligen Entwicklungsstand des Gemeinwesens und den bestehenden Lebensbedingungen im Hinblick auf die konkreten Bedarfe der Betroffenen auszurichten hat. Dem Gesetzgeber steht ein Gestaltungsspielraum zu. Bei dessen Ausfüllung hat er auch völkerrechtliche Verpflichtungen zu berücksichtigen.“¹³⁹

Der verfassungsrechtlich garantierte Leistungsanspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums erstreckt sich auf die unbedingt erforderlichen Mittel sowohl der physischen Existenz (sogenanntes *physisches Existenzminimum*) als auch die erforderlichen Mittel zur Sicherung eines Mindestmaßes an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben (sogenanntes *soziokulturelles Existenzminimum*).¹⁴⁰ Der zur Deckung erforderliche Bedarf muss vom Gesetzgeber „realitätsgerecht“ ermittelt werden.¹⁴¹ Das Bundesverfassungsgericht hat dabei deutlich gemacht, dass Leistungen für die notwendige Schulbildung dem soziokulturellen Existenzminimum zuzurechnen sind.¹⁴²

In seiner Entscheidung zum Asylbewerberleistungsgesetz hat das Gericht zudem hervorgehoben, dass zu den „Regeln über das Existenzminimum, die in Deutschland gelten [...] auch der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ gehört und zugleich auf das internationale Recht auf Bildung hingewiesen.¹⁴³ In Anbetracht der

¹³⁸ BVerfG, Urteil des Ersten Senats v. 09.02.2010 – 1 BvL 1, 3, 4/09, BVerfGE 125, 175, 222 ff.

¹³⁹ BVerfG, Urteil des Ersten Senats vom 05.11.2019 – 1 BvL 7/16, Rn. 118; vgl. auch BVerfGE 132, 134, 161 f.; 137, 34, 72; 142, 353, 369 f.

¹⁴⁰ Vgl. BVerfGE 125, 175, 223; 132, 134, 172; 137, 34, 72; 142, 353, 370.

¹⁴¹ BVerfGE 125, 175, 225.

¹⁴² BVerfGE 125, 175, 241.

¹⁴³ BVerfG, Urteil des Ersten Senats v. 18.07.2012 – 1 BvL 10/10, 2/11, BVerfGE 132, 134, 162

elementaren Bedeutung von Bildung für die soziale, politische und kulturelle Teilhabe kann kein Zweifel bestehen, dass Grundbildung ein zentraler Bestandteil des soziokulturellen Existenzminimums ist, das der Staat aufgrund seiner Verpflichtung aus Art. 1 Abs. 1 GG i. V. m. Art. 20 Abs. 1 GG gewährleisten muss.

Eine solche Garantie ist nunmehr im Zusammenhang mit dem aus dem Persönlichkeitsrecht junger Menschen nach Art. 2 Abs. 1 GG (in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 GG) abzuleitenden Recht auf Bildung zu sehen, das den Staat verpflichtet, ein leistungsfähiges und auf Chancengleichheit gerichtetes Schulsystem vorzuhalten, welches ein Mindestmaß an soziokultureller Teilhabe sicherstellt.¹⁴⁴ Dieses muss so gestaltet sein, dass es „allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“. ¹⁴⁵ Ein Schulsystem, in dem, wie gesehen,¹⁴⁶ ein hoher Anteil der jungen Menschen die zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe erforderlichen Mindestkompetenzen nicht erreicht, wird dieser Anforderung jedoch nur bedingt gerecht.

Aus der Zusammenschau der Garantien aus Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 7 Abs. 1 GG (Recht auf schulische Bildung) und Art. 1 Abs. 1 i. V. m. dem Sozialstaatsprinzip aus Art. 20 Abs. 1 GG (Recht auf Sicherung des Existenzminimums) lässt sich demgemäß ein Recht auf Gewährleistung des bildungsrechtlichen Existenzminimums ableiten, das den Staat zur Bereitstellung von hochwertigen Bildungsangeboten zur Sicherung der für die soziokulturelle Teilhabe notwendigen Grundbildung verpflichtet. Aus Art. 1 Abs. 1 i. V. m. Art. 2 Abs. 1, 7 Abs. 1 und Art. 20 Abs. 1 GG treffen den Staat hieraus Handlungspflichten, innerhalb des Schulsystems, aber auch unter anderem in der frühkindlichen Förderung wirksame Maßnahmen gegen Bildungsarmut zu ergreifen. Dieses Grundrecht muss durch rechtliche Leistungsansprüche gesichert werden.¹⁴⁷ Der Staat hat zwar bei der Ausgestaltung entsprechender Leistungen einen Gestaltungsspielraum, er muss jedoch, wie das Bundesverfassungsgericht in anderem Zusammenhang betont hat, seine

¹⁴⁴ Vgl. Christ 2023, 1, 6 f.; ausführlich oben unter 2.1.1.

¹⁴⁵ BVerfG, NJW 2022, 167, 170 (Rn. 48); BVerfGE 34, 165, 182; 47, 46, 71; 59, 360, 377; 96, 288, 303; ständige Rechtsprechung.

¹⁴⁶ Oben unter 3.3.1.

¹⁴⁷ Vgl. BVerfGE 125, 175, 224; vgl. auch Hanschmann 2020.

bildungspolitischen Entscheidungen „auf der Grundlage der Ergebnisse der Bildungsforschung ... treffen“.¹⁴⁸

3.3.3. (Mit-)Verantwortlichkeit des Bundes für das bildungsrechtliche Existenzminimum

In der Bildungsforschung wird gerade auch mit Blick auf die Bekämpfung von Bildungs- und Kompetenzarmut ein deutlich stärkeres Engagement des Bundes gefordert.¹⁴⁹ Zwar liegt die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenz im Bereich der Bildung im Rahmen ihrer sogenannten Kultushoheit bei den Ländern (Art. 70 Abs. 1 GG). Jedoch verfügt der Bund im Bereich der Sozialgesetzgebung über weitreichende konkurrierende Gesetzgebungszuständigkeiten nach Art. 74 GG, von denen er umfassend Gebrauch gemacht hat. Insbesondere hat er im Rahmen des Grundsicherungsrechts nach SGB II, SGB XII und AsylbLG eine Verantwortung für die Sicherung des gesamten, auch soziokulturellen Existenzminimums übernommen. Das Bundesverfassungsgericht hat dazu festgestellt, dass sich der Bund dieser Gesamtverantwortung für die existenzsichernden Leistungen nicht einfach durch einen Verweis auf die Länderzuständigkeiten im Bildungsbereich entziehen dürfe.¹⁵⁰ Das ist besonders deshalb wichtig, weil Maßnahmen gegen Bildungsarmut auf der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Sozialpolitik liegen. In der fachwissenschaftlichen Literatur wird darauf hingewiesen, dass beide Politikbereiche zukünftig enger verzahnt werden müssen, um erfolgreiche Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen gerade sozial benachteiligter junger Menschen implementieren zu können.¹⁵¹

Insofern verfügt der Bund über eine Reihe von eigenen (konkurrierenden) Gesetzgebungszuständigkeiten zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums, für die er die gesetzgeberische „Verantwortung“ übernommen hat. Dies betrifft insbesondere

- den Bereich der frühkindlichen Bildung, der heute maßgeblich in den §§ 22–26 SGB VIII geregelt ist,¹⁵²

¹⁴⁸ BVerfGE 34, 165, 185; dazu Cremer 2012, 81 f.; vgl. auch Christ 2023, 1, 6; Hanschmann 2024, 31, 47; Vorstand KBBB 2024, 85, 86.

¹⁴⁹ Siehe die Erklärung von leitenden Bildungsforscher:innen bei Allmendinger et al. 2014.

¹⁵⁰ BVerfGE 125, 175, 241 f.

¹⁵¹ Vgl. Allmendinger, Nikolai 2010; Hermstein et al. 2019.

¹⁵² Das Bundesverfassungsgericht betrachtet die Kindertagesbetreuung zu Recht als Teil der öffentlichen Fürsorge im Sinne des Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG, BVerfGE 97, 332 (341); 140, 65 (Rn. 29); zur Abgrenzung siehe Wrase 2019, 28 ff.

- den Bereich der Ganztagsbetreuung im Grundschulbereich (offene Ganztagschule), der über den neuen Rechtsanspruch in § 24 Abs. 4 n. F. SGB VIII ebenfalls eine bundesrechtliche Grundlage erhält,¹⁵³
- alle berufsbildenden und berufsvorbereitenden Maßnahmen nach dem SGB II und SGB III, zu denen auch zum Beispiel berufsvorbereitende Maßnahmen zur Erlangung eines qualifizierenden Schulabschlusses gehören.¹⁵⁴

3.3.4. Ein Ansatzpunkt: Leistungen zur Bildung und Teilhabe als systemische Ressource

Eine wesentliche Verantwortung hat der Bund nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom Februar 2010 für die Sicherung von Bedarfen für junge Menschen im Bildungs- und Kulturbereich durch die Einführung der Leistungen für Bildung und Teilhabe übernommen, die über grundsicherungsberechtigte Leistungsempfänger auch auf Familien, die kinderzuschlags- oder wohngeldberechtigt sind, erstreckt wurden.¹⁵⁵ Die gewährten Leistungen umfassen die ergänzende Lernförderung sowie Bedarfe für Schul- beziehungsweise Kita-Ausflüge, Schülerbeförderung, Mittagsverpflegung sowie Leistungen zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben (unter anderem Mitgliedsbeiträge für Sport- oder Kulturvereine, Unterricht in künstlerischen Fächern wie Musikunterricht und Teilnahme an Freizeitaktivitäten in Form einer Pauschale von allerdings nur 15 Euro monatlich).¹⁵⁶

Die entsprechenden Leistungen werden gemäß § 29 Abs. 1 SGB II durch Sach- und Dienstleistungen erbracht und können durch Direktzahlungen der zuständigen Behörde an die Leistungsanbieter abgewickelt werden. Einzelne Kommunen und Städte haben damit begonnen, einzelne Leistungen an den Schulen zu bündeln (vgl. § 29 Abs. 6 SGB II), damit sie die Zielgruppe effektiv erreichen.¹⁵⁷ Wenn dieser Ansatz auf Bundesebene als Teil der Kindergrundsicherung¹⁵⁸ weiter ausgebaut würde, könnten Bildungs- und

¹⁵³ Zu den Rechtsfragen um den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung siehe Münder 2017; zu den Möglichkeiten, Qualitätskriterien für den Ganztags tag bundeseinheitlich festzuschreiben, Wrase 2019.

¹⁵⁴ Siehe insbesondere §§ 49 ff. SGB III, gegebenenfalls i. V. m. § 16 Abs. 2 SGB II.

¹⁵⁵ §§ 28 ff. SGB II, §§ 34 SGB XII, § 3 Abs. 4 AsylbLG, § 6b BKGG.

¹⁵⁶ Vgl. § 28 SGB II.

¹⁵⁷ Vgl. Lenze 2017.

¹⁵⁸ Nach dem momentan im Gesetzgebungsverfahren befindlichen Entwurf der Bundesregierung für ein Bundeskindergrundsicherungsgesetz (BKG) sollen die Leistungen für Bildung und Teilhabe erstmals in den §§ 20–22 BKG zusammengefasst und für alle anspruchsberechtigten Kinder und Jugendlichen einheitlich geregelt werden, siehe Deutscher Bundestag Drucksache 20/9092; dafür bereits Wrase, Allmendinger 2021.

Teilhabeleistungen zukünftig direkt an den Schulen und bei freien Trägern als systemische Ressource verankert werden, um benachteiligte Schüler:innen zu fördern. Damit könnte ein nachhaltiger Effekt – auch jenseits aktueller Programmförderungen (wie dem „Startchancen-Programm“¹⁵⁹) – erzielt werden, um Bildungsarmut dauerhaft zu reduzieren.¹⁶⁰ Dass eine solche Bundesgesetzgebung verfassungsrechtlich zulässig, finanzierbar und wirksam ist, wurde im Rahmen eines von der Heinrich-Böll-Stiftung geförderten Projekts zum Konzept eines „Bildungs- und Teilhabegesetzes“ dargelegt.¹⁶¹

4. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

- Das im Persönlichkeitsrecht von Kindern und Jugendlichen wurzelnde, international und nunmehr auch verfassungsrechtlich anerkannte Recht auf Bildung verlangt vom Staat, ein am Grundsatz der Chancengleichheit orientiertes Bildungssystem bereitzustellen, das allen jungen Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet.
- Entsprechend dem 4-A-Schema muss die dem Einzelnen gewährte Bildung verfügbar (*available*), diskriminierungsfrei zugänglich (*accessible*), von Ausstattung und Qualität angemessen (*acceptable*) und an geänderte soziale, ökonomische etc. Bedingungen anpassungsfähig (*adaptable*) sein. Die Konkretisierung des leistungsrechtlich garantierten „unverzichtbaren Mindeststandards“ schulischer Bildung, die im Zusammenwirken von Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung zu erfolgen hat, sollte sich an diesen vier Dimensionen des Rechts auf Bildung orientieren.
- Die UN-Behindertenrechtskonvention verlangt von den Mitgliedstaaten die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Danach muss eine Transformation des Schul- und Bildungssystems hin zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf erfolgen. Insbesondere müssen Sondereinrichtungen wie Förderschulen abgebaut und die notwendigen personellen

¹⁵⁹ Dazu Anders, Kuhn 2024.

¹⁶⁰ So auch Weishaupt 2023.

¹⁶¹ Wrase, Allmendinger 2021; zur verfassungsrechtlichen Grundlage siehe Wieland 2023; zu Kosten und Finanzierung Bonin 2021.

und sachlichen Ressourcen zur Unterstützung der Kinder mit Behinderung konsequent an die Regelschulen verlagert werden, um dort eine hochwertige inklusive Bildung zu ermöglichen.

- Viele Bundesländer halten demgegenüber an einem segregierten Förderschulsystem unter Berufung auf ein „Wahlrecht“ der Eltern fest. Damit verstößt Deutschland nicht nur gegen die UN-BRK, sondern erhält ein Sondersystem aufrecht, welches Bildungsarmut produziert und perpetuiert.
- Immer noch (bzw. nach Corona verstärkt) gibt es in Deutschland zu viele junge Menschen, welche in den Kernfächern die für die soziale und kulturelle Teilhabe notwendigen Grundkompetenzen nicht aufweisen. Dies ist durch die letzte PISA-Studie sehr deutlich geworden. Den Staat trifft demgegenüber aus dem Recht auf Bildung, der Menschenwürde und dem Sozialstaatsprinzip die Pflicht, effektiv gegen Bildungsarmut vorzugehen und das sozio-kulturelle Bildungsexistenzminimum zu sichern.
- Der Bund kann sich seiner Verantwortung zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums nicht unter Berufung auf die Zuständigkeit der Länder im Schul- und Bildungsbereich entziehen. Insbesondere über die Sozialgesetzgebung hat er wichtige Hebel in der Hand.

5. Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik In: *Soziale Welt* (50), 35–50.
- Allmendinger, Jutta; Baethge, Martin; Füssel, Hans-Peter; Karsten, Maria-Eleonora; Maaz, Kai; Nikolai, Rita; Pant, Hans Anand; Schu, Cornelia; Spieß, Katharina; Werning, Rolf; Wrase, Michael (2014): Gesamtstaatliche Bildungsstrategie. Gemeinsame Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen. Analyse und Empfehlungen. Ergebnispapier der Initiative für eine Gesamtstaatliche Bildungsstrategie der Niedersächsischen Staatskanzlei, Hannover.
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (53), 12–18.
- Anastasiou, Dimitris; Gregory, Michael; Kauffman, James M. (2018): Article 24. Education. In: Bantekas, Ilias; Stein, Michael A.; Anastasiou, Dimitris (Hrsg.): *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A Commentary*. Oxford: Oxford University Press, 656–754.
- Anders, Florentine; Kuhn, Annette (2024): Startchancen-Programm. Einigung auf Milliardenprogramm für benachteiligte Schulen. Deutsches Schulportal 02.02.2024, <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/startchancen-programm-was-hilft-benachteiligten-schuelerinnen-und-schuelern-wirklich/> (Zugriff: 10.03.2024).
- Beiter, Klaus Dieter (2006): *The Protection of the Right to Education by International Law*, Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Bernstorff, Jochen von (2011): Anmerkungen zur innerstaatlichen Anwendbarkeit ratifizierter Menschenrechtsverträge: Welche Rechtswirkungen erzeugt das Menschenrecht auf inklusive Schulbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention im deutschen Sozial- und Bildungsrecht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (RdJB)(59), 203–217.
- Blanck, Jonna M. (2020): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“. Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus der Förderschule „Lernen“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bödecker, Sebastian (2012): Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland. *WZBrief Zivil-Engagement*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Bonin, Holger (2021): Bessere Bildungschancen für sozial benachteiligte junge Menschen. Wie ein neues Bildungs- und Teilhabegesetz finanziert werden kann. *böll.brief Teilhabegesellschaft* #17. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011): *Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Christ, Josef (2023): Schulschließungen in der Pandemie und das Recht auf schulische Bildung. Die Bundesnotbremse-II-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. In: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ)* 42, 1–7.
- Ciesielski, Markus (2023): Klagen in Kolumbien. Bildung und Ungleichheit in der Rechtsmobilisierung kolumbianischer Lernender und Eltern. Gießener Dissertation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, unveröffentlichtes Manuskript.
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1998): General Comment No. 10. The role of national human rights institutions in the protection of economic, social and cultural rights, Nineteenth Session. UN Doc. E/C.12/1998/25.
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (1999): General Comment No. 13. The right to education (Art. 13 ICESCR). UN Doc. E/2000/22.
- Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR) (2020): Statement on the coronavirus disease [Covid-19] pandemic and economic, social and cultural rights. UN Doc. E/C.12/2020/1.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD Committee) (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany. UN Doc. CRPD/C/DEU/CO/2-3.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD Committee) (2016): General Comment No. 4 on the right to inclusive education. UN Doc. CRPD/C/GC/4.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD Committee) (2018): Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol of the Convention. UN Doc. CRPD/C/20/3.
- Cremer, Wolfram (2012): Die verbindliche Übergangsempfehlung zur Sekundarstufe zwischen Verfassungsauftrag und Verfassungswidrigkeit. In: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e. V. (Hrsg.): *Selektion und Gerechtigkeit in der Schule*. Baden-Baden: Nomos, S. 79–108.
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* (57), 200–219.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2019): *Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Essen, Fabian van (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung, Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Bonn: Wehle.
- Guckelberger, Annette (2022): Die Entscheidung des BVerfG zur Bundesnotbremse II und ihre Folgen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* (70), 383–404.

- Hanschmann, Felix (2020): *Notebooks für Alle: Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag und das Recht auf Bildung in Zeiten von Corona*. *Verfassungsblog* (28.05.2020), DOI: 10.17176/20200528-133645-0.
- Hanschmann, Felix (2024): Das *neue* Recht auf schulische Bildung. Inhalt, Potenziale und offene Fragen. In: *Die Deutsche Schule* (DDS)(116), 31-51.
- Helbig, Marcel; Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Döttinger, Ina (2021): Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung. Bundesländer verstoßen gegen Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *WZBrief Bildung*(44), 1-7.
- Holaschke, Ingo (2015): 30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“. Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang. Münster/New York: Waxmann.
- Hugo, Julia, Berkemeyer, Nils, Helbig, Marcel, Nicolai, Zoe (2024): Das *neue* Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und Gerechtigkeitstheorie. In: *Die Deutsche Schule* (DDS)(116), 52-68.
- Hugo, Julia; Lehner, Roman (2024): Editorial zum Schwerpunktthema. Recht auf schulische Bildung – quo vadis?. In: *Die Deutsche Schule* (DDS)(116), 6-12.
- Klemm, Klaus (2021): Zum aktuellen Stand der Inklusion in Deutschlands Schulen, *Friedrichs Bildungsblog*, <https://www.fes.de/themenportal-bildungsarbeitdigitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/zum-aktuellen-stand-der-inklusion-in-deutschlands-schulen> (Zugriff: 10.03.2024).
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans, Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (66), 165-191.
- Kölm, Jenny; Gresch, Cornelia; Haag, Nicole (2017): Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian; Haag, Nicole (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster/New York: Waxmann: 291-301.
- Kottmann, Brigitte (2006): *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013-2022. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 240*. Berlin.
- Landenberg-Roberg, Michael von (2022): Das Grundrecht auf schulische Bildung im Kontext. In: *Deutsche Verwaltungsblätter* (DVBl), 389-395.

- Langenfeld, Christine (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lenze, Anne (2017): Bildungs- und Teilhabepaket. In: Apel, Peter; Bonin, Holger; Holz, Gerda; Lenze, Anne; Borkowski, Susanne; Wrase, Michael Wrase (Hrsg.): Wirksame Wege zur Verbesserung der Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kindern aus Familien in prekären Lebenslagen. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 57-63.
- Liebscher, Doris (2021): Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus. Genealogie einer ambivalenten rechtlichen Kategorie. Berlin: Suhrkamp.
- Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* (26), 7-16.
- Lischewski, Isabel (2021): Das Recht auf Bildung im Schulschließungsbeschluss des BVerfG im Lichte der Kinderrechtsdebatte. Verfassungsblog (30.11.2021), DOI: 10.17176/20211130-190640-0.
- Menze, Laura; Sandner, Malte; Anger, Silke; Pollak, Reinhard; Solga, Heike (2021): Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“: Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. IAB-Kurzbericht 22/2021. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Michael, Lothar (2022): Entscheidungsbesprechung Bundesnotbremse II (Schulschließungen). In: *Zeitschrift für das Juristische Studium (ZJS)* 2022 (2), 247-258.
- Münder, Johannes (2017): Bedarfsdeckende Förderung und Betreuung von Grundschulkindern durch Schaffung eines Rechtsanspruchs. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- OECD (2023): PISA 2022 Country Notes Deutschland. Paris: OECD Publishing, https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf (Zugriff: 10.03.2024).
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, Lisa; Powell, Justin J. (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In: Moser, Vera; Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Schulische Inklusion* (62), Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 58-74.
- Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Baden-Baden: Nomos.

- Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2009): Das Recht auf Bildung. Völkerrechtliche Grundlagen und innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos.
- Powell, Justin J.; Pfahl, Lisa (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 721-739.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-28.
- Rackles, Mark (2021): Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Policy Papers 07, Berlin: Mark Rackles Consulting.
- Reimer, Franz (2022): Das Recht auf Bildung in Zeiten der Pandemie (Teil 2): Der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*(70), 228-239.
- Riedel, Eibe; Arend, Jan-Michael (2010): Im Zweifel Inklusion: Zuweisung an eine Förderschule nach Inkrafttreten der BRK. In: *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht (NVwZ)*, 1346-1349.
- Rux, Johannes (2018): Schulrecht. 6. Aufl. München: CH.Beck Verlag.
- Scheiwe, Kirsten (2015): Towards Early Childhood Education as a Social Right: A Historical and Comparative Perspective. In: Willekens, Harry; Scheiwe, Kirsten; Nawrotzki, Kirsten (Hrsg.): The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, S. 173-194.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!": die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweigler, Daniela (2022): Kommentierung § 22a SGB VIII: In: Wiesner, Reinhard; Wapler, Friederike (Hrsg.): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 6. Aufl., zitiert: Schweigler 2022, § 22a Rn. München: C.H. Beck.
- 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 (RdJB)*(62), 161-182.
- Solga, Heike (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 443-485.
- Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Helbig, Marcel; Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. Historische Traditionen und systematische Optionen. In: *Die Deutsche Schule (DDS)*(116), 14-30.

- Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2024): Recht auf schulische Bildung – vade!. In: *Die Deutsche Schule* (DDS)(116), 85–98.
- Weishaupt, Horst (2023): Demografie – Beschäftigungssystem – Bildung. Bedarfsgerechte Bildungsfinanzierung als Schlüssel zur Verhinderung einer Qualifikationskrise am Arbeitsmarkt. Impuls Expert:innenforum Startchancen. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-09/Weishaupt_Impuls_Demografie_Besch%C3%A4ftigung_Bildung_ExSta_19_04_23.pdf (Zugriff: 10.03.2024).
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17), 601–623.
- Wieland, Joachim (2023): Rechtsfragen der Weiterentwicklung von Bildungs- und Teilhabeleistungen. Ausgestaltung und Finanzierung von BuT-Leistungen durch den Bund. *böll.brief Teilhabegesellschaft* #17. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Wiesner, Reinhard; Wapler, Friederike (Hrsg.) (2022): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar, zitiert: Bearbeiter, in: Wiesner; Wapler 2022, § Rn. München.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–60.
- Wocken, Hans; Gröhlich, Carola (2009): Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: Bos, Wilfried; Bosen, Martin; Gröhlich, Carola (Hrsg.): KESS 7– Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Münster: Waxmann, S. 133–142.
- Wrase, Michael (2018): Das Recht auf Bildung für junge Geflüchtete. Rechtliche Vorgaben und Herausforderungen der Bildungsintegration. In: Lehner, Roman; Wapler, Friederike (Hrsg.): Die herausgeforderte Rechtsordnung. RdJB-Bücher, Bd. 6. Berlin: Wissenschaftsverlag, S. 147–181.
- Wrase, Michael (2019): Das Recht auf Bildung und Zugang zur Regelschule für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer. Rechtsgutachten im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbands, Berlin.
- Wrase, Michael (2019): Einheitliche Qualitätskriterien für den Ganzttag im Grundschulalter. Möglichkeiten der bundesrechtlichen Umsetzung. Stiftung Mercator: Essen.
- Wrase, Michael (2020a): Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermissen ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Beiheft, Bd. 16, 105–116, DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830992318>.

- Wrase, Michael (2020b): Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staats zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Wrase, Michael (2021): Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen. Das Recht auf schulische Bildung nach der Schulschließungs-Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts. Verfassungsblog (05.12.2021), DOI: 10.17176/20211206-021910-0.
- Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta (2020): Das Recht auf Bildung verwirklichen. Herausforderungen für Schule und Bildungspolitik in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (70), 40–45.
- Wrase, Michael; Allmendinger, Jutta (2021): Bildungschancen verbessern. Gesetzliche Regelungsmöglichkeiten des Bundes für eine Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, https://www.boell.de/sites/default/files/2021-04/Bildungschancen%20verbessern%20Endf.pdf?dimension1=division_bw (Zugriff: 10.03.2024).