

Evangelische Hochschule Nürnberg  
Masterstudiengang Angewandte Bildungswissenschaften

Master-Thesis  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.)

**Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte  
Von der Utopie zur Realität – Eine Auseinandersetzung mit den  
Hindernissen auf dem Weg zum  
Menschenrecht auf Bildung für alle in Deutschland**

Maximilian Schmidt (B.A.)

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Bayer  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Gerhard Wirner

Abgabetermin: 09.09.2021

## Zusammenfassung

In der vorliegenden Master-Thesis beschäftigt sich der Autor mit dem Menschenrecht auf Bildung (MRaB). Mit dem Fokus auf Deutschland wird der Frage nach möglichen Hindernissen auf dem Weg zu einem MRaB für alle nachgegangen. Dabei handelt es sich explizit um keine ausschließlich juristische Arbeit. Vielmehr werden verschiedene – u.a. soziologische, politische, gesellschaftliche und rechtliche – Perspektiven eingenommen. Ausgehend von einer bereits sehr breiten und tiefen Forschungslandschaft zu der Bildungsthematik erfolgt eine starke Orientierung an der – noch etwas weniger stark beleuchteten – menschenrechtlichen Perspektive.

Aus diesem Grund liegt der erste Schwerpunkt auf einer zweigleisigen Vorstellung des MRaB. Eingangs steht die Entstehung und Verankerung des MRaB im Vordergrund, bevor eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den wesentlichen Erklärungen und anderen rechtlichen Festschreibungen erfolgt. Dem ersten Gleisstrang folgend, wird zunächst die Geschichte der Menschenrechtsentwicklung skizziert. Als Ergebnis steht dabei die hier verkürzte Definition für Menschenrechte als universelle Individualrechte, die bedingungslos jedem allein schon aufgrund seines Menschseins zustehen. Darauf aufbauend wird der Blick auf das MRaB und dessen völkerrechtliche Verankerung gelegt. Hier wird dem Pfad von der Ebene der Vereinten Nationen (VN)<sup>1</sup> über das – im vorliegenden Fall einschlägige – regionale Menschenrechtssystem der Europäischen Union mit der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) hin zu dem Hineinwirken in nationales – in diesem Fall deutsches – Recht gefolgt. Anschließend werden die aktuellen Regelungen zur Umsetzung und Kontrolle der Menschenrechte im Allgemeinen und des MRaB im Speziellen einer näheren Betrachtung unterzogen. Daran schließt sich die inhaltliche Vorstellung des MRaB mit einer konkreten Auseinandersetzung mit den wesentlichen Rechtsvorschriften an. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen und abschließend für den ersten Schwerpunkt werden mit dem „MRaB als Mittel zum Zweck“ und dem „MRaB als Selbstzweck“ zwei Wesenskerne des MRaB herausgearbeitet und beschrieben.

Als zweiter Schwerpunkt folgt die Vorstellung der derzeitigen Lage bei der Umsetzung des MRaB in Deutschland. Dabei wird eine Konzentration auf die Bildungschancen und deren Verteilung vorgenommen. Mit einigen prägnanten Beispielen erfolgt dazu eine kurze Skizzierung des „problematischen“ Status Quo.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden einige Erklärungsversuche zur Herausarbeitung möglicher Hindernisse auf dem Weg zu einem MRaB für alle in

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Ausarbeitung wird die deutsche Übersetzung VN (Vereinte Nationen) für die internationalen Versionen UN (United Nations) und UNO (United Nations Organization) verwendet.

Deutschland unternommen. Diese Ansätze folgen jeweils einer spezifischen – u.a. politischen, soziologischen oder rechtlichen – Perspektive. Dabei wird zunächst jeweils ein problematischer Aspekt näher beleuchtet und dann schließlich in einer These zusammengefasst. Exemplarisch sei hier die Vermutung genannt, dass einige Gruppen – auch auf VN-Ebene – eine deutlich schlechtere politische Lobby haben als andere.

Anschließend werden einige dieser Thesen diskutiert und Verbindungslinien zwischen diesen beschrieben. Um exemplarisch eine der dadurch gewonnenen zentralen Erkenntnisse zu nennen, sei auf die Feststellung verwiesen, dass eine vollständige und gleiche Umsetzung des MRaB wohl schon aus Gründen der konkreten menschenrechtlichen Festschreibungen und darin enthaltenen Besonderheiten kaum möglich ist. Der Autor nimmt aber nichtsdestotrotz die deutsche Politik in die Pflicht und sieht auch in diesem Feld noch großen Nachholbedarf. Zudem werden Ideen für weitere Lösungsansätzen – auch unter Berücksichtigung der derzeitigen besonderen Lage durch die Corona-Pandemie – zu den in den Thesen aufgegriffenen Problematiken andiskutiert und Ausblicke auf mögliche Forschungsperspektiven gegeben.

## **Abstract**

In this master's thesis, the author deals with the Human Right to Education (HRtE). With the focus on Germany, the question of possible obstacles on the way to an HRtE for everyone is investigated. Explicitly, this thesis does not exclusively deal with legal aspects. Rather different – including sociological, political, social and legal – perspectives are taken. Starting from an already very broad and deep research landscape on the educational topic, there is a strong orientation towards the – still less strongly illuminated – human rights perspective.

For this reason, the first focus is on a dualistic presentation of the HRtE. Initially, the focus is on the creation and anchoring of the HRtE, before the essential declarations and other legal assignments are examined. Following the first track, the history of human rights development is outlined. This results in the abbreviated definition of human rights as universal individual rights that are unconditionally available to everyone simply on the basis of being human. Based on this, the focus is on the HRtE and how it is anchored in international law. Here the path is followed from the level of the United Nations (UN) via the relevant regional human rights protection system of the European Union with the European Convention on Human Rights to the influence on national – in this case German – law. The current regulations for the implementation and control of human rights in general and the HRtE in particular are then examined more closely. This is followed by the presentation of the content of the HRtE with a concrete discussion of the essential legal provisions. Building on these findings and closing the first focus, two essentials of the HRtE are elaborated and described with the "HRtE as a means to an end" and the "HRtE as an end in itself".

The second focus is the presentation of the current situation concerning the implementation of the HRtE in Germany. Thereby, the focus is on the educational opportunities and their distribution. A brief outline of the "problematic" status quo is provided with a few concise examples.

Based on these findings, some attempts to explain possible obstacles on the way to an HRtE for everyone in Germany are made. These approaches each follow a specific – including political, sociological or legal – perspective. First of all, one problematic aspect is examined in more detail and then finally summarized in one statement. One example is the assumption that some groups – also at the UN level – have a much weaker political lobby than others.

Then some of these statements are discussed and the connecting lines between them are described. As an example, one of the obtained findings refers to the statement that a complete and identical implementation of the HRtE is hardly possible for reasons of the

specific human rights assignments and their corresponding particularities. Nonetheless, the author makes German politics responsible and sees a lot of catching up to do in this field as well. In addition to that, further solutions – also taking into account the current special situation caused by the corona pandemic – are discussed for the problems addressed in the statements and outlooks on possible research perspectives are given.

## Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Abkürzungsverzeichnis .....   | 0  |
| 1. Einleitung.....  | 1  |
| 2. Vorstellung des Menschenrechts auf Bildung .....                                     | 4  |
| 2.1 Entstehungsgeschichte, Verankerung, Umsetzung und Kontrolle .....                   | 4  |
| 2.1.1 Die Menschenrechte – Anfänge und Allgemeine Erklärung der<br>Menschenrechte ..... | 4  |
| 2.1.2 Völkerrechtliche Verankerung .....  | 9  |
| 2.1.3 Rechtliche Umsetzung und Kontrolle .....  | 13 |
| 2.2 Inhalte und Wesenskern des Menschenrechts auf Bildung .....                         | 20 |
| 2.2.1 Inhalte der zentralen Erklärungen und Rechtsvorschriften .....                    | 21 |
| 2.2.2 Zwei Wesenskern des Menschenrechts auf Bildung .....                              | 32 |
| 2.2.2.1 Das Menschenrecht auf Bildung als „Mittel zum Zweck“ .....                      | 33 |
| 2.2.2.2 Das Menschenrecht auf Bildung als Selbstzweck.....                              | 35 |
| 3. (Problematischer) Status Quo.....  | 37 |
| 3.1 Bildungsarmut – „Jungs als Bildungsverlierer“ .....                                 | 38 |
| 3.2 Bildungsbenachteiligung – „Vergessene Gruppen“ .....                                | 42 |
| 3.3 Kumulation mehrerer Bestimmungsfaktoren – „benachteiligte Quartiere“ .....          | 46 |
| 3.4 Zentrale Gedanken zum Status Quo .....  | 48 |
| 4. Thesen zu möglichen Hindernissen .....   | 49 |
| 4.1 Ungleichgewicht bei den Kontroll- und Durchsetzungsmechanismen .....                | 50 |
| 4.2 „Rechtlich-technisches“ Problem .....   | 53 |
| 4.3 Problem der fehlenden „Konfliktfähigkeit“ .....                                     | 55 |
| 4.4 Gruppen ohne Lobby.....   | 57 |
| 4.5 Mangelnde Intersektionalität.....   | 60 |
| 4.6 An den Wesenskernen vorbei .....  | 61 |
| 5. Diskussion der Hindernisse – Lösungsperspektiven und Ausblick .....                  | 63 |
| 5.1 Hindernisse – Verbindungslinien und Lösungsperspektiven .....                       | 63 |
| 5.2 Zusammenfassende Gedanken und Ausblick .....  | 71 |
| Literaturverzeichnis .....  | 75 |
| Abbildungsverzeichnis .....   | 86 |
| Anhang .....  | 87 |

Zur besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit personenbezogene Bezeichnungen, die sich zugleich auf Frauen und Männer beziehen, generell nur in der im Deutschen üblichen männlichen Form angeführt. Die männliche Form ist hier jedoch grundsätzlich geschlechtsneutral zu verstehen.

## Abkürzungsverzeichnis

|           |  |
|-----------|--|
| Abs.      | Absatz   |
| AEMR      | Allgemeine Erklärung der Menschenrechte  |
| ALG II    | Arbeitslosengeld II  |
| BVerfG    | Bundesverfassungsgericht   |
| CDU       | Christlich Demokratische Union Deutschlands  |
| CEDAW     | Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination<br>against Women        |
| CRC       | Convention on the Rights of the Child  |
| CRPD      | Convention on the Rights of Persons with Disabilities                                |
| CSU       | Christlich-Soziale Union in Bayern   |
| DGVN      | Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen                                     |
| EGMR      | Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte  |
| EMRK      | Europäische Menschenrechtskonvention   |
| EuGH      | Europäischer Gerichtshof   |
| GFK       | Genfer Flüchtlingskonvention   |
| GG        | Grundgesetz  |
| HRtE      | Human Right to Education   |
| ICERD     | International Convention on the Elimination of All Forms of Racial<br>Discrimination |
| ICESCR    | International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights                       |
| LAG S. B. | Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Hessen e. V.                           |
| MRaB      | Menschenrecht auf Bildung  |
| NGOs      | Nichtregierungsorganisationen  |
| OECD      | Organisation for Economic Cooperation and Development                                |
| SPD       | Sozialdemokratische Partei Deutschlands  |
| UN        | United Nations   |
| UNESCO    | United Nations Educational Scientific and Cultural Organization                      |
| UNHCR     | United Nations High Commissioner for Refugees  |
| UNO       | United Nations Organization  |
| VN        | Vereinte Nationen  |

## 1. Einleitung

Kaum ein anderes Thema steht mit so hoher Regelmäßigkeit und so starker Präsenz im Mittelpunkt des öffentlichen – sowohl politischen als auch gesellschaftlichen – Diskurses, wie die Frage nach einer angemessenen Bildung. Der Bildung wird dabei immer wieder die Rolle der Lösungsperspektive für die komplexesten Fragestellungen zugeordnet. Schlagworte, die diese Haltung ausdrücken, reichen – neben vielen anderen – von A wie Armutsbekämpfung, über C wie Chancengleichheit und I wie Integrationshilfe bis Z wie Zukunftsperspektive. Geht es um die Erklärung und Bekämpfung gesellschaftlicher Problemlagen, rückt das Verhältnis von Bildung und Armut in den Mittelpunkt fast jeder Debatte (vgl. Butterwegge 2017). So ist es auch wenig verwunderlich, dass die Frage nach einer angemessenen Bildung und nach einem möglichst gleichberechtigten Zugang zu dieser auch in der Forschungslandschaft, national wie international, eine zentrale Rolle einnimmt. Eine wesentliche Erkenntnis, die dabei immer wieder aufs Neue im Fokus steht, ist, dass – auch in Deutschland – nicht alle die gleichen Chancen auf eine „gute“ Bildung haben. In einem unvereinbaren Spannungsverhältnis zu dieser Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität steht der Artikel 26 der – auch von Deutschland ratifizierten – AEMR. Dieser Artikel beginnt mit der unmissverständlichen Feststellung: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“. Diese Menschenrechtsperspektive einnehmend, stellt sich einmal mehr die Frage, warum diese Forderung seit nunmehr über 70 Jahren in Deutschland immer noch auf ihre vollständige Umsetzung wartet. Oder – anders ausgedrückt – ob eine solche überhaupt möglich ist. Fällt im gesellschaftlichen oder politischen Diskurs der Begriff der Menschenrechtsverletzungen, werden damit zumeist schreckliche Ereignisse wie Folter oder Verfolgung assoziiert, die vermeintlich nur in weit entfernten Ländern stattfinden. Doch auch bei der einschlägigen Thematik wird ein Recht, das jedem einzelnen allein aufgrund seines Menschseins zusteht, für viele Betroffene regelmäßig verletzt (vgl. Fechner 2009, S. 11). „Dies gilt weltweit nicht nur für die armen Länder des Südens, sondern zunehmend auch für die reichen Industriestaaten des Nordens“ (Lohrenscheit 2013).

Aus Menschenrechtsperspektive beinhaltet dieser Umstand die besondere Tragik, dass das MRaB in Fachkreisen als eine Art „Schlüssel“, der die Grundlage für das Kennen und damit aktive Einfordern und Ausüben der anderen Menschenrechte darstellt, eingeordnet wird (vgl. u.a. Niendorf, Reitz 2016, S. 8). Die Bedeutung der praktischen Umsetzung der Menschenrechte brachte der ehemalige VN-Generalsekretär Kofi Anan besonders deutlich auf den Punkt, indem er warnte: „Die Menschenrechtsverletzungen von heute sind die Massaker von morgen“ (Annan 1998).



Dabei kann nicht gesagt werden, dass diese Problematiken in Deutschland nicht erkannt wurden. Seit vielen Jahren wird mit zahlreichen empirischen Erhebungen und einer umfangreichen Bildungsberichterstattung darauf aufmerksam gemacht. Dies zeigt, dass zumindest ein gewisses Problembewusstsein in Politik und Gesellschaft vorhanden ist. Scheint dieses Problembewusstsein und der damit verbundene Handlungsdruck auf die Politik immer wieder abzuflauen, ermöglichen es bestimmte Ereignisse, dieses wieder zu bestärken. Hier sei exemplarisch auf den sogenannten „PISA-Schock“ und die daran anknüpfende wieder lebendigere Debatte über die soziale Ungleichheit bei Bildungschancen verwiesen (vgl. Geisler 2005, S. 71 u. Geisler 2004, S. 362-363). Seitdem stellt Bildung und der gerechte Zugang zu dieser – insbesondere jetzt in einem „Superwahljahr“ – wieder einen thematischen Schwerpunkt bei nahezu allen Parteien dar. Wie im Folgenden deutlich wird, gelingt es trotzdem nach wie vor nicht, die enormen Ungleichheiten bei der Verteilung von Bildungs- und damit auch Arbeits- und Lebenschancen effektiv aufzulösen.

Ähnliches gilt für die Menschenrechte und deren Umsetzung insgesamt. Wie die folgenden Ausführungen zeigen, wurden und werden hier, sowohl durch die unterschiedlichen Staatengemeinschaften als auch national, immer wieder Optimierungsversuche hin zu einem effektiveren Menschenrechtsschutz vorgenommen.<sup>2</sup> Dies gilt auch für gesellschaftliche Strömungen. Als aktuelles Beispiel sei hier auf die Initiative des Schriftstellers und Juristen Ferdinand von Schirach verwiesen, der zusammen mit weiteren Prominenten sechs neue Grundrechte für Europa fordert (vgl. von Schirach 2021). Unabhängig davon, ob von Menschenrechten oder Grundrechten gesprochen wird, kann wohl trotzdem von einer vollständigen Umsetzung – weder international noch national – keine Rede sein. Zwar gibt es in breiten Teilen der Gesellschaft wohl zumindest eine vage Vorstellung davon, was sich hinter diesen schillernden Begrifflichkeiten verbirgt. Konkrete politische oder gesellschaftliche Debatten und Forderungen werden daraus jedoch auf nationaler Ebene eher selten abgeleitet. Dies dürfte auch an dem Begriff der Menschenrechte an sich liegen, der in seiner Vielschichtigkeit nur schwer zu durchdringen ist. In diesem Vorhaben liegt deswegen – mit Fokus auf das MRaB – eine der Kernintentionen der vorliegenden Betrachtung.

Ohne zu viel vorwegnehmen zu wollen, lässt sich dabei festhalten, dass eine rechtliche Verankerung des MRaB – auch im nationalen Recht – zwar unabdingbare Voraussetzung, aber noch keine Garantie für eine vollumfängliche Gewährleistung des MRaB ist. Aus

---

<sup>2</sup> Exemplarisch sei hier auf den neuesten Vorstoß auf europäischer Ebene verwiesen, wonach eine „neue globale Sanktionsregelung“ (Europäische Kommission 2020) angedacht ist, die ein flexibleres Instrument darstellen soll, um die für Menschenrechtsverletzungen Verantwortlichen zur Rechenschaft zu ziehen (vgl. ebd.).

diesem Grund soll in dieser Thesis versucht werden, neben den reinen Inhalten der unterschiedlichen Erklärungen und weiteren rechtlichen Festschreibungen auch dem mit diesen mitschwingenden Wesenskern des MRaB nachzuspüren. Um dem Umfang dieser Betrachtung gerecht zu werden, soll dabei der Blick in erster Linie auf Deutschland gelegt werden. Schon allein die menschenrechtliche Perspektive dieser Betrachtung macht es jedoch selbstverständlich, dass, neben dieser grundsätzlichen Fokussierung auf Deutschland, auch immer wieder der Blick über den „nationalen Tellerrand“ hinaus eingenommen wird. Die Intention hinter einer solch detaillierten Auseinandersetzung besteht darin, über ein tieferes Verständnis des MRaB möglichen Hindernissen auf dem Weg zu dessen (vollständiger) Umsetzung in Deutschland auf die Spur zu kommen. Der Blick soll damit auch auf die Schwelle zwischen den rechtlichen Vorgaben und der tatsächlichen Umsetzung gelegt werden. Wo und wie es bei dieser Schwelle hakt, wird dabei anhand verschiedener – u.a. soziologischer, politischer, gesellschaftlicher und rechtlicher – Aspekte untersucht.

Die Corona-Pandemie und ihre bisher noch unabsehbaren Folgen für die Bildungslandschaft in Deutschland könnten dabei wieder ein solches Ereignis – ein solcher externer Reiz – wie der angesprochene „PISA-Schock“ sein, der bei allem Negativen auch ein „Window of Opportunity“ für Veränderungen im Bildungssystem – im Großen wie im Kleinen – öffnet. Um dieses nutzen zu können, muss jedoch ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wo die tiefsitzenden – bisher ganz offensichtlich noch nicht ausreichend erfassten – Hindernisse auf dem Weg zu einem MRaB für alle in Deutschland liegen. Das Herausarbeiten und Charakterisieren dieser Hindernisse ist eine wohl unverzichtbare Voraussetzung zur Beschreibung potentieller Wege zu einem MRaB für alle. Damit soll durch die Erarbeitung möglicher Perspektiven auf diese Hindernisse und durch das Anreizen erster Lösungsideen ein Mosaikstein auf dem langen Weg von der Utopie zur Realität des Artikel 26 AEMR gelegt werden.

So wird auch der fachlichen Herkunft des Autors als Sozialarbeiter – der mit Nürnberg in der „Stadt der Menschenrechte“ lebt – entsprochen. Die Einforderung und Umsetzung bestimmter Rechte – und damit die Übernahme eines politischen Mandats für sozial Schwächere – wurde mit Jane Adams bereits durch eine der Begründerinnen der Sozialen Arbeit neben der Einzelfallhilfe als zweites wesentliches Standbein charakterisiert (vgl. u.a. Engelke et al. 2014, S. 189-205). Ein solches Forcieren der praktischen Umsetzung ist auch für das MRaB eine immer wieder aufs Neue vorzunehmende Grundvoraussetzung, denn „Menschenrechte, die nur auf dem Papier stehen, sind keine!“ (Pro Asyl 2019, S. 6).

## **2. Vorstellung des Menschenrechts auf Bildung**

Um mögliche Hindernisse in Deutschland auf dem Weg zur Erfüllung des MRaB für alle identifizieren, beschreiben und charakterisieren zu können, ist eine Beschäftigung mit der Entstehung und dem Inhalt des MRaB eine unverzichtbare Vorleistung, die in diesem Abschnitt erbracht werden soll. Dazu werden die historische Entwicklung, die Verankerung, Umsetzung und Kontrolle auf globaler, europäischer und nationaler Ebene sowie die konkreten Inhalte des MRaB in aller gebotenen Kürze aufgezeigt. Den Gliederungspunkt abschließend, werden dann auf Basis dieser theoretischen Vorarbeit bestimmte Wesenskerne des MRaB herausgearbeitet. Die Intention hinter diesem Vorgehen liegt darin, im Folgenden Rückschlüsse ziehen zu können, wo gegebenenfalls schon vulnerable Punkte in dem MRaB, dessen inhaltlicher Formulierung und seiner Verankerung bestanden haben könnten. Dies kann eine wesentliche Grundlage für die Herausarbeitung möglicher Hindernisse darstellen. So wäre es denkbar, dass diese „Schwachstellen“ durch weitere – u.a. gesellschaftliche oder politische – Einflüsse verstärkt wurden und werden und sich so zu Umsetzungsproblemen des MRaB in Deutschland entwickelten und zukünftig entwickeln könnten.

### **2.1 Entstehungsgeschichte, Verankerung, Umsetzung und Kontrolle**

Kein Gesetz kann ohne seinen historischen Kontext und seine Entstehungsgeschichte verstanden werden (vgl. Hederer 2015). Dies gilt auch – bzw. umso mehr – für ein derartig vielschichtiges Konstrukt wie das der Menschenrechte im Allgemeinen und das des MRaB im Speziellen. Aus diesem Grund soll hier zunächst eine Nachzeichnung der Entwicklung der Menschenrechte von einer ersten Idee, bis zur Festschreibung in der AEMR erfolgen. Danach wird der Blick auf das MRaB, seine völkerrechtliche Verankerung auf VN-Ebene und im europäischen Recht und sein Hineinwirken in nationales – im vorliegenden Fall deutsches – Recht gelegt. Abschließend liegt der Fokus auf der Umsetzung und Kontrolle des MRaB.

#### **2.1.1 Die Menschenrechte – Anfänge und Allgemeine Erklärung der Menschenrechte**

Die Idee – der Terminus – der Menschenrechte hat eine lang zurückgehende Geschichte. Der Frage, was Menschenrechte sind, kann sowohl systematisch als auch historisch-prozesshaft nachgegangen werden (vgl. Fritzsche 2016, S. 17). Die systematische Herangehensweise legt dabei den Fokus auf die Benennung, Erläuterung und Diskussion zentraler Begrifflichkeiten der Menschenrechtsidee (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 22). So nähern sich beispielsweise Menke und Pollmann in ihrer „systematisch

philosophischen“ (ebd., S. 22) Perspektive dem Phänomen der Menschenrechte mit der Bestimmung des Begriffs und des Umfangs der Menschenrechte sowie mit der Betrachtung des Begriffs der Menschenwürde und dem Blick auf eine Politik der Menschenrechte an (vgl. ebd., S. 21 ff.).<sup>3</sup> Um ein nochmaliges Aufführen der vorgenommenen Definitionen und Einordnungen zu umgehen und stattdessen tiefer in die Entstehungsgeschichte der Menschenrechte einzudringen, sei hier lediglich auf die einschlägigen Quellen verwiesen und im Weiteren der Fokus auf die historisch-prozesshafte Perspektive gelegt. Nach der freien Überzeugung des Autors entsteht im Rahmen dieser Vorgehensweise eher der – hier intendierte – Blick dafür, was Menschenrechte sind und was diese ihrem Wesen nach ausmacht.

Auch bei der historisch-prozesshaften Perspektive gibt es unterschiedliche Ansätze. Hier soll das in der Fachliteratur häufig herangezogene sogenannte Stufen- oder Phasenmodell einer näheren Betrachtung unterzogen werden.<sup>4</sup> Nach diesem Modell wird die Geschichte der Menschenrechte „in drei dialektisch aufeinanderfolgenden Etappen“ (Menke, Pollmann 2017, S. 12) dargestellt.<sup>5</sup> Die erste Etappe bildet dabei die sogenannte philosophische Begründung. Die Wurzeln liegen hier wohl in dem Postulat der Gleichheit durch die antike griechische Philosophie (vgl. Fritzsche 2016, S. 30 u. 32). Wobei festgehalten werden kann, dass sich „Bausteine der Menschenrechtsidee (...) in fast allen Kulturen“ (ebd., S. 32) finden lassen. Haratsch gibt mit der Beschreibung der Menschenrechtsidee als die „Anerkennung unveräußerlicher und unverletzlicher Rechte“ (Haratsch 2010, S. 11) eine passende – wenn auch noch nicht vollständige – Kurzbeschreibung und betont, dass man „die letzten Urgründe (...) (dieser) schwerlich präzise bestimmen (kann)“ (ebd., S. 11). Diesen Umstand einräumend, macht Bobbio dennoch den Zeitraum der Entstehung des „modernen Naturrechts“ (Bobbio 2007, S. 10) und damit das 17. und 18. Jahrhundert (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 13) als Hauptzeitspanne der ersten Phase des Stufenmodells aus (vgl. Bobbio 2007, S. 10). Wie Bobbio weiter ausführt, bildete sich hier die Vorstellung heraus, dass der Mensch von Geburt an Rechte hat, die ihm niemand – auch nicht der Staat oder er sich selbst – nehmen kann. In diesem sogenannten Naturzustand sind alle Menschen frei und gleich

---

<sup>3</sup> Auch Fritzsche liefert ein Beispiel für den systematischen Ansatz, in dem er u.a. verschiedene Begründungstheorien für Menschenrechte betrachtet und dem Menschenrechtsbegriff elf Merkmale zuschreibt, welche er anschließend erläutert (vgl. Fritzsche 2016, S. 17-28). Zudem findet in dem interdisziplinären Handbuch zu den Menschenrechten eine umfangliche Auseinandersetzung mit den wesentlichen Begrifflichkeiten in diesem Kontext statt. Dadurch wird auch die Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten – wie u.a. den „Grundrechten“ deutlich (vgl. Pollmann, Lohmann 2012, S. 129 ff.). Eine Einordnung zu den verschiedenen Begrifflichkeiten im Sinne dieser Arbeit befindet sich außerdem in Fußnote 14.

<sup>4</sup> Eine Alternative zu dem Stufenmodell stellt u.a. das sogenannte Generationenmodell dar (vgl. u.a. Fritzsche 2016, S. 29-32).

<sup>5</sup> Eine grafische Darstellung des Stufenmodells wurde zur besseren Veranschaulichung in den Anhang als Anlage 1 aufgenommen.

(vgl. ebd., S. 10-11). Damit wurden die Menschenrechte zwar auf der einen Seite als universelle Rechte beschrieben, „weil sie sich an den Menschen als Vernunftwesen jenseits von Zeit und Raum wenden“ (ebd., S. 11), auf der anderen Seite blieb jedoch die Frage offen, wie diese Rechte in Gesellschaften, deren Rechtszustand weit von dem beschriebenen Naturzustand entfernt ist, verwirklicht werden können (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 13).

Nach John Locke, „dem Vater des Naturrechts“ (Bobbio 2007, S. 11), ist die Gesellschaft lediglich ein Kunstprodukt, mit dem Ziel, eine größtmögliche Ausweitung des beschriebenen Naturzustands zu erreichen (vgl. ebd., S. 11). Locke verpflichtet damit den Staat zur Umsetzung und zum Schutz dieser Rechte und geht dadurch den entscheidenden Schritt von der reinen philosophischen Idee der Menschenrechte zu deren Verwirklichung durch politische Umsetzung (vgl. Fritzsche 2016, S. 32-33). Dies stellt den Übergang zur zweiten Ebene des hier betrachteten Modells dar. Basis ist die nun veränderte Staatsauffassung, wonach der Staat weder Selbstzweck noch absolut ist, sondern lediglich Mittel zum Erreichen von Zielen, die unabhängig von ihm existieren (vgl. Bobbio 2007, S. 12). Die Menschenrechte bilden nach diesem Verständnis „den Grund und den Maßstab politischer Gewalt“ (Laukötter, Siep 2012, S. 30). Fußend darauf wurden ab Mitte des 18. Jahrhunderts die Menschenrechte durch bürgerliche Revolutionen in politische und rechtliche Wirklichkeit umgesetzt (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 13). Hervorzuheben sind hier insbesondere die USA und Frankreich. In beiden Ländern trieben Bürger die Veränderungen voran und bewirkten so die Verankerung der Menschenrechte in den jeweiligen Verfassungen (vgl. Fritzsche 2016, S. 33). Damit wurde der Schritt von der Theorie – der philosophischen Idee der Menschenrechte – hin zur Praxis – in Form der Errichtung eines Rechtssystems mit positiven und tatsächlichen Rechten – vollzogen (vgl. Bobbio 2007, S. 12). Zu beachten ist hierbei, dass sowohl durch die amerikanische Unabhängigkeitsbewegung als auch durch die Französische Revolution die Menschenrechte zu Bürgerrechten – und damit zu geltendem Recht, auf das sich die Bürger der jeweiligen Staaten berufen können – erklärt wurden (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 13). Zwar gewinnen die Menschenrechte damit nun die – in der ersten Phase noch nicht vorhandene – rechtliche und politische Verwirklichung hinzu, büßen aber im Gegenzug mit der Eingrenzung ihres Geltungsbereichs auf das Territorium des jeweiligen Staats ihre im philosophischen Ansatz noch beanspruchte Universalität ein (vgl. Bobbio 2007, S. 12). Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich von 1789 in Teilen auch über den Rahmen des Nationalstaats hinauswies (vgl. Fritzsche 2016, S. 30). Hofmann führt dazu jedoch aus, dass die Idee der Menschenrechtserklärungen durch die mit der Französischen Revolution verbundenen Schrecken zunehmend negativ belastet war, weswegen in

späteren nationalstaatlichen Verfassungen wieder vermehrt von Grundrechten für die Bürger des jeweiligen Landes gesprochen wurde. Dadurch wurden die Individualrechte wieder – wie schon im Rahmen der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung – stärker nationalisiert. So verkündete beispielsweise auch die Pauluskirchenversammlung 1849 die „Grundrechte des Deutschen Volkes“ und auch die Weimarer Nationalversammlung sprach von den „Grundrechte(n) und Grundpflichten der Deutschen“ (vgl. Hofmann 1999, S. 10).

Die dritte Phase schließlich bezieht sich auf die politische Universalisierung der Menschenrechte ab der Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Fritzsche 2016, S. 30). Dabei wurden die Menschenrechte Gegenstand eines international gültigen Rechtssystems, das die VN als „wesentliches institutionelles Gerüst“ (Menke, Pollmann 2017, S. 14) und die AEMR als Kern dieses Rechtssystems aufweist (vgl. ebd., S. 14). Die AEMR besteht aus 30 Artikeln, welche bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte beschreiben (vgl. Motakef 2006, S. 10). Neben dieser rechtlichen Festschreibung gewannen die Menschenrechte damit auch an Universalität, da sie seitdem nicht nur für Bürger eines bestimmten Staates, sondern für alle Menschen gelten (vgl. Bobbio 2007, S. 13). Diese Weiterentwicklung wirkte auch in die nationalstaatlichen Regelungen. So wurde etwa durch die Formulierung des deutschen Grundgesetzes (GG) ein halbes Jahr nach der AEMR die Unantastbarkeit der menschlichen Würde ohne die – noch durch die Weimarer Nationalversammlung proklamierte – Eingrenzung auf „die Deutschen“ an die vorderste Stelle der Verfassung gestellt (vgl. Hofmann 1999, S. 11).

Menke und Pollmann geben jedoch ausdrücklich zu bedenken, dass das hier dargestellte Stufenmodell nicht so verstanden werden darf, dass die AEMR als Ergebnis der dritten Stufe lediglich die beiden anderen Stufen aufnimmt und zusammenführt.<sup>6</sup> Vielmehr kann die gegenwärtige Menschenrechtspolitik nur unter Berücksichtigung des auslösenden Moments der Universalisierungsbemühungen richtig verstanden und eingeordnet werden. Dieser Urheber war die politisch-moralische Katastrophe in Form des nationalsozialistischen und stalinistischen politischen Totalitarismus (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 16). Die AEMR ist damit die Antwort auf eine „global wahrgenommene Katastrophenerfahrung“ (ebd., S. 16) und die damit verbundene Erkenntnis, „dass Einzelstaaten allein die Menschenrechte nicht sichern können“ (Motakef 2006, S. 10) und diese Verantwortung der Verwirklichung und des Schutzes der Menschenrechte zukünftig als Aufgabe der Völkergemeinschaft angesehen werden muss (vgl. ebd., S. 10). Dies wird auch durch die sehr eindringlichen Worte in der Präambel der AEMR deutlich, die feststellt, dass „die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der

---

<sup>6</sup> U.a. Hofmann vertritt eine ähnliche Ansicht (vgl. Hofmann 1999, S. 5-11).

Barbarei geführt haben, die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S.4).<sup>7</sup> Deshalb kam es zu einer fundamentalen Neuformulierung der Menschenrechte und nicht nur zu einer Fortschreibung der bisherigen Entwicklung (vgl. Menke, Pollmann 2017, S. 18). Kern dieser Neuformulierung war das Abstellen auf die Würde<sup>8</sup> des Einzelnen. Die Präambel der AEMR fordert „die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller (...) Menschen als Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 4). Menschenrechte sind damit moralische Rechte, die jedem Menschen schon allein aufgrund seines Menschseins zuteilwerden müssen (vgl. Zimmermann 2012, S. 114). Die Bezugsgröße ist nun nicht mehr der Nationalstaat, sondern die gesamte Welt (vgl. Fritzsche 2016, S. 30).

Einen zweiten wichtigen Ergänzungsgedanken bringt Bobbio an, in dem er klarstellt, dass die beschriebene dritte Phase mit der AEMR noch lange nicht abgeschlossen ist, die AEMR vielmehr erst den Beginn dieser Phase darstellt. Dabei bezieht sich Bobbio mit der rechtlichen Positivität insbesondere auf die – neben der Universalisierung – zweite wesentliche Säule der Menschenrechte. Im Fokus der weiteren Entwicklung muss somit – u.a. durch die Schaffung von Garantien und Sanktionsmöglichkeiten – vor allem die rechtliche Umsetzung und damit der Schutz der Menschenrechte stehen und stetig verbessert werden (vgl. Bobbio 2007, S. 15). Die Entdeckung und Festschreibung der Menschenrechte ist damit kein einmaliger Akt, sondern ein fortwährender Prozess (vgl. Hofmann 1999, S. 5), was auch bedeutet, dass die Menschenrechte „verändert und erweitert werden (können)“ (Bobbio 2007, S. 16). Als Beispiel für einen solchen Entwicklungsschritt sei hier die Wiener Erklärung von 1993 genannt. In dieser ist festgehalten, dass „alle Menschenrechte (...) universell, unteilbar, interdependent und (somit) miteinander verbunden (sind)“ (A/CONF. 157/23 1993, Nr. 5). Weitere Entwicklungsschritte – insbesondere im Hinblick auf die rechtliche Umsetzung – werden im Folgenden im Rahmen der Darstellung der Verankerung und Umsetzung des MRaB betrachtet.

---

<sup>7</sup> Für alle Direktzitate aus der AEMR wurde nicht die originale deutsche Übersetzung der VN, sondern die „behutsam bearbeitete Fassung, die die Vielfalt der Menschen sprachlich abbildet und den Inhalt unberührt lässt“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 3) des Deutschen Instituts für Menschenrechte ausgewählt. Deswegen wird die Quelle so ausgewiesen.

<sup>8</sup> Auch zu der Begriffsbestimmung der Würde in diesem Kontext – und insbesondere hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Menschenrechten und Menschenwürde – sei auf den systematischen Ansatz verwiesen. Siehe hierzu u.a.: Menke 2012, S. 144-149. Zudem wird dieser Gedanke im Gliederungspunkt 2.2.2.2 vertieft.

## 2.1.2 Völkerrechtliche Verankerung

Wie im vorherigen Abschnitt ersichtlich wurde, kann die Bedeutung der AEMR als „wichtige politische Orientierungsgröße“ (Fechner 2009, S. 11) oder auch als „Referenzdokument“ (Motakef 2006, S. 10) nicht zu hoch eingeschätzt werden. Trotzdem muss festgehalten werden, dass es sich bei der AEMR „lediglich“ um eine VN-Resolution handelt, der an sich noch keine völkerrechtliche Verbindlichkeit zukommt (vgl. Fechner 2009, S. 11). Die AEMR ist vielmehr „das Wertefundament, (...) (das) den Handlungsmaßstab für die Weltgemeinschaft formuliert“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 3). Der beginnende Ost-West-Konflikt machte es in den 1950er Jahren unmöglich, dass die AEMR in eine einheitlich rechtlich verbindliche Konvention übersetzt wurde (vgl. Fritzsche 2016, S. 64). Die notwendige völkerrechtliche Verbindlichkeit erhielt die AEMR daher durch zwei internationale Pakte, die von den einzelnen Staaten zu ratifizieren waren (vgl. Fechner 2009, S. 11). So wurden die in der AEMR beschriebenen Rechte in den zwei Menschenrechtskonventionen des internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) – auch als „Sozialpakt“ bezeichnet – und des Pakts über bürgerliche und politische Rechte – auch als „Zivilpakt“ bezeichnet – konkretisiert (vgl. Niendorf, Reiz 2016, S. 15). Diese 1966 verabschiedeten Konventionen traten nach der Ratifizierung durch eine ausreichende Anzahl an Mitgliedstaaten – denen auch die Bundesrepublik Deutschland angehörte – 1976 in Kraft (vgl. Fechner 2009, S. 11).<sup>9</sup>

Heruntergebrochen auf das MRaB ist die völkerrechtlich verbindliche Festschreibung in den Artikeln 13 und 14 des Sozialpakts zu finden (vgl. Lohmann 2015, S. 86). Im Anschluss an diese beiden Pakte wurden im Sinne der völkerrechtlichen Verankerung der Menschenrechte noch weitere Menschenrechtskonventionen verabschiedet.<sup>10</sup> Wie Niendorf und Reitz darstellen, ist das MRaB im Sozialpakt allgemein als Artikel festgehalten, während es durch die anderen Konventionen jeweils für eine bestimmte Gruppe von Menschen, die besonders gefährdet sind, von Menschenrechtsverletzungen betroffen zu sein, konkretisiert wird. Unter Konkretisierung ist hier zu verstehen, dass durch diese Übereinkommen die staatlichen Verpflichtungen mit dem Ziel weiterentwickelt werden, dass die allgemeinen Rechte – in diesem Fall das MRaB – auch in Bezug auf die jeweilige spezifische Gruppe eine bessere Achtung und einen besseren Schutz erfahren. Die Konventionen, in denen eine solche Konkretisierung für das MRaB stattfindet, sind: Die Kinderrechtskonvention (CRC), die Behindertenrechtskonvention (CRPD), die Anti-

---

<sup>9</sup> Bei den folgenden Ausführungen zu 2.1.2 und 2.1.3 findet eine (teilweise) Orientierung an dem Aufbau bei der Darstellung der einschlägigen Thematik von Niendorf und Reitz statt (vgl. Niendorf, Reitz 2016, Kapitel 3).

<sup>10</sup> Einen kompakten Überblick gibt hier Fritzsche (vgl. Fritzsche 2016, S. 64-71).



Rassismuskonvention (ICERD) und die Frauenrechtskonvention (CEDAW)<sup>11 12</sup> (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 15-16). All diese Konventionen sowie die meisten Zusatzprotokolle wurden von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert (vgl. Krajewski 2017, S. 8).

Wie Niendorf und Reitz weiter ausführen, werden zudem Konkretisierungen durch sogenannte Fachausschüsse – auch als VN-Vertragsorgane bzw. Experten- oder Vertragsausschüsse bezeichnet (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 67) – vorgenommen, welche für alle VN-Menschenrechtskonventionen existieren. Dazu erarbeiten die Fachausschüsse sogenannte Allgemeine Bemerkungen („General Comments“), welche sich als autoritative Auslegungshilfen für die jeweilige Konvention an alle Vertragsstaaten richten (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 16). Diese Interpretationen formulieren den aktuellen Stand der Auslegung der Menschenrechtsnormen durch die jeweiligen Ausschüsse und haben dadurch politisch-rechtliches Gewicht, auch wenn sie im strengen Sinne nicht völkerrechtlich verbindlich sind (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 5). Für ein umfassendes Verständnis des MRaB sind daher neben den Konventionstexten auch diese Allgemeinen Bemerkungen maßgeblich (vgl. Motakef 2006, S. 16). Im Zuge der Darstellung der Entwicklung und Verankerung des MRaB auf VN-Ebene sei zudem darauf verwiesen, dass auch Inhalte des „Übereinkommens gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen“ der United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) von 1960<sup>13</sup> in die späteren VN-Konventionen und in die Allgemeinen Bemerkungen der Fachausschüsse Eingang gefunden haben (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 16).

Neben dem Menschenrechtsschutz auf der Ebene der VN haben sich zudem auch regionale Schutzsysteme in Afrika, Europa sowie Süd- und Nordamerika entwickelt (vgl. Motakef 2006, S. 11). Da in der vorliegenden Betrachtung dem Pfad der Verankerung bis zum Hineinwirken in das deutsche Recht gefolgt werden soll, wird hier der Blick auf das europäische Menschenrechtssystem konzentriert. Die Grundsätze und Prinzipien der AEMR sind wesentliche Grundlage der EMRK (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 16). Ebenso wie bei der AEMR liegt das auslösende Moment auch bei der am 4. November 1950 vom Europarat verabschiedeten und am 3. September 1953 in Kraft getretenen EMRK in den

---

<sup>11</sup> Die einzelnen VN-Konventionen haben sowohl englische als auch deutsche Namen. Zudem gibt es in der Regel auch eine Kurzform. Zur Orientierung ist hinter den jeweiligen Kurzformen die englische Abkürzung in Klammern angeführt. Im Literaturverzeichnis sind unter diesen Abkürzungen die vollständige englische und deutsche Bezeichnung sowie die deutsche Kurzform aufgeführt. Im weiteren Text werden die Kurzformen verwendet.

<sup>12</sup> Ein umfassenderer Blick auf die spezifischen Forderungen der einzelnen – auf bestimmte Gruppen fokussierten – Konventionen erfolgt in 2.2.1.

<sup>13</sup> Der Pfad zu dem einschlägigen Dokument ist im Literaturverzeichnis unter UNESCO 1960 angegeben.

Unrechtserfahrungen mit Rassismus und politischem Totalitarismus (vgl. Fritzsche 2016, S. 86). Die EMRK ist für alle 47 Mitgliedstaaten des Europarats bindend (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 16). Zudem wurde im Jahre 1959 zur Sicherstellung der in der EMRK festgeschriebenen Menschenrechte der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) mit Sitz in Straßburg eingerichtet (vgl. Europarat 2021). Die EMRK wird durch sogenannte Zusatzprotokolle ergänzt, welche zum Teil materialrechtliche und zum Teil verfahrensrechtliche Bestimmungen enthalten (vgl. Fritzsche 2016, S. 86). Für das MRaB ist der Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der EMRK die zentrale Vorschrift (vgl. Lohmann 2015, S. 84).

Zudem spielt die sogenannte Europäische Sozialcharta vom 18. Oktober 1961 – in Kraft getreten am 26. Februar 1965 – eine wichtige Rolle bei der völkerrechtlichen Verankerung der Menschenrechte auf europäischer Ebene (vgl. Fritzsche 2016, S. 91). Die Europäische Sozialcharta „ist die Komplementierung zur Europäischen Menschenrechtskonvention im Bereich der wirtschaftlichen und sozialen Grundrechte“ (ebd., S. 91). Die Sozialcharta ist demnach so etwas wie „eine Art europäischer Sozialpakt“ (ebd., S. 91), während die EMRK eher als europäisches Pendant zum Zivilpakt gesehen werden kann (vgl. ebd., S. 86). Im Hinblick auf das MRaB ist Artikel 17 der revidierten Fassung vom 3. Mai 1996 hervorzuheben (vgl. Lohmann 2015, S. 84). Auch für diese regionalen Menschenrechtsregelungen lässt sich festhalten, dass sowohl die EMRK, die meisten Zusatzprotokolle und die Sozialcharta – zumindest in der Fassung von 1961 – durch die Bundesrepublik ratifiziert wurden (vgl. Krajewski 2017, S. 8).

Im Zuge der völkerrechtlichen Verankerung auf europäischer Ebene ist zudem die „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ zu berücksichtigen. Diese wurde 2001 verkündet und erhielt mit ihrem Inkrafttreten am 01.12.2009 Rechtsverbindlichkeit (vgl. Europäisches Parlament 2021). Durch diese Charta werden „in einem einzigen Text die Gesamtheit der bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rechte der europäischen Bürgerinnen und Bürger sowie aller im Hoheitsgebiet der Union lebenden Personen zusammengefasst“ (ebd.). Zwar wird hier der Begriff der Grundrechte verwendet, es wird jedoch von Seiten des EU-Parlaments betont, dass diese Charta in

weiten Teilen auf der EMRK fußt und noch über diese hinausgeht (vgl. ebd.).<sup>14</sup> Das Grundrecht auf Bildung ist in Artikel 14<sup>15</sup> aufgenommen.

Hinsichtlich der Verbindlichkeit der angeführten internationalen Abkommen für Deutschland sei zunächst auf den Beschluss des Bundesverfassungsgerichtes vom 19.09.2006 verwiesen (vgl. Niendorf, Reitz 2017). Hier heißt es im Wortlaut: „Bundesgesetze im Sinne von Artikel 59 Abs. 2 Satz 1 GG erteilen innerstaatlich den Befehl zur Anwendung der betreffenden völkerrechtlichen Verträge bzw. setzen diese in nationales Recht um. Innerhalb der deutschen Rechtsordnung stehen völkerrechtliche Verträge“ (...), denen die Bundesrepublik Deutschland beigetreten ist, im Range eines Bundesgesetzes“ (BVerfG, 19.09.2006, Rn. 52). Weiter heißt es in dem einschlägigen Beschluss: „Diese Rangzuweisung führt in Verbindung mit Artikel 20 Abs. 3 GG dazu, dass deutsche Gerichte das anwendbare Völkervertragsrecht wie anderes Gesetzesrecht des Bundes im Rahmen methodisch vertretbarer Auslegung zu beachten und anzuwenden haben“ (ebd., Rn. 52). Damit bilden die hier betrachteten Konventionen „einen verbindlichen Bestandteil der deutschen Rechtsordnung im Sinne einfachen Bundesrechts“ (Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Sie stehen somit im Rang unter dem GG (vgl. Krajewski 2017, S. 10), gehen aber gemäß Artikel 31 GG als Bundesrecht im Konfliktfall dem Landesrecht vor (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17).<sup>16</sup>

Das Recht auf Bildung hat auf nationaler Ebene Einzug in unterschiedliche Gesetze gehalten. Artikel 6 GG legt das Recht und die Pflicht der Eltern zur Pflege und Erziehung der Kinder fest. Artikel 7 GG stellt das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18). Da das Bildungswesen in Deutschland in der „nahezu alleinigen Zuständigkeit“ (Muñoz 2007b, S. 72) der Bundesländer liegt, sind die konkreten Regelungen in den verschiedenen Landesverfassungen, Bildungsplänen und Schulgesetzen enthalten (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18). Abschließend soll das nachfolgende Schaubild einen Überblick über die Verankerung des MRaB auf den Ebenen der VN, Europas und Deutschlands geben.

---

<sup>14</sup> Strenggenommen kann – entsprechend den Erkenntnissen aus 2.1 – nur bei den Regelungen auf globaler Ebene von Menschenrechten gesprochen werden, da eine regionale Eingrenzung dem Universalisierungsgedanken der Menschenrechte widerspricht. Hier soll jedoch im Vordergrund stehen, wie die Menschenrechte – im Speziellen das MRaB – auch in die anderen Verträge und Erklärungen bis in die nationale Ebene hineinwirken. Ob dabei von Menschenrechten oder Grundrechten gesprochen wird, ist für die Intention dieser Betrachtung nicht von vordergründiger Bedeutung.

<sup>15</sup> Siehe hierzu: Europäisches Parlament 2010, Artikel 14 und Abb. 7 in Gliederungspunkt 2.2.1.

<sup>16</sup> Einen kompakten Überblick zu der Verankerung und Wirkung der Menschenrechte im deutschen Recht gibt auch Krajewski (vgl. Krajewski 2017, S. 9-11).

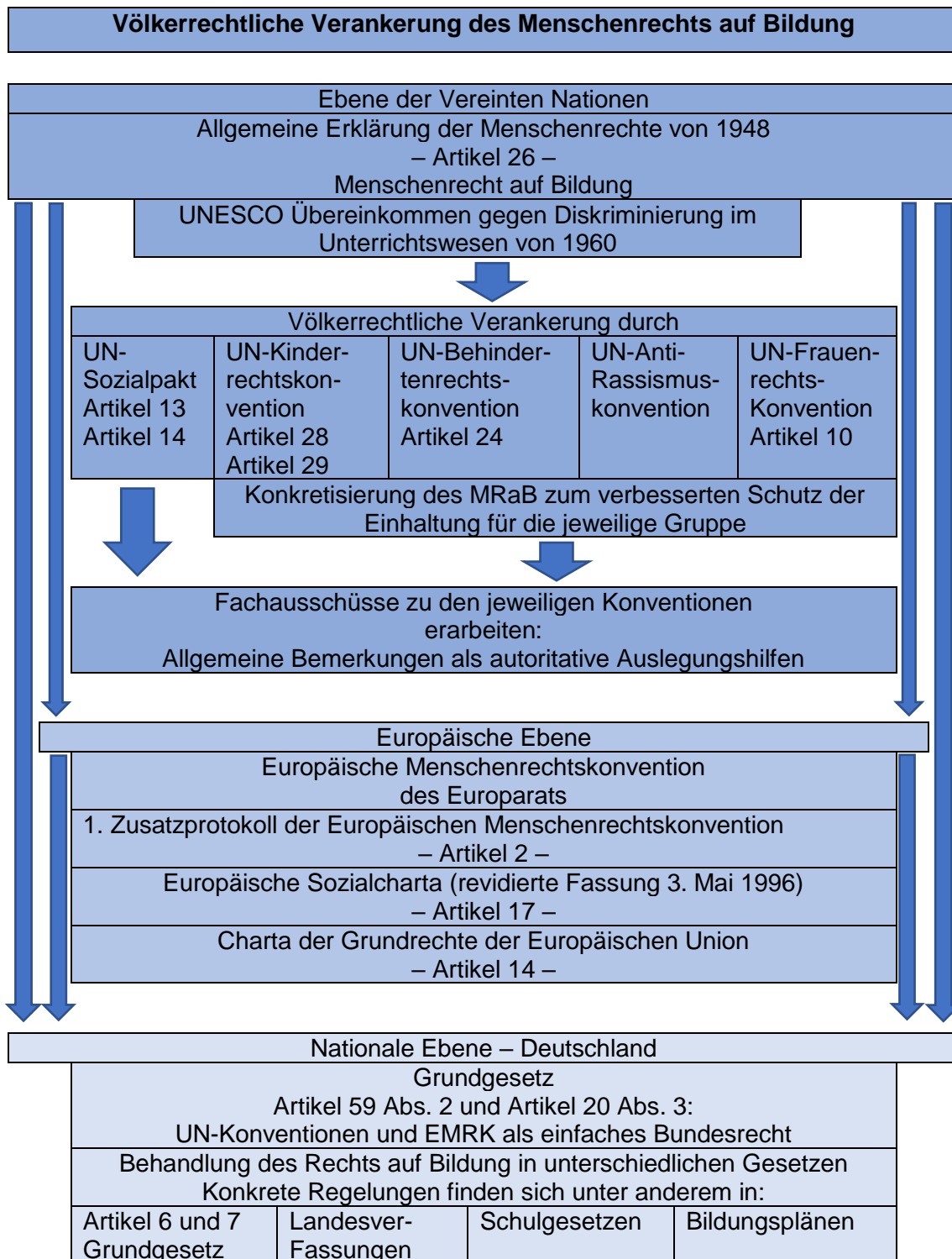


Abb. 1: Völkerrechtliche Verankerung des Menschenrechts auf Bildung (Selbst erstellt. In Anlehnung u.a. an die Ausführungen in Niendorf, Reitz 2016, S. 15-18).

### 2.1.3 Rechtliche Umsetzung und Kontrolle

Im Rahmen dieses Gliederungspunktes wird unter „Umsetzung“ das verstanden, was an rechtlichen Maßnahmen getan werden kann und muss, um die im Hinblick auf das MRaB im deutschen Rechtssystem verankerten Gesetze auch tatsächlich umzusetzen. Die konkreten „inhaltlichen“ Umsetzungskriterien sind in erster Linie in den einzelnen

Konventionen und Allgemeinen Bemerkungen der Fachausschüsse genannt und werden deshalb bei den Inhalten in 2.2.1 näher beschrieben.

In der Präambel der AEMR werden die Vertragsstaaten dazu aufgefordert, „durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen“ (...) (die) allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 5) der Menschenrechte zu gewährleisten. Bei der Betrachtung der Umsetzung des MRaB in Deutschland kann nach Niendorf und Reitz zunächst festgehalten werden, dass sich die dargestellten völkerrechtlichen Verpflichtungen zuvorderst an die gesetzgebenden Instanzen richten. Aufgrund ihrer Zuständigkeit in diesem Bereich sind hier die einzelnen Bundesländer in der Pflicht (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Die einzelnen Länderparlamente verfügen dabei im Bereich der Bildung über umfangreiche gesetzgebende Befugnisse (vgl. Muñoz 2007b, S. 73). In diesem Zuge haben die Parlamente die Aufgabe, Voraussetzungen zur inhaltlich hinreichenden Bestimmung von Verordnungen zu schaffen, Schulgesetze zu erlassen und im Rahmen der Haushaltsgesetzgebung die notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Darüber hinaus obliegt den einschlägigen Ministerien der Länder die Aufsichtsfunktion über die Bildungseinrichtungen ihres Zuständigkeitsbereichs (vgl. Muñoz 2007b, S. 73).

Wie Niendorf und Reitz darstellen, können die menschenrechtlichen Normen neben dem Pfad über die Legislative auch Anwendung über die Gerichtsbarkeit oder die Regierung eines Staates finden. Dabei wird zwischen den zwei Varianten der „unmittelbaren Anwendbarkeit“ und der „völkerrechtsfreundlichen Auslegung“ unterschieden. Im Falle der unmittelbaren Anwendbarkeit stellen die menschenrechtlichen Normen die direkte Grundlage für die Entscheidungen eines Gerichts oder einer Behörde dar (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Damit bekommt die jeweilige Völkerrechtsnorm hier die Eigenschaft zugeschrieben, direkt „von einem Individuum vor Gericht geltend gemacht werden zu können“ (Krajewski 2017, S. 11). Die Voraussetzungen für die unmittelbare Anwendbarkeit einer Vorschrift wurden sowohl durch Urteile des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) als auch des BVerfG konkretisiert. Nach dem EuGH muss für solche Vorschriften gelten, dass diese „klar und genau formuliert, bedingungsunabhängig und ihrem Wesen nach geeignet sind, unmittelbare Wirkung zu entfalten und (es) zu ihrer Ausführung keiner weiteren Rechtsvorschriften bedarf“ (Robert Schuhmann Projekt 2000 unter Bezugnahme auf: EuGH, 26.02.1986, Rn. 45). Das BVerfG hat bereits 1968 deutlich gemacht, dass die betreffende Vertragsbestimmung geeignet sein muss, „nach Wortlaut, Zweck und Inhalt wie eine innerstaatliche Gesetzesvorschrift rechtliche Wirkungen auszulösen (...). Nur unter diesen Voraussetzungen entstehen für den Staatsbürger verbindliche Rechtsnormen“ (BVerfG, 25.06.1968, Rn. 55). Blickt man exemplarisch für

die völkerrechtlichen Vorschriften zum MRaB auf den Sozialpakt – genauer auf den Artikel 13 – wird nach Niendorf und Reitz deutlich, dass manche der Forderungen klarer und andere weniger eindeutig den soeben beschriebenen Ansprüchen genügen. So erfüllt die Forderung des Abs. 2 Nr. 1 nach einem kostenlosen Grundschulunterricht eindeutig die Voraussetzungen zur unmittelbaren Anwendbarkeit (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Weite Teile des Sozialpakts und auch des Artikel 13 unterliegen jedoch dem – insbesondere von konservativen und neoliberalen Juristen vorgebrachten – Vorwurf, für die Zugänglichkeit einer gerichtlichen Auslegung zu unbestimmt zu sein (vgl. Fechner 2009, S. 12).<sup>17</sup> Zum Teil wird diese Problematik durch die – bei 2.1.2 beschriebene – Aufgabe der Konkretisierung durch die Fachausschüsse ein Stück weit abgedeckt. So erfährt beispielsweise die in Artikel 13 Sozialpakt an mehreren Stellen angesprochene „allmähliche Einführung“ (ICESCR 1966, u.a. Artikel 13 Abs. 2 Nr. 2) in den Allgemeinen Bemerkungen 3 und 13 des einschlägigen Fachausschusses eine nähere Beschreibung. So wird dort die „konkrete und fortdauernde Verpflichtung“ (E/C.12/1999/10, Nr. 44) der Vertragsstaaten betont, „so rasch und wirksam wie möglich“ (E/C.12/1999/10, Nr. 44) auf die volle Verwirklichung des Artikel 13 hinzuarbeiten (vgl. E/C.12/1999/10, Nr. 44 i.V.m. E/1991/23, Nr. 9). Rückschritte von einem bereits erreichten Standard sind damit nur in engen Grenzen möglich (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18).

Im Zuge der völkerrechtsfreundlichen Auslegung ist die jeweilige internationale Rechtsnorm nicht – wie bei der unmittelbaren Anwendbarkeit – die Grundlage behördlicher oder gerichtlicher Entscheidungen, sondern übernimmt die Aufgabe einer Auslegungshilfe für nationale Gesetze (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18). Das BVerfG hat dazu in mehreren Urteilen (vgl. u.a. BVerfG, 04.05.2011, Rn. 86, BVerfG, 23.03.2011, Rn. 52) festgehalten, dass die EMRK – und wie bereits gesehen auch die VN-Konventionen – im Rang eines Bundesgesetzes zwar unter dem GG stehen, jedoch als „Auslegungshilfe bei der Auslegung der Grundrechte und rechtsstaatlichen Grundsätze des Grundgesetzes heranzuziehen (sind)“ (BVerfG, 04.05.2011, Rn. 86). Aufgrund des Status als einfaches Bundesrecht gilt dies auch für die Auslegung „einfachen Rechts“ (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18). Als ein Beispiel, in dem die völkerrechtsfreundliche Auslegungshilfe als Begründung mitverarbeitet wurde, sei hier auf ein Urteil des Sozialgerichts Düsseldorf verwiesen. So sieht dieses Gericht, das über den Antrag einer gehörlosen Studentin auf Leistungen für Eingliederungshilfe für einen Gebärdensprachdolmetscher zu entscheiden hatte, sein Auslegungsergebnis durch „Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, das

---

<sup>17</sup> Dazu gibt es in Fachkreisen in der Zwischenzeit auch eine andere Meinung. So schildert Mahler in einem Beitrag, warum die Rechte des Sozialpakts durchaus direkt anwendbar und damit einklagbar sind, und gibt hierzu praktische Handlungshinweise für Juristen (vgl. Mahler 2014).

zwischenzeitlich von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurde, (als vollumfänglich gestützt“ (SG Düsseldorf 2011, Rn. 57) an (vgl. Aichele 2011, S. 88-89).

Hinsichtlich der Frage nach der „tatsächlichen Relevanz“ (Krajewski 2017, S. 11) der Konventionen in der deutschen Rechtsprechung erkennt Krajewski einen Trend.<sup>18</sup> So hat die Wahrnehmung der einschlägigen Abkommen in den Verfahren der letzten zehn Jahre insgesamt zugenommen. Dies ist jedoch in erster Linie auf die gestiegene Bedeutung der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention zurückzuführen. Die Bedeutung der UN-Pakte – und damit auch des Sozialpakts – ist hingegen nicht überdurchschnittlich gestiegen. Zudem wird die Analyse des jeweiligen Menschenrechts mehrheitlich herangezogen, um ein bereits durch einfaches Recht oder durch Verfassungsrecht hergeleitetes Ergebnis zu untermauern (vgl. ebd., S. 12). Anders sieht dies bei der EMRK aus, welche „in deutlich zunehmendem Maße von der Rechtsprechung wahrgenommen (wird)“ (ebd., S. 12). Obwohl die Rechte der EMRK im Hinblick auf das deutsche Rechtssystem formal auf der gleichen Stufe wie die der VN-Konventionen stehen, konnten „die in der EMRK verankerten Rechte zu einer echten Ergänzung und Erweiterung der (...) (innerstaatlichen) Rechtspositionen führen (ebd., S. 21).<sup>19</sup>

Wie Niendorf und Reitz hervorheben, besteht ein zentraler Baustein zum Verständnis der internationalen Menschenrechtsnormen und ihrer Umsetzung in Deutschland in den zu den jeweiligen Konventionen gehörigen Kontroll- und Überwachungsgremien. Diese Gremien dienen durch ihre spezifischen Verfahren zur Konkretisierung der Inhalte der jeweiligen Menschenrechtsverträge. Dabei bestehen das internationale Menschenrechtssystem der VN und das regionale System des Europarats nebeneinander (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 18). Obwohl sich beide Systeme auf unterschiedliche Konventionen beziehen, wird eine „harmonisierende Auslegung der Vertragstexte angestrebt“ (ebd., S. 18). Dies wird auf nationaler Ebene u.a. durch die Bundesregierung betont, indem diese von einer „weltweiten Rechtsharmonisierung im Bereich der Menschenrechte“ (Auswärtiges Amt 2008, S. 283) spricht.

Soll zunächst ein Blick auf die Kontrollmechanismen auf VN-Ebene geworfen werden, so lässt sich festhalten, dass die zur Konkretisierung der einzelnen Konventionen eingesetzten Fachausschüsse auch für deren Überwachung zuständig sind (vgl. Hüfner

---

<sup>18</sup> Krajewski stützt seine Aussagen auf die Auswertung der Datenbank „juris“ im Hinblick auf die Erwähnung der internationalen Abkommen in den Entscheidungen deutscher Gerichte in dem Zeitraum von 1997 bis 2016 (vgl. Krajewski 2017, S. 23).

<sup>19</sup> Ausführlich mit der Position der in der EMRK verankerten Rechte im deutschen Rechtssystem befasst sich u.a. auch Griebel. So kommt er zu dem Ergebnis, dass die Nichtbeachtung der Urteile des EGMR (siehe folgende Ausführungen) bei der Auslegung mit Verfassungsbeschwerde gerügt werden können (vgl. Griebel 2014).

et al. 2012, S. 67). Diese Ausschüsse sind mit unabhängigen Experten besetzt (vgl. Motakef 2006, S. 16). Wie Hüfner et al. darlegen, wird das konkrete Mandat der Ausschüsse in den jeweiligen Konventionen definiert und kann unterschiedliche Überprüfungsverfahren und Aufgaben beinhalten. Hierunter fällt zunächst das sogenannte Staatenberichtsverfahren, welches bei allen Konventionen Anwendung findet (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 67). Durch Ratifizierung der jeweiligen Konventionen verpflichten sich die Vertragsstaaten, den Fachausschüssen in regelmäßigen Abständen Staatenberichte vorzulegen, in denen sie Rechenschaft über den Stand der Umsetzung des jeweiligen Menschenrechts ablegen (vgl. Motakef 2006, S. 16). Hüfner et al. führen weiter aus, dass der Fachausschuss bei der Überprüfung neben diesen Berichten auch sogenannte „Schatten- bzw. Alternativ- oder Parallelberichte“ aus der Zivilgesellschaft sowie Informationen aus Medien, Wissenschaft und von internationalen Organisationen heranzieht. Zur anschließenden Diskussion des Staatenberichts wird eine Delegation der jeweiligen Regierung eingeladen. Diese erläutert den Bericht vor dem Ausschuss und beantwortet Fragen. Im Folgenden berät der Ausschuss über die Ergebnisse und fasst sogenannte „Abschließende Bemerkungen“. In diesen werden gemachte Fortschritte anerkannt, bestehende Defizite benannt und Vorschläge für eine verbesserte Umsetzung der jeweiligen Konvention gemacht. Im Anschluss ist der jeweilige Staat angehalten, im nächsten Staatenbericht oder in einem sogenannten Follow up Report über die Umsetzung der durch den Ausschuss gemachten Empfehlungen zu informieren (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 67-68).<sup>20 21</sup>

Zudem sind bei einigen Menschenrechtskonventionen in den Zusatzprotokollen weitere Verfahren festgeschrieben, die bei Menschenrechtsverletzungen eingesetzt werden können (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 19).<sup>22</sup> Neben den Staatenberichten und den bereits angesprochenen Allgemeinen Bemerkungen<sup>23</sup> sind das die Instrumente der Individualbeschwerde, des Untersuchungsverfahrens, des Präventionsverfahrens und des Staatenbeschwerdeverfahrens (vgl. Hüfner, et al. 2012, S. 68). Mit Blick auf das MRaB und dessen Einforderung durch jeden Einzelnen soll hier der Fokus auf das

---

<sup>20</sup> Dieses Vorgehen wird durch die jeweiligen Konventionen noch konkretisiert. Exemplarisch ist ein Überblick über das Berichtsverfahren für den Sozialpakt als Anlage 2 im Anhang abgebildet.

<sup>21</sup> Der sechste – und damit aktuelle – Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 16 und 17 Sozialpakt, sowie die dazugehörigen Abschließenden Bemerkungen, Parallelberichte und weitere einschlägige Dokumente sind auf der Seite des Deutschen Instituts für Menschenrechte abrufbar. Der entsprechende Pfad ist im Literaturverzeichnis unter „Deutsches Institut für Menschenrechte 2021a“ angegeben. Eine Einordnung des Fachausschusses zum MRaB und empfohlene Maßnahmen dazu finden sich in den Nummern 60 und 61 der Abschließenden Bemerkungen.

<sup>22</sup> Einen Überblick, welche Verfahren bei welchen Konventionen eingesetzt werden können, gibt Hüfner et al. (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 68).

<sup>23</sup> Ein Beispiel dafür, wie diese dem Kontrollsystem dienen, geben die Ausführungen in 2.2.1 zu den vier Strukturelementen der Allgemeinen Bemerkung 13 des Sozialpaktausschusses.



Individualbeschwerdeverfahren gelegt werden. Wie Mahler ausführt, haben hier Einzelpersonen nach Ausschöpfung des nationalen Rechtswegs die Möglichkeit, Rechtsverletzungen vor den jeweiligen Ausschuss zu bringen. Dieser setzt sich dann mit der Beschwerde inhaltlich auseinander, fordert den jeweiligen Vertragsstaat zur Stellungnahme auf und teilt nach eingehender Prüfung seine Auffassung mit, ob eine Verletzung vorliegt oder nicht. Diese Auffassung wird zudem häufig mit Empfehlungen an den betroffenen Staat verbunden. Zwar sind diese Entscheidungen des Ausschusses rechtlich nicht bindend, der Staat ist aber aufgefordert, sich mit der Auffassung der Experten auseinander zu setzen und sich innerhalb einer Frist von sechs Monaten schriftlich zu erklären (vgl. Mahler 2014, S. 131-132). Wie Niendorf und Reitz darstellen, ist Voraussetzung für die Möglichkeit der Individualbeschwerde, dass der jeweilige Staat das entsprechende Zusatzprotokoll zu der einschlägigen Menschenrechtskonvention ratifiziert hat. Gegen Deutschland besteht mit einer Ausnahme für alle Menschenrechtskonventionen, in denen das MRaB tangiert wird, die Möglichkeit zu einer Individualbeschwerde. Diese Ausnahme bezieht sich „ausgerechnet“ auf den Sozialpakt (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 19). „Ausgerechnet“ deswegen, da wie gesehen in Artikel 13 Sozialpakt die umfassendste Festschreibung des MRaB vorgenommen wird. Obwohl das Fakultativprotokoll bereits 2008 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen wurde, ist die Unterzeichnung von der Bundesregierung zwar wiederholt zugesagt, aber noch nicht vollzogen worden (vgl. Bündnis 90 die Grünen 2018). Die Tatsache, dass sich Deutschland international für das Fakultativprotokoll engagiert hat, sich aber bis zum heutigen Tage<sup>24</sup> weigert, das Protokoll zu ratifizieren (vgl. Mahler 2015, S. 1), bringt der Bundesrepublik „den Vorwurf doppelter Standards im innerstaatlichen und außenpolitischen Umgang mit Menschenrechten ein“ (ebd., S. 1). Fechner attestiert den bisherigen Mitteln der Länderberichte und der Allgemeinen Bemerkungen eine mangelhafte öffentliche Wahrnehmung. Er betonte deswegen schon 2009, dass dem möglichst schnellen Inkrafttreten des einschlägigen Zusatzprotokolls eine wichtige politische und rechtliche Rolle zukommt (vgl. Fechner 2009, S. 12).

Hinzu kommt, dass die einzelnen Mitgliedstaaten nach der Allgemeinen Erklärung Nr. 13 zum Sozialpakt dazu verpflichtet werden, ein Überwachungssystem zur Einhaltung des MRaB einzurichten (vgl. E/C.12/1999/10, Nr. 49). In Deutschland wird versucht, dieser Forderung, ein „mensenrechtlich orientiertes Monitoringsystem“ (Niendorf, Reitz, S. 21) einzuführen, durch diverse Bildungsberichte Rechnung zu tragen (vgl. ebd., S. 21). Im Hinblick auf die Kontrolle von Menschenrechten auf VN-Ebene sind zudem die

---

<sup>24</sup> Hier gilt der Stand vom August 2021. Neben eigener Internetrecherche wurde dazu das Deutsche Institut für Menschenrechte angefragt. Auch auf der einschlägigen Internetseite ist vermerkt, dass das Fakultativprotokoll nach wie vor nicht ratifiziert wurde (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2021a).

sogenannten Sondermechanismen des Menschenrechtsrats von zentraler Bedeutung. Wie die deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) ausführt, haben diese die Aufgabe, die Menschenrechtslage in einem bestimmten Land oder zu einem spezifischen Thema unparteiisch zu beobachten und zu dokumentieren. Die dafür vorgesehenen Mandatsträger können dabei entweder Einzelpersonen – sogenannte Sonderberichterstatter – oder Arbeitsgruppen sein. Die auf bestimmte Themen ausgelegten Mandate können sich dabei u.a. spezifischen Menschenrechten und deren Umsetzung widmen (vgl. DGVN 2021). So wurde 1998 auch das Mandat des Sonderberichterstatters für das MRaB – mit Katarina Tomasevski als erster Sonderberichterstatterin in diesem Feld – geschaffen (vgl. OHCHR 2021). Auf sie folgte 2004 Vernor Muñoz-Villalobos, der in dieser Funktion 2006 auch Deutschland einen Besuch abstattete und damals „zu einer zehntägigen Reise in das Innere des deutschen Bildungssystems“ (Prengel, Overwien 2007, S. 21) aufbrach.<sup>25</sup> Aktuelle Mandatsträgerin ist Koumbou Boly Barry (vgl. OHCHR 2021).

Parallel zu den Kontrollmechanismen über die VN bestehen auch entsprechende Optionen über das regionale Menschenrechtssystem der EMRK (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 19). Dabei hat die EMRK von dem, bei den VN gebräuchlichen, Staatenberichtsverfahren abgesehen und erkennt stattdessen „in den Staaten und im Individuum die natürlichen Wächter der Menschenrechte“ (Hüfner et al. 2012, S. 324). Wie bereits im Zuge der Verankerung angedeutet, wurde dazu von Anfang an mit dem EGMR ein Rechtssystem geschaffen, das mittlerweile unmittelbar von Individuen angerufen werden kann (vgl. ebd., S. 324).<sup>26</sup> Der Gerichtsbarkeit des EGMR sind alle Vertragsstaaten der EMRK unterworfen (vgl. Europarat 2021). Wie Hüfner et al. weiter ausführen, muss bei Feststellung eines Verstoßes gegen die EMRK Wiedergutmachung geleistet werden. Dies beinhaltet zum einen die Beendigung des völkerrechtswidrigen Zustands. So müssen Wiederholungen durch Änderungen von Gesetzen oder Verwaltungsrichtlinien ausgeschlossen werden. Zum anderen ist die Wiedergutmachung in immaterieller und materieller Form zu leisten. Das schließt für ersteres Entschuldigungen und Rehabilitation und für zweiteres eine Schadensersatzleistung durch Geldzahlung ein.<sup>27</sup> Hüfner et al. geben jedoch auch zu bedenken, dass es weder eine Durchführungskompetenz des Gerichtshofs gibt noch eine Vollzugsbehörde besteht.

---

<sup>25</sup> Der Pfad zu dem Bericht von Vernor Muñoz-Villalobos (in der englischen Originalfassung und in der deutschen Arbeitsübersetzung) befindet sich im Literaturverzeichnis unter Muñoz, Vernor 2007a.

<sup>26</sup> Einen kompakten Überblick über Historie und Zusammensetzung des EGMR sowie zu den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer Beschwerde an diesen gibt Hüfner et al. (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 324 ff.).

<sup>27</sup> Einen Überblick über einige Klagen gegen Deutschland und andere europäische Länder sowie die dazugehörigen Urteile gibt Anlage 3 im Anhang.

Zudem muss – wie aus Artikel 46 EMRK zu erkennen – nur der beklagte Staat Konsequenzen aus dem Urteil ziehen. Nur selten sehen sich weitere Vertragsstaaten veranlasst, nach einem gegen einen anderen Staat ergangenen Urteil bei sich Änderungen vorzunehmen, auch wenn die jeweilige rechtliche Lage vergleichbar ist (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 324-325).

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den Beschwerdemöglichkeiten auf VN-Ebene und auf europäischer Ebene liegt in dem Ausmaß der Verbindlichkeit der jeweiligen Empfehlungen und Entscheidungen. Wie gesehen sind die Urteile des EGMR für den jeweiligen Staat grundsätzlich bindend, während dies für die Empfehlungen der VN-Fachausschüsse – rein rechtlich gesehen – nicht zutrifft. Zu beachten ist hier jedoch, dass auch auf regionaler – europäischer – Ebene wieder unterschieden werden muss, welche Erklärung konkret betrachtet wird. So macht Fritzsche darauf aufmerksam, dass die in der Europäischen Sozialcharta beschriebenen Gesetze nicht – wie die Inhalte der EMRK – als individuell einklagbare Rechte gefasst sind. Das einzige Durchsetzungsinstrument ist hier vielmehr – wie auch beim Sozialpakt durch die fehlende Ratifizierung des entsprechenden Fakultativprotokolls – ein Berichtsprüfungsverfahren (vgl. Fritzsche 2016, S. 91).<sup>28</sup>

## **2.2 Inhalte und Wesenskern des Menschenrechts auf Bildung**

Nachdem im Zuge der Schilderung der Verankerung des MRaB die wesentlichen Erklärungen, Vorschriften und Artikel bereits angeführt und in Relation zueinander gesetzt wurden, sollen diese nun einer konkreten inhaltlichen Betrachtung unterzogen werden. Dabei wird der Blick neben dem rechtlichen Gehalt insbesondere auch auf die dahinter liegenden Motive und – in einem abschließenden Schritt – auf den damit im Zusammenhang stehenden Wesenskern des MRaB gelegt. Erst wenn diese Aspekte hinreichend durchdrungen wurden, kann ein fundierter Blick darauf geworfen werden, in welchen Bereichen es bei der Umsetzung bisher Probleme gibt, um schließlich mit der Frage, welche Hindernisse für diese verantwortlich sind, der Kernintention der vorliegenden Betrachtung nachzugehen.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Bei der ebenfalls in 2.1.2 angesprochenen und dann in 2.2.1 inhaltlich noch näher zu betrachtenden Grundrechtecharta der Europäischen Union hält es sich dagegen wieder ähnlich wie bei der EMRK. Auch hier ist ein Einklagen der einschlägigen Rechte durch die einzelnen Bürger möglich (vgl. Europäisches Parlament 2021).

<sup>29</sup> Hinsichtlich der Zitierung der Rechtsquellen wurde wie folgt vorgegangen: Für gängige Rechtsquellen – wie das GG – erfolgt keine gesonderte Quellenangabe und Aufnahme in das Literaturverzeichnis. Die Rechtsvorschriften zum MRaB und die weniger bekannten Gesetzestexte wurden hingegen in das Literaturverzeichnis aufgenommen. Bei den Rechtsquellen, die durch Schaubilder angeführt und damit einmal bereits mit einer Quelle versehen wurden, erfolgt bei wiederholtem Aufgreifen kein gesondertes Aufführen der Quelle in Klammern mehr.

### 2.2.1 Inhalte der zentralen Erklärungen und Rechtsvorschriften

Im Folgenden werden die „inhaltlichen Kernforderungen“ (Motakef 2006, S. 13) zum MRaB einer genaueren Betrachtung und Einordnung unterzogen. Neben der reinen Nennung soll dazu eine kurze Darstellung der hinter diesen Regelungen stehenden Gedanken und Motiven vorgenommen werden. Da die Regelungen zum Teil aufeinander fußen und in einer bestimmten Reihenfolge zueinander stehen, soll der Abfolge der in Abbildung 1 dargestellten völkerrechtlichen Verankerung des MRaB gefolgt werden. Damit wird zunächst mit den VN-Konventionen – und konkret mit dem aus folgendem Schaubild zu entnehmenden Artikel 26 der AEMR – begonnen.

| <b>Artikel 26</b><br><b>Allgemeine Erklärung der Menschenrechte</b>  |
|--|
| 1. Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zumindest der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.                                 |
| 2. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. |
| 3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll.   |

Abb. 2: Artikel 26 – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 21).

In Artikel 26 Nr. 1 wird zunächst das grundsätzliche Recht jedes Menschen auf Bildung formuliert. Anschließend erfährt dieses Recht eine Spezifizierung – und damit Fortbestimmung – hinsichtlich des Zugangs zur Bildung, indem ein unentgeltlicher Grundschulunterricht und ein gleicher Zugang zu höherer Bildung gefordert wird (vgl. Lohmann 2015, S. 85). Während damit bei Nr. 1 die Frage danach, wer einen Anspruch auf Bildung hat und wie der Zugang zu dieser zu gestalten ist, im Vordergrund steht, erfolgt in Nr. 2 mit der „inhaltliche(n) Bestimmung der Ausbildung“ (ebd., S. 85) die Beantwortung der Frage nach dem „Was“. Hier werden „die Aufgaben und Ziele von Bildung klar festgelegt“ (Lohrenscheit 2013). Das Prinzip dieser Zweiteilung wird in der vorliegenden Betrachtung zur besseren Strukturierung und Übersichtlichkeit auch bei der Darlegung der weiteren inhaltlichen Regelungen angewandt.

Wie Lohmann ausführt, lässt sich bei den angesprochenen Aufgaben und Zielen (dem „Was“) eine Unterteilung in zwei Zielbestimmungen ausmachen. Zu Beginn des 1. Satzes wird mit der Forderung nach „der volle(n) Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ deutlich gemacht, „dass die Bildung dem einzelnen Menschen dienen soll“ (Lohmann 2015, S. 85). Wie Lohmann weiter ausführt, wird im Folgenden mit der „Stärkung der

Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ sowie des Verständnisses, der Toleranz und der Freundschaft – u.a. zwischen allen Nationen – die zweite übergreifende Zielbestimmung der Bildung nach dem Verständnis der einschlägigen Erklärung beschrieben. Diese bezieht den einzelnen Menschen in den Kontext mit seiner Umwelt – bestehend aus anderen Personen und der Gesellschaft – ein. Nr. 3 hingegen bezieht sich nicht auf die inhaltlichen Ziele der Bildung, sondern betont ein „vorrangiges Recht“ der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, lässt dabei aber offen, wer zudem dahingehend Einfluss ausüben darf (vgl. ebd., S. 85).

Wie gesehen, wurde die Völkerrechtsverbindlichkeit des in Artikel 26 AEMR festgeschriebenen MRaB jedoch erst durch die Übernahme in die nachfolgenden Pakte und Konventionen<sup>30</sup> erreicht. Von zentraler Bedeutung – da das gesamte MRaB aufgreifend – ist dabei Artikel 13 des Sozialpakts. Aus diesem Grund soll das Hauptaugenmerk im Folgenden auf diesem und den Allgemeinen Bemerkungen des dazugehörigen Fachausschusses liegen. Zudem wird im Rahmen der näheren Betrachtung von Zweiteren zur Ergänzung und Vertiefung auch auf die weiteren Konventionen und die Allgemeinen Bemerkungen der einschlägigen Fachausschüsse Bezug genommen. Artikel 13 Sozialpakt sei hier – zusammen mit dem ihn ergänzenden Artikel 14 Sozialpakt – als Schaubild dargestellt:

| <b>Artikel 13 und 14<br/>Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte<br/>(UN-Sozialpakt)</b>  |
|--|
| <b>Artikel 13</b>  |
| (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.   |
| (2) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts <ul style="list-style-type: none"> <li>a. der Grundschulunterricht für jedermann Pflicht und allen unentgeltlich zugänglich sein muss;</li> <li>b. die verschiedenen Formen des höheren Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen;</li> <li>c. der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss;</li> </ul> |

<sup>30</sup> Die vom MRaB tangierten Konventionen sind in Gliederungspunkt 2.1.2 aufgeführt.

|  |
|--|
| <p>d. eine grundlegende Bildung für Personen, die eine Grundschule nicht besucht oder nicht beendet haben, so weit wie möglich zu fördern oder zu vertiefen ist;</p> <p>e. die Entwicklung eines Schulsystems auf allen Stufen aktiv voranzutreiben, ein angemessenes Stipendiensystem einzurichten und die wirtschaftliche Lage der Lehrerschaft fortlaufend zu verbessern ist.</p>   |
| <p>(3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen.</p>   |
| <p>(4) Keine Bestimmung dieses Artikels darf dahin ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigt, Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu leiten, sofern die in Abs. 1 niedergelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten Mindestnormen entspricht.</p>  |
| <p><b>Artikel 14</b></p>   |
| <p>Jeder Vertragsstaat, der zu dem Zeitpunkt, da er Vertragspartei wird, im Mutterland oder in sonstigen seiner Hoheitsgewalt unterstehenden Gebieten noch nicht die Grundschulpflicht auf der Grundlage der Unentgeltlichkeit einführen konnte, verpflichtet sich, binnen zwei Jahren einen ausführlichen Aktionsplan auszuarbeiten und anzunehmen, der die schrittweise Verwirklichung des Grundsatzes der unentgeltlichen allgemeinen Schulpflicht innerhalb einer angemessenen, in dem Plan festzulegenden Zahl von Jahren vorsieht.</p> |

Abb. 3: Artikel 13 und 14 – Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) (ICESCR 1966, Artikel 13, Artikel 14).

Unter Zugrundelegung des Artikels 26 der AEMR und der bei dessen Betrachtung vorgenommenen Strukturierung lässt sich zunächst festhalten, dass die dort in Nr. 2 vorgenommene inhaltliche Bestimmung in Artikel 13 Abs. 1 Sozialpakt wieder aufgegriffen wird. Wie Lohmann feststellt, kam es dabei bei den inhaltlichen Bestimmungen zu zwei wesentlichen Ergänzungen im Vergleich zu der einschlägigen Norm aus der AEMR. So wird zum einen gefordert, dass die Bildung neben der „volle(n) Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ auch auf das Bewusstsein über die Würde des Einzelnen gerichtet sein muss. Die Präambeln des Sozialpakts und des Zivilpakts formulieren dabei erstmals (vgl. Lohmann 2015, S. 86), „die Erkenntnis, dass sich (...) (die Menschenrechte) aus der dem Menschen innewohnenden Würde herleiten“ (ICESCR 1966, Präambel).<sup>31</sup> Als zweite Ergänzung wurde eine „soziale Nützlichkeitsbestimmung“ (Lohmann 2015, S. 87) eingefügt. Die Forderung, dass jeder das Recht haben soll „eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen“, erweitert damit den bis dahin skizzierten Kontext des Einzelnen zu seiner Umwelt. Die weiteren inhaltlichen Bestimmungen des MRaB in Artikel 13 Abs. 1 decken sich mit denen der hier zum Vergleich herangezogenen Rechtsnorm

<sup>31</sup> Wie in 2.1.1 gesehen, bezieht sich auch die Präambel der AEMR schon auf die Menschenwürde. Hier liegt jedoch der Schwerpunkt auf der Forderung, dass diese geachtet werden muss. Es steht demnach weniger die Argumentation im Vordergrund, dass sich die Menschenrechte aus der Menschenwürde herleiten.

aus der AEMR und „ordnen das Recht auf Bildung (damit) in einen größeren normativen Zielrahmen der Menschenrechte überhaupt ein“ (ebd., S. 87).

Die Forderungen der folgenden Absätze des Artikel 13 Sozialpakt sind ebenfalls stark an den schon in Artikel 26 AEMR genannten Ansprüchen orientiert. Um die oben angesprochene strukturierende Zweiteilung wieder aufzugreifen, lässt sich dabei festhalten, dass sich Abs. 2 – wie Nr. 1 Artikel 26 AEMR – auf die Frage nach dem Zugang zur Bildung bezieht. Hierauf wird im Folgenden im Zuge der Betrachtung der Allgemeinen Bemerkungen des Fachausschusses näher einzugehen sein. Abs. 3 hingegen betont – wie Nr. 3 Artikel 26 AEMR – die Rechte der Eltern und nimmt eine weitere Ausdifferenzierung hinsichtlich der Schulwahl und der religiösen und sittlichen Erziehung vor. Abs. 4 führt mit der Beschreibung des Rechts auf die Führung von Bildungseinrichtungen (unter bestimmten Voraussetzungen) noch einen – im Vergleich zu der AEMR – neuen Aspekt ein. Artikel 14 Sozialpakt sollte hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt, aber nicht weiter vertieft werden. Grund hierfür ist die angesprochene Fokussierung auf die Situation in Deutschland und die Tatsache, dass die Forderung einer „Grundschulspflicht auf der Grundlage der Unentgeltlichkeit“ hierzulande bereits erfüllt ist.<sup>32</sup>

Wie in 2.1.2 dargestellt, erfolgt durch die Allgemeinen Bemerkungen der Fachausschüsse der jeweiligen Pakte und Konventionen eine weitere Ausdifferenzierung der Regelungen zum MRaB. Aufgrund der dargelegten Bedeutung des Artikel 13 Sozialpakt ist dabei im Besonderen auf den Fachausschuss zum Sozialpakt und dessen Allgemeine Bemerkungen einzugehen. Konkret ist hier die Allgemeine Bemerkung 13 für die nähere Bestimmung des MRaB – im Speziellen für deren Umsetzung (vgl. Lohrenscheit 2013) – zu betrachten. Von hervorgehobener Bedeutung sind dabei die vier Begrifflichkeiten der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit.<sup>33</sup> Diese „vier grundlegenden Strukturelemente“ (Motakef 2006, S. 16) dienen dazu „die rechtlichen Forderungen näher zu konturieren“ (ebd., S. 16). Zudem werden diese von der Sonderberichterstattung bei der Überprüfung der Umsetzung des MRaB in dem jeweiligen Staat herangezogen und sind damit Bestandteil des bei 2.1.3 dargestellten Kontrollsystems (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 20-21). Das Instrument der Sonderberichterstattung war – insbesondere in Form der ersten Berichterstatteerin Katarina Tomasevski – auch wesentlich an der Erarbeitung der Allgemeinen Bemerkung

---

<sup>32</sup> Da die Bildung in Deutschland im Hoheitsbereich der Länder liegt (siehe auch 2.1.2), sind die Regelungen zur Schulpflicht in den einzelnen Ländergesetzen festgelegt. Exemplarisch sei hier auf Bayern und das „Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)“ sowie die dort in den Artikeln 35 ff. aufgeführten Regelungen zur Schulpflicht verwiesen.

<sup>33</sup> Auch zu den anderen Aspekten aus Artikel 13 – wie etwa dem Mitspracherecht der Eltern – liegen hier Ausführungen vor. Für den Fokus dieser Betrachtung bietet sich jedoch eine Konzentration auf diese vier Strukturelemente an. Für die weiteren Ausführungen sei auf die einschlägige Quelle verwiesen (vgl. E/C.12/1999/10).

13 und damit an der Entwicklung der vier Strukturelemente beteiligt (vgl. Motakef 2006, S. 16 u. Right to Education Initiative 2018). Nach Nr. 6 der einschlägigen Bemerkung „muss die Bildung in allen ihren Formen und auf allen Ebenen (...) (diese) miteinander verknüpften wesentlichen Merkmale aufweisen“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6). Anschließend werden – ebenfalls in Nr. 6 – diese vier Merkmale, deren Einteilung aufgrund ihrer englischen Bezeichnungen (availability, accessibility, acceptability und adaptability) auch als „4A-Schema“ bezeichnet wird (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 20), näher beschrieben. Nr. 7 fordert zudem, dass „bei der Prüfung geeigneter Wege der Anwendung dieser (...) Merkmale das Wohl der Schüler und Studenten ein Hauptkriterium sein (muss)“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6). Die Kerninhalte der vier Aspekte sollen durch folgendes Schaubild dargestellt werden:

| <b>Analyseraster des 4A-Schemas</b>  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Verfügbarkeit<br/>(availability)</b>  | <b>Zugänglichkeit<br/>(accessibility)</b>   | <b>Annehmbarkeit<br/>(acceptability)</b>   | <b>Adaptierbarkeit<br/>(adaptability)</b>  |
| Funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme müssen ausreichend vorhanden sein | Jeder muss in gleichem Maße Zugang zu Bildungseinrichtungen haben: Rechtliche und faktische „Nichtdiskriminierung“ sowie physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit | Lehrpläne und -methoden müssen für Schüler und Eltern relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Beachtung der inhaltlichen Ziele und Forderungen des Artikel 13 Sozialpakt | Bildung muss flexibel sein: Anpassungsfähigkeit an Veränderungen in Gesellschaft und Gemeinwesen sowie an die Bedürfnisse der Lernenden, die von vielfältigen sozialen und kulturellen Aspekten geprägt sind |

Abb. 4: Analyseraster des 4A-Schemas (Zusammengefügt in Anlehnung an: E/C.12/1999/10, Nr. 6, Niendorf, Reitz 2016, S. 21 und Lohrenscheit 2013).

In Anlehnung an die bisher betrachteten Rechtsvorschriften lässt sich auch hier die Einteilung in die Frage nach dem „Wie“ – also den Rahmenbedingungen, der Umsetzung und dem Zugang (Artikel 26 Nr. 1 AEMR und Artikel 13 Abs. 2 Sozialpakt) – und nach dem „Was“ – also den Zielen, Inhalten und Methoden (Artikel 26 Nr. 2 AEMR und Artikel 13 Abs. 1 Sozialpakt) – vornehmen. Die Strukturelemente der Verfügbarkeit und der Zugänglichkeit von Bildung sind dabei in die erste Kategorie, die der Annehmbarkeit und der Adaptierbarkeit von Bildung in die zweite Kategorie einzuordnen (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 21). Im Folgenden sollen zu den einzelnen Strukturelementen kurze Erläuterungen erfolgen. Außerdem eignet sich dieses Schema, um auch die wesentlichen Inhalte der weiteren Konventionen auf VN-Ebene im Hinblick auf das MRaB übersichtlich anzuführen. Soweit die einzelnen Konventionen wesentliche Ergänzungen zu den Inhalten der zwei bisher angeführten Erklärungen bzw. Regelungen enthalten, werden



diese entsprechend der hier vorgenommenen Unterteilung jeweils im Anschluss an die ersten beiden bzw. die zweiten beiden Aspekte mit angeführt.<sup>34</sup>

Beginnend mit dem Strukturelement der Verfügbarkeit lässt sich festhalten, dass die Allgemeine Bemerkung 13 in Nr. 6 a) im Hinblick auf die dort angesprochene Funktionsfähigkeit die Berücksichtigung des jeweiligen Entwicklungskontextes, in dem die Bildungseinrichtungen und -programme tätig sind, ausdrücklich betont. So benötigen wohl alle Einrichtungen und Programme u.a. Gebäude, sanitäre Einrichtungen für beide Geschlechter und gut ausgebildete und bezahlte Lehrer, während für einige Bildungseinrichtungen und -programme zudem „beispielweise Bibliotheken und Computereinrichtungen und Informationstechniken“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6 a) erforderlich sind (vgl. ebd., Nr. 6 a).

Bei der Zugänglichkeit fordert die einschlägige Bemerkung einen unterschiedslosen Zugang zu Bildungseinrichtungen und -programmen für alle und nimmt eine Unterteilung in die Begrifflichkeiten der Nichtdiskriminierung, der physischen Zugänglichkeit und der wirtschaftlichen Zugänglichkeit vor (vgl. E/C.12/1999, Nr. 6 b). Die gesetzliche und faktische Nichtdiskriminierung schließt dabei eine Ungleichbehandlung aufgrund einer der in Artikel 2 Abs. 2 Sozialpakt genannten Gründen<sup>35</sup> aus. Zudem wird hier explizit auf den Schutz besonders gefährdeter Gruppen hingewiesen (vgl. E/C.12/1999, Nr. 6 b i). Dies ist – wie geschildert – auch Kernintention der weiteren Konventionen im Hinblick auf die bei diesen jeweils im Fokus stehende Gruppe. Auf Beispiele hierfür wird im Folgenden noch einzugehen sein. Diesen besonderen Blick auf die schwächsten Gruppen legen auch die Aspekte der physischen und der wirtschaftlichen Zugänglichkeit (vgl. Lohrenscheit 2013). Bei der physischen Zugänglichkeit wird eine „sichere physische Reichweite“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6 b ii) der Bildungsmöglichkeiten gefordert. Diese kann entweder durch eine zumutbare Entfernung zum Bildungsort oder durch Technologien – wie Fernunterricht – erreicht werden (vgl. ebd., Nr. 6 b ii). Bei der wirtschaftlichen Zugänglichkeit wird zunächst gefordert, dass diese „für alle erschwinglich“ (E/C.12/1999, Nr. 6 b iii) sein muss. Danach erfolgt – analog zu Artikel 26 Nr. 1 AEMR und zu Artikel 13 Abs. 2 Sozialpakt – eine Ausdifferenzierung dieser Forderung dahingehend, dass die

---

<sup>34</sup> Dabei werden einzelne Beispiele dargelegt, ohne jedoch dem Anspruch auf Vollständigkeit Genüge tun zu können. Hierbei findet eine Orientierung an den Ausführungen in Niendorf, Reitz statt (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 21-26). Zudem erfolgt wieder eine Fokussierung auf Deutschland. Es sollen demnach insbesondere (aber nicht nur) Aspekte im Vordergrund stehen, die hierzulande noch keine (ausreichende) Umsetzung gefunden haben. Weiterführende und vertiefende Informationen sind den jeweils angegebenen Quellen zu entnehmen.

<sup>35</sup> Artikel 2 Abs. 2 Sozialpakt im Wortlaut: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, zu gewährleisten, dass die in diesem Pakt verkündeten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status ausgeübt werden“ (ICESCR 1966, Artikel 2 Abs. 2).

Grundschulbildung immer Pflicht und kostenlos zu sein hat, während die Vertragsstaaten dazu angehalten werden, „für die allmähliche Einführung einer unentgeltlichen Sekundar- und Hochschulbildung Sorge zu tragen“ (ebd., Nr. 6 b iii). Nach Motakef ist hier jedoch zu beachten, dass die einschlägigen Konventionen auch bei der Forderung nach der Zurverfügungstellung der Sekundar- und Hochschulbildung noch einmal eine Differenzierung vornehmen. Während sich der Zugang zur Hochschulbildung nach den jeweiligen Fähigkeiten richten soll, wird für die Sekundar- und Berufsschulbildung durch die Forderung des „allgemein verfügbar und jedermann zugänglich“ (ICESCR 1966, Artikel 13 Abs. 2 b) Machens eine solche kriteriengeleitete Auswahl abgelehnt (vgl. Motakef 2006, S. 14). Das Elternwahlrecht (Artikel 26 Nr. 3 AEMR u. Artikel 13 Abs. 3 Sozialpakt) sowie die Freiheit, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen (Artikel 13 Abs. 4 Sozialpakt), lassen sich ebenfalls in den Kontext der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung stellen (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 22).

Die Kinderrechtskonvention enthält bei der Frage nach dem „Wie“ – also im Hinblick auf die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit – neben den genannten Aspekten den Appell zur Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei dem Bildungszugang entgegenstehender Bedürftigkeit. Außerdem wird das Zugänglichmachen einer Bildungs- und Berufsberatung für Kinder und Jugendliche und die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung des Schulbesuchs gefordert (vgl. CRC 1989, Artikel 28 Abs. 1 b, d, e). Zudem werden die Vertragsstaaten zur Schaffung eines Zugangs zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen sowie zu modernen Unterrichtsmethoden zur internationalen Zusammenarbeit angehalten (vgl., ebd., Artikel 28 Abs. 3).

Die Behindertenrechtskonvention beschäftigt sich insbesondere in den Abs. 2 und 5 des Artikel 24 mit der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Bildung für Menschen mit Behinderung. In Ergänzung zu den bereits genannten Forderungen werden u.a. „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (CRPD 2006, Artikel 24 Abs. 2 e) gefordert. Darüber hinaus wird im Sinne einer Negativabgrenzung wiederholt als unabdingbar herausgestellt, dass keine Diskriminierung aufgrund einer Behinderung hinsichtlich des Bildungszugangs und -umfangs stattfinden darf (vgl. u.a. ebd., Artikel 24 Abs. 2 a, b u. Abs. 5). Mit dem Blick auf Deutschland, fällt zudem die Empfehlung des Fachausschusses zur Behindertenrechtskonvention, den Rückbau des segregierten Schulwesens und den Ausbau eines inklusiven Bildungssystems voranzutreiben (vgl. CRPD/C/DEU/CO/1 2015, Nr. 46 b), ins Auge. Darin spiegelt sich die Forderung wider, dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird“ (CRPD 2006, Artikel 24 Abs. 2 d).

Spezifische Forderungen für den gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen, Berufsausbildungen, Studiengruppen, Stipendien und einigem mehr – unter dem speziell auf die Gruppe der Frauen gerichteten Blickwinkel – stellt Artikel 10 der Frauenrechtskonvention (vgl. CEDAW 1979, Artikel 10).

Die Anti-Rassismuskonvention beinhaltet im eigentlichen Text nur einen mittelbaren Verweis auf das MRaB (Artikel 7). Allerdings wird ein unmittelbarer Bezug in einigen der von dem zuständigen Fachausschuss erstellten Allgemeinen Bemerkungen (hier als „Allgemeine Empfehlungen“ tituliert) für bestimmte Gruppen vorgenommen. Exemplarisch sei dazu die Allgemeine Empfehlung Nr. 27 über die Diskriminierung der Roma angeführt. Dort werden in Nr. 3 spezielle Maßnahmen für einen verbesserten und diskriminierungsfreien Zugang von Roma-Kindern zur Bildung beschrieben (vgl. ICERD – Allgemeine Empfehlung XXVII 2000, S. 38-39).

Nun, die inhaltliche Fokussierung betrachtend, lässt sich festhalten, dass „die Form und der Inhalt der Bildung“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6 c) im Sinne der Annehmbarkeit insbesondere darauf abzielen müssen, dass die angewandte Methodik und Didaktik die Lernenden in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern und dass sich diese dabei an ihren jeweiligen Lebenslagen zu orientieren haben (vgl. Lohrenscheit 2013). Lehrpläne und -methoden müssen dabei „relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein“ (E/C.12/1999/10, Nr. 6 c). Falsche oder überholte Informationen dürfen in diesen nicht enthalten sein (vgl. Lohrenscheit 2013). Als Grundlage wird hier auf die in Abs. 1 des Artikel 13 Sozialpakt – und somit auch indirekt auf die in Artikel 26 Nr. 2 AEMR – aufgeführten und hier bereits geschilderten inhaltlichen Zielbestimmungen verwiesen. Damit sind auch die von den jeweiligen Vertragsstaaten festgelegten Mindestnormen für Bildung inkludiert (vgl. E/C.12/1999/10, Nr. 6 c). Dabei geht es nach Lohrenscheit nicht „nur“ um das Recht auf Bildung, sondern auch um die Rechte in der Bildung. Damit sind neben den Rechten von Schülern auch die Ansprüche von Lehrkräften und anderen am Bildungsprozess Beteiligten angesprochen. So haben beispielsweise Pädagogen das Recht auf eine gute Ausbildung, um den nun zu betrachtenden Aufgaben im Sinne der Adaptierbarkeit gerecht werden zu können (vgl. Lohrenscheit 2007, S. 39-41).

In Bezug auf das Strukturelement der Adaptierbarkeit von Bildung ist zunächst einmal hervorzuheben, dass nach diesem Verständnis die Verantwortung, sich auf Veränderungen in den Lebenslagen einzustellen – also flexibel zu sein –, bei dem jeweiligen Bildungssystem und nicht bei den Lernenden liegt (vgl. Lohrenscheit 2013). Es darf nicht dazu kommen, dass „die Kinder und Jugendlichen (...) für die existierenden Strukturen im Bildungswesen „passend“ gemacht werden“ (ebd. 2013).

In der Kinderrechtskonvention wird dieser Punkt aufgegriffen und noch weiter ausdifferenziert. Dort wird klargestellt, dass „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen (...), das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt (ist), der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (CRC 1989, Artikel 3 Abs. 1). Außerdem wird hier explizit betont, dass eine Disziplinierung nur in Übereinstimmung mit den weiteren Inhalten der einschlägigen Konvention und unter Achtung der Würde des Kindes stattfinden darf (vgl. ebd., Artikel 28 Abs. 2). Hinsichtlich der Inhalte der Bildung ist in der Kinderrechtskonvention Artikel 29 einschlägig. Hier wird eine auf das Kind bezogene nähere Ausdifferenzierung der in der AEMR und dem Sozialpakt angeführten Ziele vorgenommen. Als ein Beispiel seien die konkreteren Ausführungen zu den Bildungsinhalten und -zielen im Kontext zur Umwelt des Kindes genannt. So werden u. a. auch die Achtung der Eltern, der eigenen kulturellen Identität und Sprache sowie der natürlichen Umwelt in den Vordergrund gerückt (vgl. ebd., Artikel 29 Abs. 1 c, e). Außerdem soll das Kind auf ein „verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft“ (ebd., Artikel 29 Abs. 1 d) vorbereitet werden. Ebenfalls wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass das Recht auf Bildung vom Fachausschuss zur Kinderrechtskonvention ausdrücklich auch als ein Recht auf Menschenrechtsbildung ausgelegt wird (vgl. Motakef 2006, S. 15). Der einschlägige Fachausschuss sieht dabei den Artikel 29 der Kinderrechtskonvention „als Grundstein für die verschiedenen Programme zur Menschenrechtsbildung“ (CRC/GC/2001, Nr. 15).

In Ergänzung zu den in der AEMR und dem Sozialpakt genannten Zielen und Inhalten fordert die Behindertenrechtskonvention u. a., dass die Bildung auch auf die volle Entfaltung des Selbstwertgefühls des Einzelnen abzielen soll (vgl. CRPD 2016, Artikel 24 Abs. 1 a). Außerdem wird in dieser Konvention ausdrücklich der Nutzen der Bildung für den Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen zur Erleichterung einer vollen und gleichberechtigten Teilhabe als Mitglied der Gemeinschaft betont (vgl. ebd., Artikel 24 Abs. 3). Abs. 4 des einschlägigen Artikels zielt zudem auf die im Sinne der Adaptierbarkeit geforderte Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden ab und differenziert diese im Hinblick auf Menschen mit Behinderung weiter aus. So wird u.a. gefordert, dass geeignete und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte eingestellt werden, unter denen auch Menschen mit Behinderung sein sollen (vgl. ebd., Artikel 24 Abs. 4).

In Bezug auf die Anti-Rassismuskonvention wird das MRaB – wie geschildert – „nur“ mittelbar in Artikel 7 angesprochen. Dieser enthält jedoch die Forderung an die Vertragsstaaten „unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information zu treffen, um (u.a.) Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen (und um) zwischen den Völkern (...) Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern“ (ICERD 1965, Artikel 7). Dies ist

ein eindeutiger Auftrag und damit eine inhaltliche Zielbestimmung für die Bildung in dem jeweiligen Vertragsstaat.

Hinsichtlich der Bildungsinhalte sticht bei dem einschlägigen Artikel 10 der Frauenrechtskonvention die Forderung der „Beseitigung jeder Art stereotyper Rollenauffassung von Mann und Frau auf allen Erziehungsebenen“ (CEDAW 1979, Artikel 10 c) heraus. Dazu werden spezielle Unterrichtsformen und die „Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und (...) (die) Anpassung der Lehrmethoden“ (ebd., Artikel 10 c) gefordert. Dadurch wird deutlich, „welche weitreichenden Konsequenzen ein diskriminierungssensibles Bildungsziel hat“ (Niendorf, Reitz 2016, S. 25). Darüber hinaus ist diese Forderung ein gutes abschließendes Beispiel dafür, wie durch die einzelnen Konventionen der Inhalt und die Ziele des MRaB auf die jeweilige Gruppe heruntergebrochen und zugespitzt werden.

Wird dem in 2.1.2 dargestellten Pfad der völkerrechtlichen Verankerung im Hinblick auf Deutschland weiter gefolgt, ist im Folgenden der Blick auf die europäische Ebene zu legen. Der Begriff der Bildung wird in der EMRK nicht erwähnt. Dies erfolgt „erst“ in Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der Europäischen Menschenrechtskonvention. Der angesprochene Artikel sei in folgendem Schaubild dargestellt.

| <b>Artikel 2 – Recht auf Bildung</b>   |
|--|
| <b>1. Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention</b>  |
| Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden.<br>Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen. |

Abb. 5: Artikel 2 – 1. Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention (Europäische Menschenrechtskonvention 1952, Artikel 2).

Hier ist Zweierlei auffallend. Zum einen wird das Recht auf Bildung als feststehender Begriff angenommen, ohne dass dieser jedoch vorher in der EMRK näher beschrieben worden wäre. Es erfolgt keine positive Festlegung der Inhalte oder Ziele, sondern lediglich die Aufforderung, dass dieses Recht niemandem vorbehalten werden darf. Zum anderen wird trotz der Kürze des Artikels dem – auch in den anderen Texten berücksichtigten – Recht der Eltern viel Platz eingeräumt. Im Hinblick auf die EMRK ist zudem Artikel 14 zu beachten. Dieser stellt einen Diskriminierungsschutz – im Wortlaut dem aus Artikel 2 Abs. 2 Sozialpakt sehr ähnlich – dar, der sich auf alle Konventionsrechte – und damit auch auf das über das 1. Zusatzprotokoll festgelegte Recht auf Bildung erstreckt (vgl. Motakef 2006, S. 17).

Wie gesehen, spielt auf Europäischer Ebene bei der Verankerung der Menschenrechte auch die sogenannte Europäische Sozialcharta eine wichtige Rolle. Der einschlägige Artikel 17 sei hier ebenfalls als Schaubild dargestellt.

| <b>Artikel 17 – Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf sozialen, gesetzlichen und wirtschaftlichen Schutz</b><br><b>Europäische Sozialcharta (revidierte Fassung vom 3. Mai 1996)</b>   |
|--|
| Um Kindern und Jugendlichen die wirksame Ausübung des Rechts zu gewährleisten, in einem für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und für die Entwicklung ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten günstigen Umfeld aufzuwachsen, verpflichten sich die Vertragsparteien, unmittelbar oder in Zusammenarbeit mit öffentlichen oder privaten Organisationen, alle notwendigen und geeigneten Maßnahmen zu treffen, die darauf gerichtet sind,   |
| 1. a. Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten ihrer Eltern die Betreuung, Unterstützung, Erziehung und Ausbildung zu gewährleisten, deren sie bedürfen, insbesondere dadurch, dass für diesen Zweck angemessene und ausreichende Einrichtungen und Dienste geschaffen oder unterhalten werden;<br>b. Kinder und Jugendliche gegen Vernachlässigung, Gewalt und Ausbeutung zu schützen;<br>c. Kindern und Jugendlichen, denen vorübergehend oder endgültig die Unterstützung durch die Familie fehlt, den Schutz und die besondere Hilfe des Staates zu gewährleisten; |
| 2. Kindern und Jugendlichen eine unentgeltliche Schulbildung in der Primar- und Sekundarstufe zu gewährleisten sowie den regelmäßigen Schulbesuch zu fördern.  |

Abb. 6: Artikel 17 – Europäische Sozialcharta (revidierte Fassung vom 3. Mai 1996) (Europarat 2018, Artikel 17).

Während unter 1. noch allgemein von ausreichenden Einrichtungen und Diensten gesprochen wird, stellt 2. direkt auf die – auch auf VN-Ebene geforderte – unentgeltliche Schulbildung und die Förderung des Schulbesuchs ab. Eine direkte Beschreibung der Bildungsziele oder -inhalte fehlt hier jedoch ebenso wie bei der EMRK bzw. des 1. Zusatzprotokolls zu dieser. Daran ändert sich auch durch Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union – welcher im Folgenden abgebildet ist – nichts. Damit bleibt die Beschreibung des inhaltlichen Gehaltes des MRaB auf europäischer Ebene sehr undifferenziert.

| <b>Artikel 14 – Das Recht auf Bildung</b><br><b>Charta der Grundrechte der Europäischen Union</b>  |
|--|
| (1) Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung.   |
| (2) Dieses Recht umfasst die Möglichkeit, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.  |
| (3) Die Freiheit zur Gründung von Lehranstalten unter Achtung der demokratischen Grundsätze sowie das Recht der Eltern, die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen, werden nach den einzelstaatlichen Gesetzen geachtet, welche ihre Ausübung regeln. |

Abb. 7: Artikel 14 – Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Europäisches Parlament 2010, Artikel 14).

Der Blick auf die nationale Ebene führt zunächst zu den recht allgemein gehaltenen Forderungen im GG – im Besonderen in Artikel 7 GG. Dieser stellt das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates, räumt den Eltern aber – insbesondere im Hinblick auf den Religionsunterricht – ein Mitspracherecht ein. Die konkrete rechtliche Umsetzung und damit inhaltliche Beschreibung erfolgt dann im Sinne des „Bildungsföderalismus“ auf Länderebene. Ein Aufzählen der einzelnen Gesetze und Bildungspläne auf Landesebene würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und stellt auch nicht das Hauptaugenmerk dar, auf dem diese Betrachtung liegen soll. Die einzelnen deutschen Gesetze sind – auch aufgrund des Universalisierungsgedankens – nicht mehr als MRaB, sondern vielmehr als Umsetzung der internationalen Vorgaben zu charakterisieren und deswegen an dieser Stelle nicht explizit aufzuführen. Um nun im Folgenden das Wesen und die „Hauptfunktionen“ des MRaB beschreiben zu können, genügt der hier vorgenommene differenziertere Blick auf die Regelungen auf internationaler Ebene. Auch im Hinblick auf die herauszuarbeitenden Hindernisse ist von vordergründiger Bedeutung, welche Menschenrechtsnormen aus dem internationalen Recht auf welche Art in das deutsche Recht hineinwirken.

### **2.2.2 Zwei Wesenskerne des Menschenrechts auf Bildung**

Der Bedeutung des Terminus Menschenrechte wurde bereits in Abschnitt 2.1.1 nachgegangen. Um das MRaB als solches besser zu verstehen, soll hier trotzdem noch einmal im Rückgriff auf die dortigen Ausführungen kurz das Wesen der Menschenrechte im Allgemeinen beschrieben werden. Vereinfacht und zusammengefasst ausgedrückt, lassen sich Menschenrechte demnach beschreiben als unveräußerliche und universelle Individualrechte, die sich aus der jedem Menschen von Geburt an innewohnenden Würde ableiten (vgl. u.a. Niendorf, Reiz 2016, S. 15). Somit ist die Tatsache, dass jemand ein Mensch ist, einzige und damit voll ausreichende Bedingung dafür, über diese Rechte uneingeschränkt zu verfügen. Einer weiteren Rechtfertigung bedarf es aus menschenrechtlicher Perspektive nicht. Zudem sollen auch noch einmal die Charakteristika der Menschenrechte entsprechend der Wiener Erklärung von 1993 erwähnt sein. Wonach alle Menschenrechte universell, unteilbar und interdependent, also miteinander verbunden, sind. Wobei festzuhalten bleibt, dass diese Beschreibung – insbesondere auch im Hinblick auf die Universalität – eher einer Zielmarke und keineswegs dem Status Quo entspricht und die Menschenrechte bisher und wohl auch zukünftig einer Wandlung unterliegen. Fußend auf diesen Erkenntnissen soll im Folgenden die Konzentration auf das spezifische MRaB erfolgen. Dabei werden aus den soeben dargestellten konkreten Inhalten der jeweiligen Rechtsvorschriften sowie den dargelegten Ideen und Motiven hinter diesen, einige Folgerungen im Hinblick auf den –

über die reinen rechtlichen Formulierungen hinausgehenden – Wesenskern des MRaB gezogen.

### **2.2.2.1 Das Menschenrecht auf Bildung als „Mittel zum Zweck“**

Leicht negativ konjugiert könnte hier zunächst eine Art „Mittel-zum-Zweck-Funktion“ als ein Wesenskern des MRaB festgehalten werden. Diese Einschätzung, dass eine wesentliche Intention des MRaB darin besteht, die Bildung zum Erreichen anderer Ziele zu nutzen, wird durch zahlreiche Beispiele aus den in 2.2.1 genannten Inhalten der Erklärungen und weiteren Vorschriften zum MRaB gestützt.<sup>36</sup> Exemplarisch sei hier auf die „soziale Nützlichkeitsbestimmung“ aus dem Sozialpakt verwiesen, welche jedem Einzelnen das Recht einräumen soll, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen. Gleich aus mehreren Konventionen scheint zudem immer wieder der Anspruch an die Bildung durch, als ein zentrales Instrument gegen Diskriminierung und Ungleichbehandlung zu wirken.<sup>37</sup> Als Beispiel für die regionale Menschenrechtspolitik kann u.a. auf Artikel 17 der Europäischen Sozialcharta verwiesen werden, der deutlich macht, dass angemessene Bildung eines von mehreren Mitteln sein muss, um sicherzustellen, dass Kinder in einem „für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und für die Entwicklung ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten günstigen Umfeld“ (Europarat 2018, Artikel 17 Abs. 1) aufwachsen können.

Fechner beschreibt das MRaB u.a. als „Inbegriff eines den eigenen Regelungsraum transzendierenden Rechts, das zugleich materielle Voraussetzung der Verwirklichung einer Vielzahl anderer Menschenrechte ist“ (Fechner 2009, S. 11). Dies lenkt den Blick auf eine etwas positivere Färbung als die Einordnung als „Mittel zum Zweck“. Wird zunächst der zweite Teil der These Fechners aufgegriffen, rückt damit der oft in der einschlägigen Fachliteratur verwendete Begriff des sogenannten „Empowermentright“ (u.a. Lohmann 2015, S. 85) in den Vordergrund. Dieser nimmt mit der Interdependenz ein allgemeines Charakteristikum der Menschenrechte auf und gesteht dem MRaB in Relation zu den anderen Menschenrechten eine „herausgehobene Bedeutung“ (ebd., S. 85) zu. Diese Bedeutung liegt darin begründet, dass das MRaB die individuelle Wahrnehmung vieler anderer Menschenrechte erst sichert und ermöglicht (vgl. ebd., S. 85) und damit – wie einleitend angedeutet – zu einem Schlüssel zu diesen wird. Dem liegt die bereits auf Voltaire zurückgehende Erkenntnis zu Grunde, dass das Wissen über die eigenen und fremden Rechte die Grundvoraussetzung für ihre Einforderung und damit

---

<sup>36</sup> Einen Überblick, welche Zwecke mit der Bildung erreicht werden sollen, gibt u.a. Nr. 1 der Allgemeinen Bemerkung 13 des Fachausschusses zum Sozialpakt (vgl. E/C.12/1999/10, Nr. 1).

<sup>37</sup> Ausführlich mit dieser Thematik haben sich u.a. Motakef (vgl. Motakef 2006) sowie Niendorf und Reitz (vgl. Niendorf, Reitz 2016) befasst.



auch für deren Schutz und Umsetzung darstellt (vgl. Weiß 2012, S. 289). So sind beispielsweise die in Artikel 15 Sozialpakt beschriebenen Rechte auf Teilnahme am kulturellen Leben oder an den Errungenschaften wissenschaftlichen Fortschritts (vgl. ICESCR 1966, Artikel 15 Abs. 1 a, b) ohne eine grundlegende Bildung nicht zu gewährleisten (vgl. Fechner 2009, S. 11).

Den von Fechner verwendeten Begriff der Transzendenz noch einmal aufgreifend, lässt sich damit festhalten, dass das MRaB über das Recht auf Bildung hinausweist und somit auch einen Anspruch auf Menschenrechtsbildung impliziert (vgl. Weiß 2012, S. 289).<sup>38</sup> In 2.2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Fachausschuss der Kinderrechtskonvention das MRaB auch als ein Recht auf Menschenrechtsbildung auslegt. Fritzsche geht dabei so weit, den Anspruch auf Menschenrechtsbildung als eigenes Menschenrecht zu bezeichnen (vgl. Fritzsche 2012, S. 444). Seinen Ursprung findet dieser Anspruch bereits in der Präambel der AEMR (vgl. ebd. S. 443). Dort ist die explizite Forderung enthalten, dass „jeder einzelne Mensch und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2018, S. 5). Seitdem ist ein langer und nicht immer einfacher Entwicklungsprozess auf diesem Feld vollzogen worden (vgl. Fritzsche 2012, S. 443). So hat die VN-Generalversammlung am 19. Dezember 2011 die „Declaration on Human Rights Education and Training“ angenommen (vgl. humanrights.ch 2011). Deren Hauptaugenmerk liegt auf den drei Ebenen des „Lernen(s) über, durch und für Menschenrechte“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2021b). Exemplarisch sei hier auf das in der einschlägigen Deklaration formulierte Ziel der Menschenrechtsbildung verwiesen, „eine universale Kultur der Menschenrechte zu entwickeln, in der sich jeder seiner eigenen Rechte und Pflichten in Bezug auf die Rechte anderer bewusst ist“ (VN-Generalversammlung 2011, Artikel 4b). Mit Blick auf Deutschland ist der bisherige Entwicklungsprozess der Menschenrechtsbildung in Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Menschenrechtsbildung<sup>39</sup> gemündet (vgl. Fritzsche 2012, S. 443).

Doch selbst, wenn das MRaB „nur“ dazu dienen soll, bestimmte Ziele des Einzelnen, ausgewählter Gruppen oder der Gesellschaft zu erreichen, sowie die Umsetzung der anderen Menschenrechte (mit-) zu ermöglichen, stellt sich doch die Frage, warum sollen all diese in den einzelnen Konventionen festgehaltenen Ziele erreicht werden? Warum

---

<sup>38</sup> Dieses „über sich hinausweisen“ schwingt u.a. auch in dem – in 2.2.1 angesprochenen – Gedanken des „größeren normativen Zielrahmens“ (Lohmann 2015, S. 87) mit.

<sup>39</sup> Der Pfad zu der letztmals 2018 angepasste Version ist im Literaturverzeichnis unter Kultusministerkonferenz 2018 angegeben.

soll der Einzelne im Sinne der Menschenrechtsbildung einen Anspruch auf die Kenntnisse seiner Rechte haben? Und, sagt das Wesen der Menschenrechte im Allgemeinen nicht aus, dass diese ohne jede Bedingung und damit ohne „Hintergedanken“ für jeden Menschen gelten sollen? Diese Fragen führen zwangsläufig zum zweiten Wesenskern des MRaB.

### **2.2.2.2 Das Menschenrecht auf Bildung als Selbstzweck**

Als zweiter Wesenskern des MRaB soll nun in Abgrenzung zu der „Funktion“ als Mittel zum Zweck, das Recht auf Bildung als Selbstzweck betrachtet werden. Wie unter 2.2.1 erläutert, geht es bei dem MRaB (auch) darum, dass die Bildung dem einzelnen Menschen dienen soll. Hier liegt der Fokus demnach nicht (nur) darauf, dass die Bildung einen – wie auch immer gearteten – Nutzen haben muss, um als Menschenrecht Legitimation zu erfahren, sondern dass der Zweck der Bildung in sich selbst begründet ist. Deswegen ist auch nicht jede Art von Bildung legitim. So ist das oben angesprochene Charakteristikum der Interdependenz keine „Einbahnstraße“ in dem Sinne, dass das MRaB „nur“ in die anderen Menschenrechte hineinwirkt. Vielmehr wirken auch die anderen Menschenrechte – wie u.a. die Meinungsfreiheit oder der Schutz vor Gewalt – in das MRaB und setzen damit eine gewisse Rahmung (vgl. Niendorf 2016, S. 20 u. CRC/GC/2001/1, Nr. 8). So werden neben der zwangsläufigen Berücksichtigung des Pluralismus unterschiedlicher kultureller Vorstellungen von Bildung und deren Inhalten, ebenso notwendige Grenzen bei der Berücksichtigung und Akzeptanz kultureller Konzepte gesetzt (vgl. Lohmann 2015, S. 83).

Soll das Bildungsverständnis im Sinne der Menschenrechte noch etwas ausdifferenzierter betrachtet werden, kann die in Artikel 26 Abs. 2 AEMR und in Artikel 13 Abs. 1 Sozialpakt im Wortlaut identisch formulierte Forderung, dass die Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ abzielen soll, herangezogen werden. Hier klingt deutlich „das (europäische) Aufklärungsideal der sich selbst bestimmenden und entfaltenden Persönlichkeit (an)“ (Lohmann 2015, S. 85). Dies lässt eine gewisse Art an Bildungsverständnis durchscheinen, die ihren Fokus auf die Entwicklung des Einzelnen zu einem mündigen Menschen legt. Böhm – um auch einen modernen Ansatz aufzunehmen – spricht dabei vom Menschen als jenem „Wesen, das seine Bestimmung nicht von außen empfängt, sondern sich selber gibt und selber geben muss, um auf diese Weise zum authentischen Autor seiner eigenen Lebens- und Sinngeschichte zu werden“ (Böhm 2013, S. 10). Auch hier wird der Blick auf das einzelne Individuum und seinen Wert an sich gelegt. Auf den Punkt gebracht wird dieses Bildungsverständnis in der Allgemeinen Bemerkung 13 des Fachausschusses zum Sozialpakt: „Der Bildung kommt

jedoch nicht nur praktische Bedeutung zu, denn ein gebildeter, aufgeklärter und aktiver Geist, der frei und weit schweifen kann, ist eine der größten Freuden und lohnendsten Erfahrungen der menschlichen Existenz“ (E/C.12/1999/10, Nr. 1). Das MRaB ist demnach auch immer vom Individuum und seinen Bedürfnissen her zu denken und zu begründen (vgl. Weiß 2012, S. 289). Ein gutes Beispiel hierfür ist die oben aufgeführte Forderung der Behindertenrechtskonvention, wonach die Bildung – insbesondere auch im Hinblick auf diese spezielle Gruppe – zur vollen Entfaltung des Selbstwertgefühls des einzelnen beitragen soll.

Eine mögliche Wurzel dieser Denke lässt sich bei dem – auch den Menschenrechten im Allgemeinen zugrundeliegenden – Würde-Ansatz und dem damit verbunden Menschenbild verorten. Am deutlichsten wird dies bei dem nach Immanuel Kant in mehreren Formeln vorgelegten Kategorischen Imperativ. Die dritte Formel lautet dabei: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (Kant 2017, S. 65). Nach Kant existiert die Natur immer als Zweck an sich selbst (vgl., ebd., S. 64). Aus dieser Würde, diesem absoluten Wert, den Kant dem Menschen als zwecksetzendes und autonomiebegabtes Wesen damit zuspricht (vgl. Schönecker, Wood 2011, S. 142), lässt sich nun ableiten, dass der Mensch ein Recht auf Bildung – im oben beschriebenen Sinne – (auch) nur um seiner selbst willen und nicht, um damit einen Zweck zu verfolgen, hat.

Neben der in den einschlägigen internationalen Pakten vorgenommen Einordnung der Menschenwürde als „Ursprung“ der Menschenrechte<sup>40</sup> und dem daraus abgeleiteten Bildungsverständnis lassen sich noch weitere Anhaltspunkte für diese Art der Interpretation des MRaB beschreiben. Einer dieser Aspekte ist in der grundsätzlichen Unbeschränktheit des MRaB hinsichtlich eines bestimmten Alters zu sehen. Wie Motakef betont, zeigen die Vertragstexte und Übereinkommen der VN, dass sich der Bildungsbegriff nicht auf das frühe Kindesalter beschränkt. So umfasst das Recht auf grundlegende Bildung alle Menschen (vgl. Motakef 2006, S. 13-14). Exemplarisch sei hier Artikel 3 der Deklaration zur Menschenrechtsbildung (als ein Bestandteil des MRaB) angeführt, wonach „Menschenrechtsbildung und -ausbildung (...) (als) ein lebenslanger Prozess, der alle Altersgruppen betrifft“ (VN-Generalversammlung 2011, Artikel 3) verstanden wird. Dadurch wird deutlich, dass Bildung nach diesem Verständnis nicht nur dazu dienen soll, Kinder und junge Menschen zu bilden und zu erziehen, um sie zu nützlichen Bestandteilen der Gesellschaft zu machen. Vielmehr wird auf Basis des zugrundeliegenden Menschenbilds hoher Wert daraufgelegt, gebildete Menschen zu haben, ohne dass dies zwangsläufig einen externen Nutzen haben muss.

---

<sup>40</sup> Siehe hierzu auch die Ausführungen in 2.2.1 zur Präambel des Sozialpakts.

Dem Charakter eines Wesenskern entsprechend, bleibt festzuhalten, dass das MRaB grundsätzlich wohl immer beide der hier beschriebenen Merkmale in sich vereinen muss. Als Beispiel kann das Empowermentrecht angeführt werden. Es wurde hier zu 2.2.1 zugeordnet. Der Blick könnte jedoch auch auf die Einordnung gelegt werden, dass es schon „an sich“ ein grundsätzlich wünschenswerter Zustand ist, wenn sich die Bürger ihrer Möglichkeiten und Rechte bewusst sind. Dann wäre das Empowermentrecht eher bei dem Selbstzweckprinzip zu verorten. Was hier im Kleinen gilt, lässt sich auch auf das MRaB im Gesamten festhalten. So könnte schwerlich von einem (eigenständigen) Menschenrecht gesprochen werden, wenn es nur darum ginge, bestimmte Ergebnisse zu erreichen oder die anderen Menschenrechte zu ermöglichen. Andererseits würde die Bildung ihrer immensen Möglichkeiten beraubt, würde mit ihr nicht auch eine Fokussierung auf bestimmte – menschenrechtskonforme – Ziele gelegt werden.

### **3. (Problematischer) Status Quo**

Nachdem im bisherigen Verlauf das MRaB aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wurde, soll nun der Blick auf den Status Quo bei dessen Umsetzung in Deutschland gelegt werden. Im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik in Deutschland im Allgemeinen und mit der Umsetzung des MRaB im Speziellen treten zwangsläufig bestimmte Begrifflichkeiten auf. Hier sind insbesondere die Termini der Bildungsverlierer, der Bildungsarmut und der Bildungsbenachteiligung hervorzuheben. Mit diesen Begriffen wird versucht, das sehr allgemeine und schwer fassbare Phänomen, dass nicht allen die gleichen Bildungschancen zu Teil werden, zu konkretisieren und damit beschreibbar und erfassbar zu machen. Der Begriff der Bildungschancen soll hier grundsätzlich als „die Möglichkeit von Personen an Bildung teilzuhaben“ (Petrik, Schwertel 2020) definiert werden. Wie im Folgenden rasch deutlich werden wird, ist es wichtig zu betonen, dass es dabei in der vorliegenden Betrachtung nicht um das prinzipielle Einräumen der Chance – dies ist in Deutschland wohl gegeben<sup>41</sup> – sondern um die tatsächliche – auch auf die praktische Umsetzung abzielende – Möglichkeit geht. Aufgrund der beschriebenen Vielschichtigkeit des MRaB, wird aus Gründen der Vereinfachung und Vergleichbarkeit im Zuge dieses Gliederungspunktes eine Umsetzung des MRaB mit (tatsächlich) eingeräumten Bildungschancen gleichgesetzt. Wie unter

---

<sup>41</sup> Das Schaffen einer umfassenden Datenlage zu den unterschiedlichen Formen der Bildungsbenachteiligung, die regelmäßige Bildungsberichterstattung und eine mittlerweile seit Jahrzehnten andauernde gesellschaftliche und politische Diskussion über Bildungschancen stützen die These, dass zumindest in weiten Teilen der Gesellschaft und Politik ein entsprechender Wille da ist. Insbesondere in 3.2 wird auf diese Thematik, dass mehr Chancen noch nicht tatsächliche Chancengerechtigkeit bedeutet, Bezug genommen. Trotzdem erfährt diese These – nach näherer Auseinandersetzung mit den Hindernissen – in 5.2 eine kritische Würdigung.

anderem Keim et al. darlegen, kann dabei grundsätzlich von zwei Perspektiven auf Bildung gesprochen werden. Auf der einen Seite stehen die formalen, durch entsprechende Zeugnisse dokumentierten Bildungsabschlüsse. Auf der anderen Seite steht der Kompetenzbegriff, der auf die Leistungsfähigkeiten von Schülern abzielt, die nicht immer mit den zertifizierten Bildungsabschlüssen übereinstimmen müssen (vgl. Keim et al. 2019, S. 586). Soweit nicht anders vermerkt, wird hier aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit von dem formalen Bildungsbegriff ausgegangen.

Zunächst eine kurze Kontextualisierung vornehmend, lässt sich grundsätzlich festhalten, dass die Grenzen zwischen den drei oben eingeführten Begrifflichkeiten fließend sind und in der Fachliteratur oft keine klaren Trennlinien gezogen werden. Dabei ist der Begriff der Bildungsbenachteiligung der umfassendste der drei Termini, der die beiden anderen gewissermaßen beinhaltet. Wer als Bildungsverlierer oder als von Bildungsarmut betroffen eingeordnet wird, ist wohl jeweils gleichzeitig auch „Opfer“ von Bildungsbenachteiligung. Wird eine Orientierung an dem von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann herausgegebenen Sammelband zu dieser Thematik vorgenommen, lässt sich zudem der Schluss ziehen, dass der Begriff der Bildungsverlierer ein Stück weit von dem der Bildungsarmut abgelöst wurde. So hieß die erste Auflage des Bandes noch „Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten“, während die folgende den Titel „Handbuch Bildungsarmut“ trug. Ein näheres – zum Teil auch eine kurze kritische Reflexion beinhaltendes – Eingehen auf diese drei Begriffe findet in den jeweiligen Gliederungspunkten statt.

Um im Zuge der Darstellung des einschlägigen Status Quo aus der Fülle der vorhandenen Forschungsergebnisse einen komprimierten Überblick geben zu können, sollen unter Nutzung der angesprochenen Fachtermini einige prägnante Beispiele angeführt werden.<sup>42</sup> Aus dem so entstandenen Überblick werden abschließend – auch unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse aus Gliederungspunkt 2 – einige Schlussfolgerungen gezogen und Fragen aufgeworfen. Deren Bearbeitung und Beantwortung soll dann wesentlicher Bestandteil bei der Herausarbeitung möglicher Hindernisse auf dem Weg zu einem MRaB für alle sein.

### **3.1 Bildungsarmut – „Jungs als Bildungsverlierer“**

Für den Begriff des Bildungsverlierers gibt es keine einheitliche Definition in der Fachliteratur (vgl. Esselmann, Geis 2014, S. 4). Häufig werden unter diesem Begriff

---

<sup>42</sup> Das Ausmaß von ungleichen Bildungschancen in Deutschland ist in der einschlägigen Forschung schon sehr ausgeprägt bearbeitet worden und wird dies auch derzeit. Im Rahmen dieser Betrachtung soll der Fokus daher eher auf dem Warum liegen. Deswegen findet hier eine Beschränkung auf einige aussagekräftige Beispiele statt.

Personen subsumiert, die keine ausreichende Grundbildung haben (vgl. Quenzel, Hurrelmann 2010, S. 11) oder am Ende ihrer Bildungslaufbahn keinen berufsqualifizierenden Abschluss besitzen (vgl. Esselmann, Geis 2014, S. 4). Auch Personen aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“ können unter diesen Begriff fallen (vgl. Berger et al. 2010, S. 38). Zudem werden ganze – anhand eines Merkmals eingeordnete – Gesellschaftsgruppen als (potenzielle) Bildungsverlierer eingestuft. Ein prägnantes Beispiel ist hierfür die immer wieder hervorgebrachte These, dass „Jungs“ Bildungsverlierer sind.<sup>43</sup>

Der Begriff der Bildungsarmut ist dem des Bildungsverlierers sehr nahe verwandt, wird zum Teil synonym genutzt (vgl. Berger et al. 2010, S. 38) und hat diesen – wie eingangs erläutert – in der Forschungslandschaft ein Stück weit abgelöst. Grundsätzlich geht es bei der Bildungsarmut ähnlich wie bei den Angehörigen der bereits angesprochenen „bildungsfernen Schichten“, um Personen oder Gruppen von Personen, die „arm“ an Bildung sind (vgl. ebd., S. 38). Dabei kann sowohl von absoluter als auch von relativer Bildungsarmut gesprochen werden (vgl. Keim et al. 2019, S. 586). Diese Unterscheidung geht zurück auf Allmendinger und Leibfried. Nach diesen Autoren liegt absolute Bildungsarmut dann vor, wenn ein „reiner Mindeststandard“ (Allmendinger, Leibfried 2003, S. 13) an Bildung nicht erreicht ist. Bei der relativen Bildungsarmut hingegen liegt der Fokus auf der Frage, welche Position die jeweils betrachtete Person oder Gruppe mit ihrem erreichten Bildungsgrad in einem bestimmten Verteilungsspektrum einnimmt (vgl. ebd., S. 13).

Auch der menschenrechtlichen Perspektive dieser Arbeit geschuldet, muss hier kurz eine Metaperspektive zu dem Begriff der Bildungsarmut eingenommen werden. Grundsätzlich erscheint es als ethisch äußerst diskussionswürdig, die Begriffe der relativen und absoluten Bildungsarmut mehr oder weniger eins zu eins aus der Armutsforschung zu übernehmen. Wird eine Person als absolut arm eingeschätzt, hat eine solche Einordnung durch Ihre Funktion des dringenden Handlungsappells an Gesellschaft und Politik noch eine gewisse Legitimation. Hier geht es jedoch „nur“ um eine ökonomische Zuschreibung, während die Frage, ob jemand gebildet ist oder nicht sehr nahe mit der Person an sich verwoben ist. So hat das Urteil, dass ein Mensch absolut bildungsarm ist, eine sehr abwertende Färbung. Dies gilt auch dann, wenn damit – ähnlich wie bei der Verwendung in der herkömmlichen Armutstheorie – politische Signalwirkung erzielt und Handlungsbedarf angemahnt werden soll. Bildungsarmut, wenn man bei diesem Begriff bleiben will, sollte daher immer nur relativ – in dem Sinne, dass der eine einen höheren Abschluss oder bessere Kompetenzen als der andere hat – beschrieben werden. Andernfalls stände

---

<sup>43</sup> Siehe hierzu u.a. Hurrelmann und Schultz 2012.

zwangsläufig das Urteil im Raum, dass ein bestimmter Anteil in der Bevölkerung überhaupt keine ausreichende Bildung hat und damit im Volksmund „dumm“ ist.<sup>44</sup>

Wird exemplarisch für die relative Bildungsarmut bei der Einordnung der allgemeinen Schulabschlüsse als Bemessungsgröße das unterste Quartil herangezogen, zeigt sich, dass auf die Gesamtbevölkerung gesehen im Jahr 2019 nicht nur die Schüler ohne Schulabschluss – also die „absolut Bildungsarmen“ – sondern auch ein Großteil der Schüler mit einem Haupt- bzw. Volksschulabschluss umfasst sind. So besteht dieses unterste Quartil aus 4% ohne allgemeinen Schulabschluss und 21% mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss. Betrachtet man nun jedoch ausschließlich die Altersgruppe der 20- bis 25- jährigen, fällt auf, dass neben den 3,63% ohne Schulabschluss und den 12,57% mit Haupt-bzw. Volksschulabschluss auch noch weitere 8,8% der nächsthöheren Abschlussstufe – in diesem Fall des mittleren Schulabschlusses – in die untersten 25% und damit in die relative Bildungsarmut fallen (vgl. Statisches Bundesamt 2020 und 2021a). Die grundsätzlich als positiv einzuordnende Tatsache, dass immer mehr Schüler höhere Bildungsabschlüsse anstreben, fällt hier nicht ins Gewicht. An diesem Beispiel wird eine der – bereits angedeuteten – Schwächen eines solchen „pauschalen“ relativen Bildungsarmutsbegriffs deutlich.<sup>45</sup>

Exemplarisch für diverse Personen und Gruppen, die von Bildungsarmut betroffen bzw. als Bildungsverlierer eingeordnet sind, soll im Folgenden der oben aufgeführten These, wonach Jungs Bildungsverlierer sind, nachgespürt werden. Dazu wird als Einordnungsmaß die „absolute Bildungsarmut“ herangezogen. Zunächst noch einmal auf die grundsätzliche Entwicklung blickend, lässt sich bei der Betrachtung der Zahlen des Statistischen Bundesamtes zu den Bildungsabschlüssen festhalten, dass in etwa 4% der Bevölkerung in Deutschland ohne allgemeinen Schulabschluss und in etwa 25% ohne beruflichen Bildungsabschluss<sup>46</sup> sind. Während der erste Wert dabei seit einigen Jahren sehr stabil ist, geht der Wert bei den Menschen ohne beruflichen Bildungsabschluss in den letzten Jahren – mit wenigen Ausnahmen – kontinuierlich leicht zurück (vgl. Statistisches Bundesamt 2020a). Spannend bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen die

---

<sup>44</sup> U.a. der Armutsforscher Christoff Butterwegge setzt sich auch aus einer inhaltlichen Perspektive kritisch mit dem Begriff der Bildungsarmut auseinander und stellt fest, dass dieser „missverständlich, wenn nicht irreführend (ist)“ (Butterwegge 2017).

Da – wie bereits ausgeführt – das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf den Hindernissen liegt, soll diese kurze kritische Einordnung ausreichend sein und zur Darstellung der aktuellen Situation aus Gründen der Übersichtlichkeit und eindeutigen Zuordenbarkeit trotzdem auf die in der Bildungsforschung (noch) üblichen Begrifflichkeiten zurückgegriffen werden. Der Begriff der „absoluten Bildungsarmut“ wird dabei aus den besagten Gründen in An- und Abführungszeichen gesetzt.

<sup>45</sup> Einen anschaulichen Überblick über die Entwicklung des „untersten“ Quartils bei den Bildungsabschlüssen (auf die Gesamtbevölkerung gesehen) gibt auch Keim et al. (vgl. Keim et al. 2019, S. 286).

<sup>46</sup> Hier sind auch akademische Abschlüsse mit inbegriffen.

Folgen der Coronakrise auf diese Werte haben. Soll exemplarisch auf die Lehr- und Berufsausbildungen geblickt werden, muss hier von einem – zumindest vorübergehenden – Einbruch ausgegangen werden. So hat das Statistische Bundesamt mitgeteilt, dass die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2020 mit einem Wert von 465.200 um 9,4% niedriger lag als im Jahr 2019. Dies führt das Statistische Bundesamt in wesentlichen Teilen auf die Coronakrise zurück. Zwar sei seit Jahren eine rückläufige Tendenz bei der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge erkennbar (vgl. Statistisches Bundesamt 2021a), „der aktuelle Einbruch ist in seiner Höhe aber bislang einzigartig“ (ebd.).

Wird nun der Parameter des Geschlechts mit in die Betrachtung einbezogen, lassen sich gewisse Trends in Bezug auf die hier zu untersuchende These, die Jungs als „Bildungsverlierer“ einordnet, ablesen. Dazu soll auch folgendes Schaubild dienen:

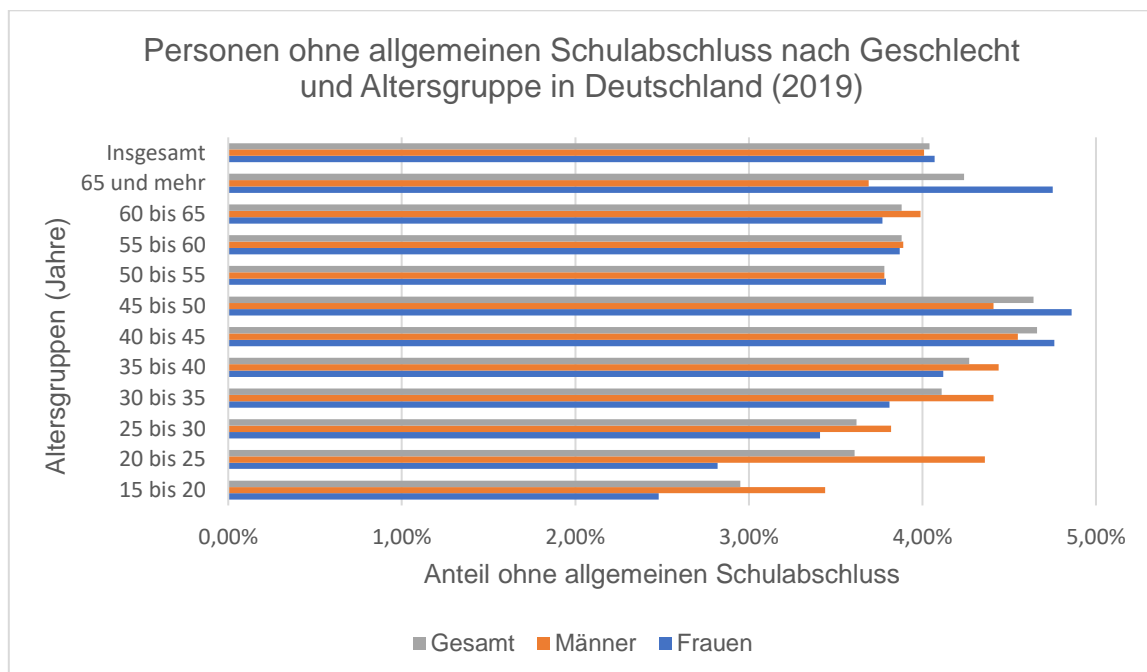


Abb. 8: Personen ohne allgemeinen Schulabschluss nach Geschlecht und Altersgruppe in Deutschland (2019) (Selbst erstellt mit errechneten Werten aus Daten des Statistischen Bundesamts (vgl. Statistisches Bundesamt 2021b)).

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Problematik des fehlenden allgemeinen Schulabschlusses im Hinblick auf die Gesamtbevölkerung in etwa zu gleichen Teilen auf Männer und Frauen verteilt ist. Bei der Betrachtung der Altersgruppen fällt jedoch auf, dass bei den Frauen ab 65 Jahren und in dem Alter zwischen 40 und 50 Jahren der Anteil mit fehlenden allgemeinen Schulabschlüssen einen halben bis ganzen Prozentpunkt höher ist als bei den Männern. Augenscheinlich ist aber auch, dass diese zweite Altersspanne einen Kipppunkt darstellt. Ab hier ist in Richtung der jüngeren Generationen eine deutliche Verschiebung des Anteils der fehlenden Schulabschlüsse hin zu den männlichen Personen zu erkennen. Während diese Ungleichheit ihren Spitzenwert bei



den 20- bis 25-jährigen mit 4,36% zu 2,82% erreicht, prägt sie sich auch bei den 15- bis 20-jährigen mit 3,44% zu 2,48% deutlich zu Ungunsten der Männer aus. Dies zieht sich – wenn auch in abgeschwächter Form – bis zur besagten Altersspanne der 40- bis 50-jährigen durch. Nach dieser Altersspanne ist der Anteil der Personen ohne allgemeinen Schulabschluss bis zu der Altersgruppe ab 65 Jahren in etwa gleich. Auch der nationale Bildungsbericht macht aktuell explizit darauf aufmerksam, dass von dem Problem des fehlenden allgemeinen Schulabschlusses in den jüngeren Altersgruppen Männer stärker betroffen sind als Frauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020b, S. 20). Liest man die These der „Jungs als Bildungsverlierer“ so, dass mit dem Begriff „Jungs“ insbesondere auf die jüngere männliche Generation geblickt wird, kann zumindest unter Betrachtung dieses einen Beispiels damit durchaus ein entsprechender Trend bestätigt werden.

### **3.2 Bildungsbenachteiligung – „Vergessene Gruppen“**

Brüning und Kuwan halten fest, dass Benachteiligung immer aus gesellschaftlicher und subjektiver Perspektive betrachtet werden kann. Aus der Sicht der Betroffenen lässt sich Benachteiligung als eine Art erlebte eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft beschreiben. Dies kann unterschiedliche Bereiche wie Kultur, Ökonomie, Politik oder auch Bildung betreffen. Was aus gesellschaftlicher Perspektive als Benachteiligung eingeordnet wird, unterliegt einem ständigen Wandel und ist abhängig von gesellschaftlichen Zielsetzungen und Normvorstellungen (vgl. Brüning, Kuwan 2002, S. 12-13). An diese Vorstellungen schließen sich in der Regel dann Implikationen für einen gesellschaftlichen und politischen Handlungsbedarf an. So machen u.a. Petrik und Schwertel darauf aufmerksam, dass die Thematik der Bildungschancen seit Mitte des 20. Jahrhundert wesentlicher Bestandteil bildungspolitischer Debatten ist. Eine Öffnung der Bildungsinstitutionen hat dabei zwar zur Erhöhung der allgemeinen Teilhabe an der Bildung geführt,<sup>47</sup> dabei jedoch keine wesentliche Verringerung der Unterschiede zwischen den Gesellschaftsschichten zur Folge gehabt (vgl. Petrik, Schwertel 2020). Schon 2005 sprach Geißler von dem „Paradox der Bildungsexpansion – mehr Bildungschancen aber wenig bzw. weniger Chancengleichheit“ (Geißler 2005, S. 74). Im Folgenden soll etwas genauer auf diese „Unterschiede zwischen den Schichten“ und damit auf die „Bildungsbenachteiligten“ geblickt werden.

---

<sup>47</sup> So weist u.a. auch der nationale Bildungsbericht 2020 darauf hin, dass „der Aus- und Umbau der Bildungsinstitutionen (...) in den vergangenen Jahren historisch gewachsene Strukturen weiter flexibilisiert und an die veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst (hat)“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020b S. 24).

Die „Determinanten von Bildungsbenachteiligung“ (Solga, Dombrowski 2009, S. 13) unterliegen ebenfalls einer gewissen Veränderung. So bezog sich die berühmt gewordene statistische Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“<sup>48</sup> (Peisert 1967) zugespitzt auf die vier Faktoren Religion, Schicht, Geschlecht und Land / Stadt (vgl. Solga, Dombrowski 2009, S. 13). Wer auf dem Land lebte, einer Arbeiterfamilie angehörte, katholischen Glaubens und weiblichen Geschlechts war, hatte bis in die 1960er Jahre statistisch gesehen kaum Bildungschancen (vgl. Nikolai 2007, S. 1). Wie die bei der „absoluten Bildungsarmut“ betrachteten Zahlen zeigen, hat sich hier – zumindest bezogen auf das Geschlecht – eine deutliche Verschiebung ergeben. Dies gilt auch bei der Frage, wer welche Schularten besucht. So lässt sich zwar zum einen festhalten, dass der Anteil der mittleren und hohen Schulabschlüsse – wohl bedingt durch die oben angesprochene „Öffnung der Bildungsinstitutionen“ – in der Gesamtbevölkerung insgesamt stetig zugenommen hat. Liegt dieser Anteil bei den 65-jährigen und älteren Personen noch bei 34,42%, beläuft er sich in der Altersgruppe der 20- bis 25- jährigen bereits auf 89% (vgl. Statistisches Bundesamt 2021b).<sup>49</sup> Auf der anderen Seite muss aber auch festgehalten werden, dass nach wie vor Ungleichheiten herrschen. Der Unterschied besteht darin, dass sich nun das Problem der niedrigeren Bildungsabschlüsse zunehmend von den Mädchen auf die Jungs verlagert. Ist der Anteil der Personen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife auf die Gesamtbevölkerung gesehen bei den Männern (35,08%) im Vergleich zu den Frauen (31,93%) „noch“ höher, lässt sich vor allem bei den Altersgruppen der 20- bis 25- jährigen (49,87% zu 59,60%) und 25- bis 30- jährigen (51,12% zu 57,56%) ein deutliches Ungleichgewicht zu Lasten der Männer erkennen. Zwar folgen auch die Zahlen bei den Männern dem Trend der stetigen Zunahme des Anteils höherer Bildungsabschlüsse, jedoch nicht so kontinuierlich wie bei den Frauen. So ist der Anteil der Männer, die einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss erreicht haben im Jahr 2019 in der Gruppe der 20- bis 25- jährigen wieder niedriger als bei den 25- bis 30- jährigen während er bei den Frauen beim Vergleich der gleichen Altersgruppen um etwa 1,5 Prozentpunkte zugenommen hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2021).

Geißler spricht hier in Bezug auf die „neuen“ Benachteiligten – ebenfalls etwas polemisch zugespitzt – von der „Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn“ (Geißler

---

<sup>48</sup> Die Nutzung dieses polemischen Ausdrucks und der im Folgenden weiteren verwendeten „statistischen Kunstbegriffe“ wird hier ausschließlich als Instrument des „Aufmerksammachens“ und „Problematisieren“ verstanden. Dabei soll es durch die Verwendung dieser Begriffe in keinem Fall zu der Abwertung bestimmter Personen oder Gruppen kommen.

<sup>49</sup> Auch der nationale Bildungsbericht verweist darauf, dass der „langjährige Trend zu höherer Bildungsbeteiligung und höherqualifizierenden Abschlüssen (...) von Jahr zu Jahr stärker im Bildungsstand der Gesamtbevölkerung sichtbar (wird)“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020b, S. 20).

2005, S. 1). Nikolai nimmt mit dem „Hartz-IV-Migrantensohn“ (Nikolai 2007, S. 2) noch einen ökonomischen Bezug dazu. Hier wird auf zwei Determinanten angespielt, die beide mit der Herkunftsfamilie in Zusammenhang stehen. Um anhand zweier Beispiele etwas tiefer hinter die Fassade des von Nikolai verwendeten Begriffs zu blicken, soll die Art der besuchten Schule zum einen mit den Bildungsabschlüssen der Eltern und zum anderen mit dem Vorhandensein eines Migrationshintergrunds in Bezug gesetzt werden.

Wird zunächst der Blick auf die besuchte Schulart der Kinder im Verhältnis mit dem höchsten erreichten Schulabschluss der Eltern geworfen, lässt sich im Hinblick auf den Besuch eines Gymnasiums festhalten, dass 67% der 15-jährigen Kinder, die im Jahr 2019 ein Gymnasium besuchten, mindestens ein Elternteil mit einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss hatten. Bei knappen 22% der Gymnasiasten bestand der höchste Bildungsabschluss der Eltern jedoch „nur“ in einem mittleren Bildungsabschluss. Bei den Kindern, deren Elternteile als höchsten Bildungsabschluss den Hauptschulabschluss erreicht haben, lag der Anteil der Gymnasiasten hingegen lediglich bei 5,9 %. Gleichzeitig gingen 41,7% dieser Kinder auch wieder auf die Hauptschule (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b). Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn für die gleiche Altersgruppe die Art der besuchten Schule mit dem höchsten erreichten beruflichen Bildungsabschluss der Eltern ins Verhältnis gesetzt wird. So haben knappe 50% der Kinder, die im Jahr 2019 ein Gymnasium besucht haben, mindestens ein Elternteil, das ein Hochschulstudium abgeschlossen hat. Bei den Kindern, die im gleichen Jahr auf die Hauptschule gegangen sind, liegt dieser Anteil bei ca. 6,5 %. Da die Grundschule von nahezu jeder Person der betrachteten Altersgruppe im entsprechenden Alter besucht wurde, können die dort festgehaltenen Werte als Vergleichswerte für das Mittel herangezogen werden. Hier liegt der Anteil der Kinder, die mindestens ein Elternteil mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium haben bei ca. einem Drittel. Dieser Wert liegt damit bei den Kindern, die im betreffenden Jahr die Hauptschule besucht haben, deutlich unter dem Mittel.<sup>50</sup> Auf der anderen Seite hat aber auch knapp ein Drittel der 15-jährigen Gymnasiasten Eltern, die als höchsten beruflichen Abschluss eine abgeschlossene Berufsausbildung

---

<sup>50</sup> Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) zieht aus internationaler Perspektive in ihrem Bildungsbericht 2019 ebenfalls die eindeutige Erkenntnis, „dass (...) (der Bildungsstand der Eltern) stark mit verschiedenen Bildungsergebnissen korreliert, wie dem Bildungsstand (...), der Wahl der Ausrichtung des gewählten Bildungsgangs (...) und dem Erwerb von Kompetenzen“ (OECD 2019, S. 254). Es handelt sich damit nicht nur um eine auf Deutschland begrenzte Problematik.

vorzuweisen haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b). Das Elternhaus ist damit wesentlicher, aber nicht ausschließlicher Bestimmungsfaktor bei der Frage nach der besuchten Schulart.

Bei dem Einbezug des Migrationshintergrunds soll die unten abgebildete Grafik des Statistischen Bundesamts zur Veranschaulichung dienen.<sup>51</sup> Hier fällt zunächst auf, dass sich die Zahl der Absolventen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife bei den 25-34-jährigen mit oder ohne Migrationshintergrund in etwa die Waage hält. Auffällig im negativen Sinn ist die hohe „absolute Bildungsarmut“ bei den Personen mit Migrationshintergrund. Annähernd 10 % der einschlägigen Gruppe verfügen über keinen allgemeinen Schulabschluss. Zudem entspricht der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die einen mittleren Abschluss erreicht haben (ca. 20%), nur zu etwa zwei Dritteln dem Anteil der Schüler ohne Migrationshintergrund, denen dies gelungen ist. Dies hat im Hinblick auf die relative Bildungsarmut – unter nochmaliger Betrachtung des untersten Quartils – zur Folge, dass bei den Schülern mit Migrationshintergrund ausschließlich Personen ohne Abschluss oder mit Haupt- bzw.

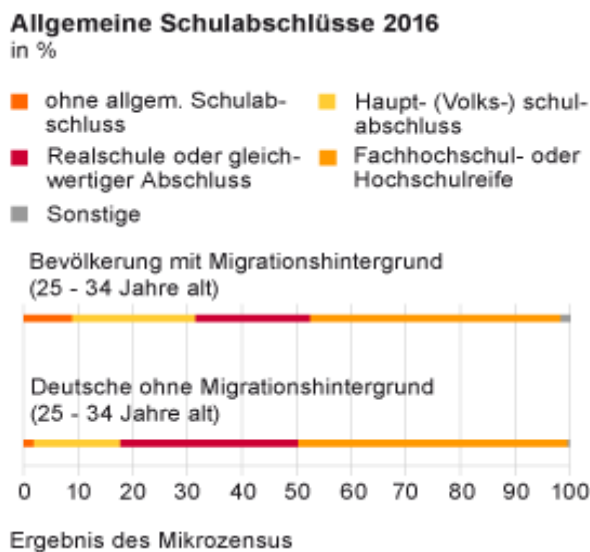


Abb. 9: Allgemeine Schulabschlüsse 2016 in % – Aufgeschlüsselt in Personen mit und ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2018).

Hauptschule überrepräsentiert und am Gymnasium unterrepräsentiert sind“ (ebd., S. 15). Dies lässt sich anhand der oben angeführten Grafik für die betrachtete Altersgruppe für das Schuljahr 2016 nur für den ersten Teil der These eindeutig bestätigen. Selbst wenn von einer gewissen Unschärfe zwischen dem, was Muñoz als „Besuch des Gymnasiums“ versteht und dem was in der Grafik als „Abschluss einer Fachhochschul- oder

Volksschulabschluss angesprochen sind. War dies vor 15 Jahren auch auf die Gesamtbevölkerung gesehen noch der Fall (vgl. Berger et al. 2010, S. 40), hat sich hier mittlerweile – wie unter 3.1 dargestellt – eine merkliche Veränderung hin zum „Positiven“ ergeben. Schon in dem Bericht über seinen Deutschlandbesuch im Jahr 2006 als Sonderberichterstatter für das MRaB hat Vernor Muñoz darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um eine „unwiderlegbare Tatsache“ (Muñoz 2007a, S. 15) handelt, „dass arme und Migrantenkinder in der

<sup>51</sup> Für einen noch differenzierteren Blick auf diese Thematik sei hier auf den nationalen Bildungsbericht 2020 verwiesen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020a, S. 64-65).

Hochschulreife“ angegeben ist, angenommen wird, kann damit auf ein deutliches Aufholen der Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Bereich geschlossen werden.<sup>52</sup> Damit wird zum einen deutlich, dass sich im Bildungs-(politischen)-bereich durchaus etwas bewegt. Die nach wie vor hohe Betroffenheit von relativer und „absoluter“ Bildungsarmut bei Kindern mit Migrationshintergrund zeigt aber auch, dass diese erwünschten Effekte noch bei weitem nicht ausreichen und auch nicht bei allen gleich ankommen. Zudem halten es die Autoren des nationalen Bildungsberichts zumindest für möglich, dass sich zunehmende Migrationsbewegungen langfristig „in einer wachsenden Kluft zwischen den Bildungsbenachteiligten und der Leistungsspitze (niederschlagen könnten)“ (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020b, S. 20).

Die Ergebnisse bei beiden hier betrachteten statistischen Determinanten legen nahe, dass Kinder und Jugendliche zu einem wesentlichen Anteil auch von der Unterstützung des Elternhauses abhängig sind. Wie die Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Hessen e. V. (LAG S. B.) anführt, geht es dabei insbesondere auch um solche Dinge wie die Unterstützung bei den Hausaufgaben. Hier sind Kinder von Eltern mit geringerem Bildungsabschluss häufig auf sich allein gestellt. Zudem stehen der Unterstützung der Kinder durch die Eltern in diesem Bereich häufig auch sprachliche Barrieren im Wege (vgl. LAG S. B. 2020, S. 4).

### **3.3 Kumulation mehrerer Bestimmungsfaktoren – „benachteiligte Quartiere“**

Nach den Autoren des nationalen Bildungsberichts 2020 variieren die Bildungschancen nach sozioökonomischer und migrationsspezifischer Zugehörigkeit ebenso wie nach Regionen erheblich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b, S. 22). Damit werden die oben bereits diskutierten Aspekte aufgegriffen und um eine regionale Facette ergänzt. Wie die LAG S. B. festhält, sind dabei die Teilhabe- und Bildungschancen in sogenannten „Quartieren mit besonderen Entwicklungsbedarfen“ (LAG S. B. 2020, S. 3) oft besonders stark eingeschränkt.<sup>53</sup> Strukturell bedingt verfügen Menschen, die in den angesprochenen Räumen leben, selten über einen hohen Bildungsgrad. Außerdem liegt in solchen Quartieren oft ein hoher Anteil an Personen mit Migrationshintergrund vor (vgl. ebd., S. 4). Somit kommt es in diesen Räumen häufig zu einer Kumulation der unter 3.2

---

<sup>52</sup> Eine weitere mögliche Interpretation ist darin zu sehen, dass der Faktor „Migrationshintergrund“ an sich nicht mehr aussagekräftig genug ist und einer weiteren Ausdifferenzierung (nach Staaten, Dauer des Aufenthalts etc.) bedarf. Der nationale Bildungsbericht 2020 geht schon dementsprechend vor, indem er nach dem Kriterium, ob die befragte Person in Deutschland geboren wurde und nach dem „Zuwanderungsalter“ differenziert (vgl. Autorengruppe Nationale Berichterstattung 2020a, S. 68 ff.).

<sup>53</sup> Hierauf wird schon seit längerer Zeit in den einschlägigen Forschungskreisen aufmerksam gemacht. Siehe dazu u.a.: Volkmann 2012.

diskutierten Bestimmungsfaktoren für Bildungsbenachteiligung und den damit verbundenen Problematiken. Als ein Beispiel für diese Schwierigkeiten sei die Erkenntnis des nationalen Bildungsberichts genannt, wonach die mittlerweile sehr zahlreichen Wahlmöglichkeiten und die damit erreichte Durchlässigkeit im Bildungsbereich von bestimmten benachteiligten Gruppen weniger genutzt wird. Dies liegt zum Teil schlicht an der geringen Transparenz und damit Überschaubarkeit für beispielsweise Eltern mit sehr geringen Deutschkenntnissen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b, S. 20). Hier kann auch auf die unter 3.2 herausgestellte Besonderheit verwiesen werden, dass zwar mit etwa 50% genauso viele Kinder mit Migrationshintergrund eine Fachhochschul- oder Hochschulreife anstreben, wie Kinder ohne Migrationshintergrund aber gleichzeitig der Anteil an Schülern ohne allgemeinen Schulabschluss oder mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss in dieser Gruppe deutlich höher ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass das sehr ausdifferenzierte System in Deutschland vielen Kindern und vor allem Eltern aus anderen Kulturkreisen eher fremd ist. Bisher ist es anscheinend nicht ausreichend gelungen, auch diese Gruppen auf mögliche „Zwischen- oder Alternativwege“ aufmerksam zu machen. Es scheint immer noch ein sehr starkes „Entweder- (Abitur und Studieren) -oder- (Hauptschule und Arbeiten) -Denken“ vorzuherrschen.

Diese Problematiken werden noch durch – bereits unter dem Stichwort „Hartz-IV“ angedeutete – materielle Aspekte verstärkt. So wachsen Kinder, die in solchen Sozialräumen leben, häufig in wirtschaftlich armen Lebensverhältnissen auf. Oft sind die Eltern dieser Kinder in prekären Arbeitsverhältnissen oder arbeitslos und damit auf staatliche Transferleistungen angewiesen (vgl. LAG S. B. 2020, S. 3). Diese materiellen Einschränkungen haben wiederum eine Vielzahl an Auswirkungen. So weist Butterwegge seit Jahren darauf hin, dass „die soziale Ungleichheit des Bildungserfolgs (...) wesentlich auf die Ungleichheit der materiellen Lebensverhältnisse (...) (zurückgeht)“ (Butterwegge 2017). Als aktuelles Beispiel soll hier eine Studie der Bertelsmann Stiftung dienen, die auf die äußerst mangelhafte Versorgung der Kinder und Jugendlichen mit den notwendigen technischen Geräten für das in der Corona-Pandemie notwendig gewordene „Homeschooling“ hinweist. Danach verfügen 24% der Befragten, deren Familien von Armut betroffen sind, über keinen PC oder Internetzugang. Bei Kindern, die nicht in Armutsverhältnissen leben, liegt dieser Wert bei 2,2% (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, S. 5). Hinzu kommen mangelhafte Ausstattungen bei benötigtem Mobiliar – wie beispielsweise geeigneten Schreibtischen – und ein grundsätzlich deutlich geringerer Wohnraum für Familien in benachteiligten Quartieren. Dies führt dazu, dass Schulaufgaben zum Teil im Wohnzimmer oder am Küchentisch erledigt werden müssen (vgl. LAG S. B. 2020, S. 3-4). Ein weiteres Beispiel für die Problematik der Kumulation

mehrerer solcher Benachteiligungsdeterminanten liegt darin, dass es Eltern mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die zusätzlich in schwierigen materiellen Verhältnissen leben, kaum möglich ist, durch einen adäquaten Nachhilfeunterricht Abhilfe zu schaffen.

Auf Basis dieser Erkenntnisse kann der in 3.2 angeführte Begriff des „Hartz-IV-Migrantensohns“ im Hinblick auf die Anspielung auf die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ wieder aufgegriffen und noch um den geografischen Aspekt ergänzt werden. Sehr polemisch – aber damit ggf. auch aufrüttelnd – ausgedrückt, kann bei Gruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungschancen statistisch gesehen besonders benachteiligt sind, vom „Hartz-IV-Migrantensohn aus der Großstadt“ gesprochen werden. Wobei Großstadt eine sehr starke begriffliche Verkürzung für die angesprochenen Quartiere mit besonderen Entwicklungsbedarfen ist.<sup>54</sup>

### **3.4 Zentrale Gedanken zum Status Quo**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass grundsätzlich mehrere, sich teilweise verändernde Bestimmungsfaktoren in der Fachwissenschaft diskutiert werden. Diese Faktoren – wie beispielsweise das Geschlecht – sind Ergebnisse statistischer Untersuchungen und ermöglichen es, bestimmte Gruppen von Kindern, die schlechtere Bildungschancen als andere haben, zu beschreiben. Besonders auf den Punkt gebracht wird dies durch die sogenannten „statistischen Kunstfiguren“. Diese haben zum einen den Vorteil, dass sie die Problematik, dass Menschen mit bestimmten Merkmalen – insbesondere, wenn diese in Kombination auftreten – schon rein statistisch deutlich schlechtere Bildungschancen haben, schonungslos offenlegen. Damit können diese Begriffe den Anstoß für politische und gesellschaftliche Diskussionen und Veränderungen geben. Auf der anderen Seite muss bei der Verwendung dieser Begrifflichkeiten berücksichtigt werden, dass sie deutlich „unterkomplex“ sind. So sind nicht alle Begriffsbestandteile – wie durch die begriffliche Zusammensetzung suggeriert – gleichbedeutend für die Problematik. Es ist durch die reine Nutzung des Begriffs nicht erkennbar, ob die einzelnen Faktoren auch tatsächlich eine Dominanz besitzen.

Die Erkenntnis, dass sich bei den Gruppen der Betroffenen Verschiebungen ergeben können, wie dies bei den früher eher „benachteiligten“ Frauen zu den nun als „Bildungsverlierer“ abgestempelten „Jungs“ der Fall ist, legt nahe, dass so etwas wie ein „Urproblem“ vorliegt. Zwar kann durch gezielte politische Maßnahmen und

---

<sup>54</sup> Eine differenziertere Perspektive im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung in Bezug auf Stadt / Land nimmt u.a. der nationale Bildungsbericht 2020 ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2020a, S. 65-66).

gesellschaftliche Veränderungen die Benachteiligung bestimmter Gruppen ein Stück weit aufgeweicht werden, aber das Problem verschwindet weniger, als dass es sich vielmehr auf eine andere Gruppe „verlagert“.

Bestimmungsfaktoren wie der Migrationshintergrund oder die sozioökonomische Lage der Herkunftsfamilie und die damit beschriebenen Schwierigkeiten im Bildungssystem für die betroffenen Kinder und Jugendlichen muten auf den ersten Blick bereits als Problemerkklärung an. Aus dem Blickwinkel dieser Arbeit stellen sie jedoch lediglich eine Umschreibung des Problems dar. Dies liegt in der – in Gliederungspunkt 2 herausgearbeiteten – Tatsache begründet, dass Aspekte wie familiäre Herkunft oder Geschlecht aus Menschenrechtsperspektive per definitionem kein Ausschlusskriterium für den Anspruch auf das MRaB sein können. Das Recht auf Bildung steht jedem einzelnen allein aufgrund seines Menschseins zu. Bedingungen und damit mögliche „Ausschlussfaktoren“ darf es aus menschenrechtlicher Betrachtung daher nicht geben.<sup>55</sup> Somit drängt sich nun förmlich die Frage auf, warum dies trotzdem in weiten Teilen in Deutschland immer noch so ist – was sozusagen das Problem hinter dem Problem ist. Hier schließen sich unmittelbar weitere Fragen an. So soll untersucht werden, inwieweit dieses Problem unter Umständen auch schon in der Formulierung und Verankerung des Menschenrechts an sich begründet sein könnte. Eine weitere Frage, die sich stellt, ist, ob es überhaupt dieses eine „Urproblem“ gibt, oder nicht vielmehr ein Zusammenspiel mehrere Faktoren vorliegt. Im nun folgenden Gliederungspunkt 4 soll die Grundlage zur Beantwortung dieser und weiterer Fragen erarbeitet werden.

#### **4. Thesen zu möglichen Hindernissen**

Nach der Vorstellung des MRaB und dem derzeitigen Status Quo bei dessen Umsetzung in Deutschland sollen nun mögliche Hindernisse bei der Umsetzung des MRaB in den Fokus genommen werden. Auf der Basis der oben gewonnenen Erkenntnisse werden dazu einige Erklärungsversuche im Hinblick auf die Umsetzungsproblematiken beim MRaB für alle in Deutschland vorgenommen. Diese Ansätze folgen jeweils einer spezifischen – u.a. politischen, rechtlichen oder soziologischen Perspektive. Dazu wird zunächst jeweils ein Aspekt näher beleuchtet und dann schließlich in einer These zusammengefasst. Ziel dieser Thesen ist es – wie in Gliederungspunkt 3.4 schon angeklungen – „dem Problem hinter dem Problem“ ein Stück näher zu kommen.

---

<sup>55</sup> Da diese These auf alle Arten von Ungleichbehandlung im Bildungsbereich ausnahmslos zutrifft, war es ausreichend, hier einige Beispiele zu nennen und andere Aspekte – wie etwa die ebenfalls immer noch vorhandene Ungleichbehandlung von Menschen mit Behinderung im Bildungsbereich – aus Gründen des Umfangs der Arbeit hier nicht explizit auszuführen.



#### **4.1 Ungleichgewicht bei den Kontroll- und Durchsetzungsmechanismen**

Eine erste Annäherung an die Hindernisse bei der Umsetzung des MRaB für alle in Deutschland soll Bezug auf die in Gliederungspunkt 2.1.3 vorgestellten Instrumente und Mechanismen zur Umsetzung und Kontrolle des MRaB nehmen. Dabei müssen auch die Verankerung des MRaB auf den verschiedenen Ebenen und die in den einzelnen Erklärungen festgehaltenen Inhalte mitberücksichtigt werden. Dazu sei zunächst auf eine der wesentlichen Erkenntnisse aus Gliederungspunkt 2.2.1 verwiesen, wonach der Regelungsumfang auf VN-Ebene merklich ausgeprägter ist, als dies auf europäischer Ebene der Fall ist. So ist das MRaB – und auch der Begriff der Bildung an sich – in den einschlägigen Artikeln auf VN-Ebene hinsichtlich seiner Ziele und Inhalte deutlich ausdifferenzierter beschrieben als dies im maßgeblichen Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der EMRK der Fall ist. Auch durch die ergänzende Aufnahme in die Europäische Sozialcharta und die Charta der Grundrechte der Europäischen Union erfährt das MRaB kaum eine nähere Beschreibung der Bildungsziele oder -inhalte. Eine Ausnahme stellt das Mitbestimmungsrecht der Eltern in Bildungsfragen dar. Dieses wird auch auf EU-Ebene in den verschiedenen Erklärungen ausdrücklich betont. Darüber hinaus wird jedoch nur durch Artikel 17 der Europäischen Sozialcharta – zumindest indirekt – auf Ziele wie die Entfaltung der Persönlichkeit und die Entwicklung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten Bezug genommen, indem die Erziehung und die Ausbildung als zwei von mehreren Faktoren zur Erreichung dieser Ziele aufgeführt werden.

Auch in Bezug auf die Umsetzung und die Rahmenbedingungen werden auf VN-Ebene durch Artikel 26 AEMR, Artikel 13 Sozialpakt, den Konkretisierungen in den anderen Menschenrechtskonventionen sowie insbesondere durch die Allgemeine Bemerkung 13 des Fachausschusses zum Sozialpakt differenzierte Angaben gemacht. Hervorzuheben ist bei Letzterem insbesondere das darin enthaltene „4A-Schema“, in dem unter den Stichpunkten Verfügbarkeit und Zugänglichkeit konkrete Forderungen beschrieben werden. Diese werden dann durch die einzelnen Menschenrechtskonventionen noch für die jeweils vertretene Gruppe ausdifferenziert. Auf EU-Ebene beschränkt sich die Beschreibung der einzuhaltenden Rahmenbedingungen auf die Kostenlosigkeit (Artikel 17 Nr. 2 Europäische Sozialcharta und Artikel 14 Abs. 2 Charta der Grundrechte der Europäischen Union) und auf sehr grundsätzlich gehaltenen Forderungen nach einem Zugang zur Bildung für alle und der Freiheit zur Gründung von Lehranstalten (Artikel 14 Abs. 3 Charta der Grundrechte der Europäischen Union). So stellt auch Fechner klar, dass diese europäischen Erklärungen „ihrem Regelungsgehalt nach (...) insgesamt hinter den Regelungen des Sozialpakts zurück (bleiben)“ (Fechner 2009, S. 13).

Bezugnehmend auf die Kontroll- und Durchsetzungsmöglichkeiten, hat 2.1.3 gezeigt, dass diese auf europäischer Ebene größer sind als auf der Ebene der VN. Dies begründet sich u.a. darin, dass die zentralen Vorschriften zum MRaB auf VN-Ebene durch den Sozialpakt und nicht durch den Zivilpakt ihre Völkerrechtsverbindlichkeit erfahren. Wie u.a. Fechner betont, besteht – historisch gewachsen – das Problem des Sozialpakts gegenüber dem Zivilpakt darin, dass dieser schlechter durchgesetzt werden kann (vgl. Fechner 2009, S. 12).<sup>56</sup> Dies liegt in erster Linie daran, dass bei den Rechten des Sozialpakts immer wieder in Zweifel gezogen wird, ob diese direkt einklagbar sind, während dies bei den bürgerlichen und politischen Rechten des Zivilpakts als gegeben angesehen wird (vgl. Krajewski 2017, S. 11). So findet die unmittelbare Anwendbarkeit aufgrund der (behaupteten) Unbestimmtheit der Regelungen im Sozialpakt im Rahmen der Umsetzung des MRaB nach wie vor kaum Berücksichtigung. Ob diese Unbestimmtheit tatsächlich ausschlaggebend ist, oder nicht vielmehr „der politische Wille fehlt“ (Fechner 2009, S. 12), solche konkreteren Definitionen – wo noch nötig – vorzunehmen (vgl. ebd., S. 12), ist in Fachkreisen umstritten. Im Hinblick auf die völkerrechtsfreundliche Auslegung hingegen, hat 2.1.3 gezeigt, dass immerhin die Bedeutung der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention in der deutschen Rechtsprechung in den letzten Jahren zugenommen hat. Leider ist dieser Trend jedoch beim Sozialpakt und damit dort, wo das MRaB am umfassendsten beschrieben ist, nicht zu bestätigen. Insbesondere aus diesem Grund wäre wohl die thematisierte Möglichkeit der Individualbeschwerde – auch vor dem Fachausschuss für den Sozialpakt – von zentraler Bedeutung. So könnte das, was auf institutioneller Ebene nicht ausreichend funktioniert, durch die Beschwerden Einzelner und von Interessensverbänden ein Stück weit ausgeglichen werden. Durch die nach wie vor noch ausstehende Ratifizierung des entsprechenden Fakultativprotokolls gibt es diese Möglichkeit jedoch in Deutschland nicht.

Etwas relativierend bleibt dabei festzuhalten, dass für die anderen Menschenrechtskonventionen – in denen das MRaB im Hinblick auf bestimmte Gruppen konkretisiert wird – eine Möglichkeit der Individualbeschwerde vor den jeweiligen Ausschüssen besteht. Dadurch kann jedoch nur im Hinblick auf einzelne Gruppen gezielt etwas gegen die Problematiken bei der Umsetzung des MRaB unternommen werden. Dem Ziel, zu einer Umsetzung für alle zu kommen, kann damit nicht ausreichend genüge getan werden. Wie oben herausgearbeitet, kommt erschwerend hinzu, dass die Einordnungen und Empfehlungen der jeweiligen Fachausschüsse im Rahmen des Individualbeschwerdeverfahrens auf VN-Ebene rechtlich nicht bindend sind, sondern

---

<sup>56</sup> Für die Gedanken und Motive hinter dieser These siehe: Fechner 2009, S. 12.

allenfalls politischen Druck auslösen. Dieser Umstand gilt ebenso bei den Instrumenten der Staatenberichte und der Sondermechanismen. Zur Veranschaulichung der „Zahnlosigkeit“ dieser Instrumente soll hier eine Antwort der Bundesregierung auf eine Anfrage der Partei DIE LINKE im Hinblick auf die Abschließenden Bemerkungen zum 6. Staatenbericht Deutschlands vor dem Sozialpaktausschuss dienen. Angesprochen auf die dort thematisierten Mängel wurde darauf hingewiesen, dass diese Abschließenden Bemerkungen keine Menschenrechtsverletzungen formulieren, sondern lediglich Empfehlungen, die durch geeignete Maßnahmen umgesetzt werden sollen, um „nach und nach“ zu einer vollständigen Verwirklichung der Rechte des Sozialpakts zu kommen. (vgl. Wissenschaftliche Dienste, Deutscher Bundestag 2020). Auch wenn dies inhaltlich in weiten Teilen<sup>57</sup> richtig ist, lässt es – auch unter Berücksichtigung der noch nachgeschobenen Anmerkung, dass die Bundesregierung die Empfehlungen sehr ernst nehme (vgl. ebd.) – eher nicht auf ein drängendes Problembewusstsein seitens der verantwortlichen Politiker schließen.

Anders sieht dies auf europäischer Ebene aus. Die EMRK lässt sich als eine Art „Zivilpakt“ auf europäischer Ebene beschreiben (vgl. Fritzsche 2012, S. 86). Diese Einschätzung bezieht sich vor allem auf die Tatsache der besseren Durchsetzbarkeit der dort festgeschriebenen Regeln – auch für und durch den einzelnen Bürger. So kann der EGMR direkt durch jeden Bürger angerufen werden und spielt – wie in 2.1.3 gesehen – auch im deutschen Rechtssystem eine bedeutendere Rolle.

Zusammengenommen lassen sich aus dieser ersten rechtlich-institutionellen Perspektive zwei zentrale Erkenntnisse festhalten. Zum einen besteht auf VN-Ebene – insbesondere durch die Festschreibung im Sozialpakt und den Allgemeinen Bemerkungen des dazugehörigen Fachausschusses – eine differenzierte Ausformulierung des MRaB. Es kann also durchaus gesagt werden, dass der Sozialpakt wohl das wichtigste Instrument zur völkerrechtlichen Verankerung des MRaB ist, während die Ausformulierung des MRaB auf europäischer Ebene sehr kurz gehalten ist. Zum anderen jedoch bleiben die Umsetzungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten auf VN-Ebene – vor allem für den Sozialpakt – deutlich hinter denen auf europäischer Ebene – insbesondere denen der EMRK – zurück. Aus diesen beiden Befunden ergibt sich zusammengenommen die These, dass eine nachteilige Asymmetrie zwischen der inhaltlichen Festschreibung und den Kontroll- und Durchsetzungsmechanismen als ein Erklärungsansatz für die immer noch bestehenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung des MRaB in Deutschland dienen könnte.

---

<sup>57</sup> Zu der in Fachkreisen vorliegenden Meinung, dass entsprechend der Allgemeinen Bemerkungen 3 und 13 des Sozialpaktausschusses auch eine sofortige Umsetzung gewisser Inhalte als gefordert eingestuft wird, siehe auch die Ausführungen in 2.3.1 und 5.1.

## 4.2 „Rechtlich-technisches“ Problem

Die Formulierung als rechtlich-technisches Problem soll andeuten, dass schon in der Wortwahl und dem Inhalt des MRaB die Gründe für eine nicht vollständige Umsetzung zu vermuten sind. Der Gedankengang hinter dieser Vermutung soll an dem Faktor des elterlichen Einflusses näher erläutert werden. Während andere Aspekte bei der AEMR genannt und bei der EMRK oder weiterer Erklärungen wieder weggelassen wurden – und umgekehrt – spielt die Berücksichtigung des elterlichen Willens auf allen Ebenen der Festschreibung des MRaB eine zentrale Rolle. Exemplarisch sei hier auf Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union verwiesen. Wie oben dargestellt, bleibt dieser hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung und der Ziele der Bildung sehr vage, betont aber in Abs. 3 ausdrücklich das „Recht der Eltern die Erziehung und den Unterricht ihrer Kinder entsprechend ihren eigenen religiösen, weltanschaulichen und erzieherischen Überzeugungen sicherzustellen“.

Zunächst kann festgehalten werden, dass dieser starke Einfluss der Eltern grundsätzlich als positiv und konsistent zu dem Menschenrechtsgedanken – sowohl im Allgemeinen als auch im Speziellen hinsichtlich des MRaB – einzuordnen ist. So wird dadurch der Selbstzweckgedanke der Bildung in zweifachem Sinne berücksichtigt. Auf die Menschenrechtsposition im Gesamten gesehen, wird so dem Ansatz, dass der Staat lediglich Zweck zur Erfüllung des Ziels eines freien und guten Lebens seiner Bürger und nicht Selbstzweck an sich ist, Rechnung getragen. Durch das Legen einer so wichtigen Aufgabe, wie die der Bildung und Erziehung, (auch) in die Hände der Eltern, wird das Risiko eingegrenzt, dass die Bildung zu ausschließlich staatsdienlichen Zwecken missbraucht wird. Speziell auf das MRaB geblickt, kann der starke Einfluss der Eltern den – aus diesem grundsätzlichen Verständnis hervorgehenden – Wesenskern des MRaB als Selbstzweck stärken. So haben Eltern wohl zunächst die besten Möglichkeiten, der oben angebrachten Forderung von Weiß, wonach das MRaB immer (auch) vom Individuum und seinen Bedürfnissen her zu denken und zu begründen ist, gerecht zu werden.

Neben diesen positiven Gesichtspunkten muss jedoch auch festgehalten werden, dass schon durch die Verlagerung eines Teils der Verantwortung auf die Eltern eine gewisse Ungleichheit impliziert ist. So schlagen sich die bei den Eltern vorliegenden Ungleichheiten immer auch auf deren Kinder durch. Dies gilt im Hinblick auf die eigene Bildung der verantwortlichen Erziehungsberechtigten, aber auch bezogen auf weitere Aspekte, wie materielle Möglichkeiten. Wie die Erkenntnisse aus Gliederungspunkt 3 zeigen, ist die Schulausbildung allein – in ihrer derzeitigen Form und Struktur in Deutschland – nicht ausreichend, um Ungleichheiten, die aus den unterschiedlichen familiären Backgrounds herrühren, so abzubauen, dass diese nicht auch mit

Ungleichheiten bei den Bildungschancen verbunden sind.<sup>58</sup> Im Hinblick darauf, dass durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie noch deutlich mehr Bildung im häuslichen Bereich „jenseits der öffentlich verantworteten Bildung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b, S. 24) stattfand und ggf. wieder stattfinden wird, warnt der nationale Bildungsbericht 2020 ausdrücklich davor, dass „eine Verschärfung der sozialen Disparitäten zuungunsten der Kinder und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien zu befürchten (ist)“ (ebd., S. 24).

Damit ergibt sich ein Dilemma. Auf der einen Seite ist es (auch) aus menschenrechtlicher Perspektive nicht legitim, die gesamte Verantwortung für die Bildung der Kinder in die Hände des Staates zu legen, damit dieser möglichst gleiche Bedingungen für alle schafft. Auf der anderen Seite wird ein bloßes Überantworten der Verantwortung in die Hände der Eltern bei einem gleichzeitigen Verschließen der Augen vor zweifelsfrei vorhandenen sozialen Ungleichheiten diese Situation über den „Multiplikator“ Bildung noch verstärken. Butterwegge bemängelt seit Jahren, dass die politische Doktrin, als Bildung der Lösung aller Probleme auf der einen und das politische Handeln auf der anderen Seite in einem krassen Missverhältnis stehen. So gibt er als Beispiel an, wie viel des monatlichen Arbeitslosengeld II (ALG II)-Satzes für Bildung veranschlagt ist (vgl. Butterwegge 2017). Die Zahlen für 2021 weisen hier einen monatlichen Betrag von 1,61€ für eine alleinstehende Person aus (vgl. Ipb 2021). Zusätzliche Leistungen wie das Bildungs- und Teilhabepaket sind zum Teil mit hohen bürokratischen Hürden versehen. Wobei bei Letzterem festgehalten werden muss, dass der Gesetzgeber hier durch das 2019 in Kraft getretene „Starke-Familien-Gesetz“ zu teilweisen Vereinfachungen beigetragen hat (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2020, S. 3).

Diese Erkenntnisse aufgreifend, kann die zu Beginn aufgestellte These dahingehend konkretisiert werden, dass das MRaB an sich – in seiner Formulierung, aber auch in seinem Wesenskern – grundsätzlich nicht gegen Ungleichheitsstrukturen gewappnet ist, diese sogar durch die Nutzung des Elternhauses als „Kontextressource“ ein Stück weit in den Vordergrund rückt. Damit wechselt der Blickwinkel hier von einer anfänglich rechtlichen zu einer soziologischen und auch politischen Perspektive.

---

<sup>58</sup> Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Verbindung zwischen Elternhaus und institutionalisierter Bildung nimmt u.a. auch der Sammelband von Becker und Lauterbach in Teil 2 – „Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten“ – vor, insbesondere das Kapitel von Grundmann et al. (vgl. Grundmann et al. 2016).

### 4.3 Problem der fehlenden „Konfliktfähigkeit“

Mit dem Blick auf die sozialen Ungleichheiten als einem möglichen Hindernis auf dem Weg zu einer Umsetzung des MRaB ist eine soziologische Perspektive eingenommen.

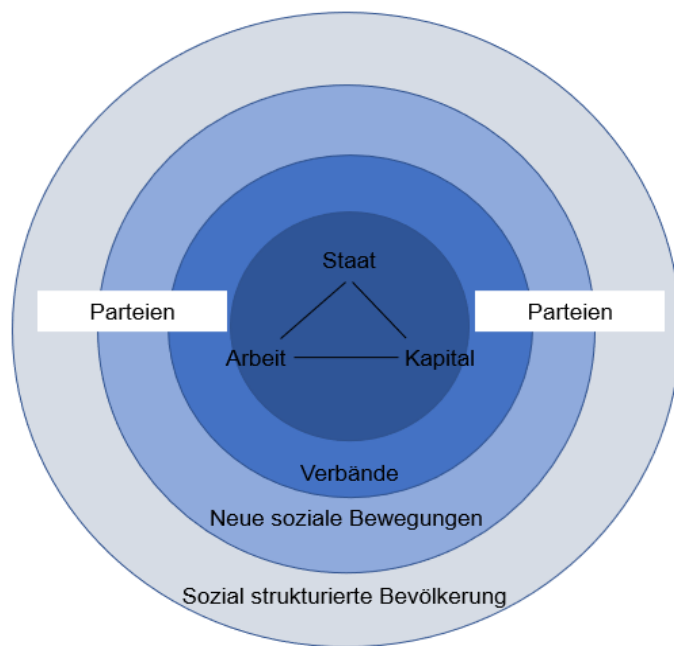


Abb. 10: Das ungleichheitsbegründende Kräftefeld nach Kreckel (Kreckel 2004, S. 164).

Diesem Blickwinkel soll im Folgenden noch ausdifferenzierter gefolgt werden. Dazu wird mit der fehlenden „Konfliktfähigkeit“ einer der Kerngedanken des Ungleichheitsmodell nach Reinhard Kreckel<sup>59</sup> näher betrachtet. Wie u.a. Zerger verdeutlicht, nimmt das Ungleichheitsmodell nach Kreckel weniger die Perspektive des Oben und Unten – wie etwa bei „Schichtmodellen“ – ein. Vielmehr wird die Frage nach „Zentrum und Peripherie“ gestellt (vgl. Zerger

2000, S. 39). Unter peripheren Lagen versteht Kreckel dabei „strukturell verankerte Bedingungskonstellationen, aus denen sich für die Betroffenen Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Zugangsmöglichkeiten zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten (...) Gütern und hinsichtlich ihres Spielraums für autonomes Handeln ergeben“ (Kreckel 2004, S. 43). Im Umkehrschluss ist demnach ausschlaggebend, was in der Mitte – im Zentrum – passiert, wer hier die Macht innehat. Entscheidendes Unterscheidungsmerkmal in der Frage, welche Individuen oder Gruppen eher in zentraler(en) und welche eher in peripherer(en) Lage(n) sind, ist dabei nach Kreckel die sogenannte Konfliktfähigkeit (vgl. Kreckel 2004, S. 44). Den in den peripheren Lagen herrschenden Mangel an dieser Konfliktfähigkeit beschreibt Kreckel als „Ausschluss von den jeweils dominierenden Machtressourcen sowie (...) (die mangelnde) Möglichkeit, Fähigkeit oder Bereitschaft zur Bildung von Gegenmacht“ (Kreckel 2004, S. 44). Wie u.a. Menzel betont, nimmt das Modell nach Kreckel damit insbesondere den „Machtaspekt ungleichheitsgenerierender und legitimierender Institutionen und Prozesse“ (Menzel 2009, S134) und damit (auch) eine politische Dimension in den Blick. Dabei geht es um die Frage, welche Gruppen es schaffen, ihre Positionen zu verbessern – also ihre

<sup>59</sup> Zur Vertiefung der – hier auf die in dieser Betrachtung im Vordergrund stehenden Thematik zugespitzten – Erklärungsansätze Kreckels zur sozialen Ungleichheit sei auf sein Standardwerk – „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit“ – verwiesen (vgl. Kreckel 2004).

Interessen möglichst nahe an das Zentrum heranzubringen (vgl. ebd., S. 134). Da die Konfliktfähigkeit, die sich – wie auch die Grafik zeigt – insbesondere durch den Grad der Organisationsfähigkeit auszeichnet, in den äußeren Kreisen geringer ist, haben diese Gruppen wenig Möglichkeiten auf das Einfluss zu nehmen, was auch ihre Chancen und Restriktionen wesentlich mitbestimmt (vgl. Kreckel 2004, S. 161).

Wie das obige Schaubild zeigt, wird den Parteien eine wichtige Rolle zuteil, wenn es darum geht, Interessen der äußeren Lagen im Zentrum zu etablieren. Kreckel geht davon aus, dass die Parteien aufgrund „ihre(r) Abhängigkeit vom parlamentarisch-demokratischen Verfahren“ (ebd., S. 162) die Volksmeinung nicht einfach ignorieren können (vgl. ebd., S. 162). Trotzdem setzt auch dies voraus, dass Betroffene über ihre politischen Einflussmöglichkeiten und das parlamentarische System zumindest in Grundzügen Bescheid wissen. Nur wenn ein gewisses politisches Interesse, eine Motivation, sich zu engagieren besteht, gibt es eine Chance als ein Teil der angesprochenen „Volksmeinung“ Gehör zu finden. Hier deutet sich ein gewisser „Teufelskreis“ an. Dieser ist darin begründet, dass Bildung zum einen ein wichtiges Werkzeug zur Erlangung solcher politischen Kompetenzen ist und gleichzeitig aber ganz offensichtlich eines der oben beschriebenen „erstrebenswerten Gütern“, das für die Gruppen in peripheren Lagen nur eingeschränkt erreichbar ist.

Eine andere Möglichkeit wäre, einen Weg außerhalb des Parteiensystems durch eine (friedliche und demokratische) Bewegung zu begehen. Deren Durchschlagskraft kann „aufgrund ihrer Fähigkeit zu punktueller Motivierung und Mobilisierung“ (Kreckel 2004, S. 161) beträchtlich sein. Als Beispiele seien hier die Frauenbewegung oder die – gerade auch wieder Fahrt aufnehmende – Umweltbewegung genannt. (Vgl. ebd., S. 161). Aber beides setzt wieder die – oft nur eingeschränkt vorhandene – „Konfliktfähigkeit“ in der Gestalt der Fähigkeit zur Organisation voraus.

Wird der Gedanke der (mangelnden) Konfliktfähigkeit neben die Ausführungen zu den Kontroll- und Umsetzungsmechanismen des MRaB gelegt, muss zudem etwas ernüchternd festgehalten werden, dass in diesem Fall auch das politische Einfordern weiterer Kontroll- und Durchsetzungsmechanismen – wie beispielsweise der Individualbeschwerde auf der Ebene des Sozialpakts – in seiner Wirkung wohl für einen wesentlich Anteil der Betroffenen sehr eingeschränkt sein wird. Wie die Beispiele aus 2.1.3 und der Anlage 3 zu den Klagen vor dem EGMR zeigen, ist es auf europäischer Ebene schon jetzt möglich, „sich zu wehren“. Die entscheidende Frage ist dabei jedoch, welche Eltern sich für die Rechte ihrer Kinder notfalls durch die einzelnen Instanzen klagen, um schließlich Individualbeschwerde vor dem Sozialpaktausschuss bzw. Klage

vor dem EGMR einzulegen.<sup>60</sup> Oder noch einen Gedanken weiter vorne angesetzt, welche Eltern überhaupt über das Vorhandensein einer solchen Möglichkeit Kenntnis haben. Hier hartnäckig zu sein, sich ggf. mit anderen Betroffenen zusammen zu organisieren und so Veränderungsprozesse anzustoßen, setzt schon eine große Portion der hier diskutierten Konfliktfähigkeit voraus. Dies wirft den Blick wieder auf das „Urproblem“ der ungleichen Voraussetzungen der Kinder – in Verbindung mit dem Elternhaus – zurück. Etwas polemisch ausgedrückt, lassen sich diese Erkenntnisse damit in folgender These zusammenfassen: Die Möglichkeit sich zu wehren, wird zu selten von denen ergriffen, die es am notwendigsten hätten. Um bei dem Beispiel der Klage vor dem EGMR zu bleiben, kann jedoch festgehalten werden, dass beispielsweise auch Nichtregierungsorganisationen (NGOs) eine solche vornehmen können (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 326). Wie die zwei folgenden Gliederungspunkte zeigen werden, ist aber auch diese Möglichkeit nur bedingt ausreichend.

#### **4.4 Gruppen ohne Lobby**

Das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge<sup>61</sup>“, besser bekannt als die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), wurde bei der obigen Diskussion zu den Inhalten zum MRaB nicht bearbeitet. Dies liegt daran, dass für diese Gruppe – im Gegensatz zu den anderen in Menschenrechtskonventionen vertretenen Personengruppen – keine spezielle Konkretisierung im Hinblick auf das MRaB stattfindet. So heißt es lediglich in Artikel 22 Abs. 1: „Die vertragsschließenden Staaten werden den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren“ (UNHCR 1951, Artikel 22 Abs. 1). Ferner legt Abs. 2 fest: „Für über die Volksschule hinausgehenden Unterricht, insbesondere die Zulassung zum Studium, die Anerkennung von ausländischen Studienzeugnissen (...), den Erlass von Gebühren (...) und die Zuerkennung von Stipendien werden die vertragsschließenden Staaten eine möglichst günstige und in keinem Fall weniger günstige Behandlung gewähren, als sie Ausländern unter gleichen Bedingungen gewährt wird“ (ebd., Artikel 22 Abs. 2). An diesen Ausführungen ist deutlich die lange Zeitspanne seit Entstehen der Konvention erkennbar. Das hinzugekommene „Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967“<sup>62</sup> nimmt dahingehend keine weitere inhaltliche Ausdifferenzierung vor. Mit Blick auf

---

<sup>60</sup> Auch für die Klage vor dem EGMR gilt, dass zuvor der innerstaatliche Rechtsweg ausgeschöpft werden muss, d.h. es muss in Deutschland in jedem Fall auch Verfassungsbeschwerde eingereicht werden (vgl. Hüfner et al. 2012, S. 326).

<sup>61</sup> Da hier mit den Originaltexten gearbeitet wird, werden die Begrifflichkeiten bei den direkten Zitaten nicht verändert. Bei den indirekten Zitaten und den weiteren Ausführungen des Autors werden die derzeit gängigen Formulierungen „Asylsuchende“ oder „Geflüchtete“ verwendet.

<sup>62</sup> Der Pfad zur deutschen Übersetzung ist im Literaturverzeichnis unter UNHCR 1951 angegeben. Das einschlägige Dokument befindet sich dort im Anhang ab S. 40.



den regionalen Menschenrechtsschutz – hier den europäischen – findet in Artikel 18 der Charta der Grundrechte der EU lediglich ein Verweis auf die GFK und das dazugehörige Protokoll statt. Damit gibt es kaum eine menschenrechtliche Rahmung für das EU-Recht. Die hier exemplarisch anzuführende „EU-Aufnahmerichtlinie“ (Correll et al. 2017, S. 59) von 2013 sieht in Artikel 14 Abs. 1 vor: „Die Mitgliedstaaten gestatten minderjährigen Kindern von Antragstellern und minderjährigen Antragsstellern in ähnlicher Weise wie den eigenen Staatsangehörigen den Zugang zum Bildungssystem, solange keine Ausweisungsmaßnahme gegen sie selbst oder ihre Eltern vollstreckt wird“ (Europäische Union 2013, Artikel 14 Abs. 1).

Auffällig ist hier der Tenor, der sich sowohl durch die Regelungen auf VN- als auch auf EU-Ebene zieht. Hier geht es mehr um ein „Gestatten“ oder „Erlauben“, bzw. maximal um ein Gleichstellen der Geflüchteten mit der Bevölkerung des jeweiligen Landes. Ein Konkretisieren des MRaB für diese Gruppe im Hinblick darauf, die Umsetzung zu verbessern und zu forcieren, findet hier nicht statt. Ein Eintreten für die Gruppe der Geflüchteten, die „Lobbyarbeit“, wie sie in den anderen – auf eine spezifische Gruppe ausgerichteten – Menschenrechtskonventionen vorgenommen wird, sucht man hier vergeblich. Bei der Betrachtung des 2. Halbsatzes von Artikel 14 Abs. 1 Aufnahmerichtlinie – und dem damit vorgenommenen Ausschluss einer bestimmten Personengruppe – muss sogar festgehalten werden, dass dies eindeutig dem menschenrechtlichen Gedanken an sich widerspricht.

Diese Inkonsistenz lässt sich auch an folgendem Beispiel verdeutlichen. So wird in den Abschließenden Bemerkungen des Sozialpaktausschusses zum 6. Staatenbericht Deutschlands zwar ausdrücklich die Besorgnis „über die Hürden für Kinder von Geflüchteten und Asylsuchenden beim Zugang zu Bildung, die sich von Land zu Land und von Kommune zu Kommune stark unterscheiden“ (E/C.12/DEU/CO/6, Nr. 60 (c)), geäußert und die „Weiterführung der Anstrengungen, die gewährleisten, dass geflüchtete und asylsuchende Kinder möglichst schnell nach ihrer Ankunft an Bildung teilhaben sowie (die) Gewährleistung gleichberechtigter und qualitativ guter Bildungsangebote für diese Kinder bundesweit (gefordert)“ (E/C.12/DEU/CO/6, Nr. 61 (c)). Aber völkerrechtliche Verschriftlichungen, auf die sich diese Forderung beziehen könnten und die diesen Nachdruck verleihen würden, gibt es wie gesehen nicht. Damit ist auch die Möglichkeit der einschlägigen Durchsetzungsmaßnahmen ausgeschlossen.

Dieses „schwache“ Signal wirkt dann in nationales Recht hinein. So dass es in erster Linie NGOs überlassen bleibt, die notwendige Lobbyarbeit vorzunehmen. Ein derartiges Projekt mit Bundesmitteln zu fördern, wie dies beispielweise bei einem Projekt der evangelischen Hochschule Berlin der Fall war, stellt dann nicht recht viel mehr als ein

„politisches Feigenblatt“ dar.<sup>63</sup> Hier kann eine Parallele zu den äußerst geringen materiellen Mitteln, die für ALG II – Empfänger für Bildungsausgaben eingeplant sind, gezogen werden. Wieder wird deutlich, dass die politisch propagierte Problemlösungsmöglichkeit der Bildung und die Anstrengungen, die tatsächlich dafür unternommen werden, dass auch weniger bevorzugte Gruppen diese erhalten, weit auseinanderklaffen. So sollte man meinen, dass passgenaue Bildungsangebote für Geflüchtete auch im Hinblick auf eine gelingende Integration ganz oben auf der politischen Agenda stehen. Die zitierten Abschließenden Bemerkungen des Sozialpaktausschusses sprechen jedoch eine andere Sprache.

Dieses Beispiel soll zeigen, dass nicht alle Gruppen von Personen, die sich anhand eines bestimmten Merkmals – wie hier das des Geflüchteten – zuordnen lassen, die gleiche rechtliche Berücksichtigung finden. Über die Gründe hierfür im Allgemeinen und speziell im Hinblick auf die Gruppe der Geflüchteten kann nur gemutmaßt werden. Politische Motive – insbesondere dafür, dass bisher keine Anpassungen vorgenommen wurden – scheinen jedoch im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche und politische Stimmung der letzten Jahre sehr naheliegend.

Ein weiteres Beispiel für solche „Gruppen ohne Lobby“ kann auch bei älteren Menschen ausgemacht werden. Wie gesehen, weist u.a. Motakef ausdrücklich darauf hin, dass das MRaB nicht auf das Kindesalter beschränkt, sondern – kausal zum Menschenrechtsgedanken – auf alle Menschen bezogen sein sollte. Eine entsprechende Interessensvertretung sucht man jedoch auf VN-Ebene vergebens.

Aus dieser rechtlichen – aber vor allem wohl auch politischen – Perspektive betrachtet, lässt sich die These aufstellen, dass ein mögliches Hindernis bei der Umsetzung des MRaB für alle in Deutschland darin bestehen könnte, dass manche Gruppen schlicht eine deutlich schwächere politische Lobby haben als andere. Wobei zu betonen ist, dass dies zu weiten Teilen schon durch die Struktur auf VN- und EU-Ebene vorgegeben ist und sich dann in nationalem Recht weiter auswirkt. Inwiefern aber auch dieses Interessenvertreten für einzelne Gruppen – insbesondere durch die jeweiligen Menschenrechtskonventionen – grundsätzlich als zumindest nicht unproblematisch einzuordnen ist, soll im nächsten Gliederungspunkt erarbeitet werden.

---

<sup>63</sup> Das Projekt an sich soll durch diese politische Einordnung keinesfalls abgewertet werden. Ab Kapitel 4 beschäftigt sich die Ausarbeitung mit der Bildungsthematik und der Frage, wie betroffene Eltern und Kinder unterstützt werden können. Der Pfad zu der überarbeiteten Ausgabe findet sich im Literaturverzeichnis unter Correll et al. 2017.

#### 4.5 Mangelnde Intersektionalität

Der VN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung legte im Rahmen der 1. Staatenprüfung für Deutschland 2015 in seinen Abschließenden Bemerkungen viel Wert darauf, dass auch die sogenannte „intersektionale Diskriminierung“ erkannt und bekämpft wird (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2021c). So empfiehlt der Ausschuss in dem einschlägigen Dokument dem Berichtsland u. a., „systematisch Daten und Statistiken über die Situation von Frauen und Mädchen mit Behinderungen zu erheben, mit Indikatoren zur Bemessung intersektionaler Diskriminierung, und in seinen nächsten periodischen Bericht analytische Angaben hierzu aufzunehmen“ (CRPD/C/DEU/CO/1 2015, Nr. 16 (b)). Der Begriff der Intersektionalität meint „die Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien“ (Küppers 2014). Die damit befasste „Theorie zielt daher darauf ab, das Zusammenwirken verschiedener Positionen sozialer Ungleichheit zu analysieren und zu veranschaulichen“ (ebd.) und geht dabei von der Ansicht aus, „dass sich Formen der (...) Benachteiligung nicht additiv aneinanderreihen lassen, sondern in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen zu betrachten sind“ (ebd.).

Da ein Mensch unterschiedliche Facetten und manchmal auch Einschränkungen und Probleme in sich vereint, die sich gegenseitig bedingen und verstärken können<sup>64</sup>, kann dieser Ansatz als dem menschenrechtlichen Gedanken sehr naheliegend eingeordnet werden. Problematisch ist, dass diese Denke bei dem MRaB bisher wenig berücksichtigt wird. So findet die intersektionale Perspektive weder in den Abschließenden Bemerkungen des Sozialpaktausschusses zum 6. Staatenbericht noch in dem Bericht selbst Erwähnung. Wie gesehen, wird durch die vorgegebene Struktur auf VN-Ebene das Konzentrieren auf eine bestimmte Gruppe zudem auch ein Stück weit vorgelebt. Besonders deutlich wird dieser zugespitzte Blick in Gliederungspunkt 2.2.1 bei der Beschreibung, welche Konventionen die einzelnen Vorgaben des „4A-Schemas“ wie für die jeweils von ihnen vertretene Gruppe auslegen und definieren. Daher verwundert es auch nicht, dass die Struktur der NGOs, welche sich (auch) an den VN- und EU-Richtlinien orientieren, oft nach einem ähnlichen Schema aufgebaut ist. Als Beispiele seien hier das Deutsche Kinderhilfswerk oder Handicap International genannt.

Wie gesehen, hat sich das Monitoring – die Bildungsberichterstattung – lange auf den Aspekt des Geschlechts konzentriert. Mit Ausdrücken wie „Jungs sind Bildungsverlierer“ wollte man auf die schwierige Lage dieser einen Gruppe aufmerksam machen. Nach Küppers kann „die intersektionale Perspektive als Weiterentwicklung der Geschlechterforschung betrachtet werden, (...) (die es) ermöglicht (...), multiple

---

<sup>64</sup> Siehe hierzu u.a. die Ansätze der Gestalttherapie und der Psychologie der Ganzheitlichkeit.

Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse zu analysieren, die über die Kategorie Geschlecht allein nicht erklärt werden können“ (Küppers 2014). Die oben diskutierten „statischen Kunstbegriffe“ können dabei als ein erster Schritt hin zu mehr Intersektionalität gesehen werden, da durch diese Begriffe genau auf den Umstand hingewiesen wird, dass einzelne Personen auch mehrere Merkmale auf sich vereinen können.

Daran schließt sich nun automatisch die Frage an, wer für solche „Querschnittsgruppen“ die „Lobbyarbeit“ übernimmt. Die „von oben“ vorgegebene Struktur gibt hier keine Antwort und wirkt eher verstärkend für die Denke der Konzentration auf Personen(-gruppen) mit einem Merkmal. Wer mehrere Merkmale auf sich vereint, hat keinen konkreten Vertreter. Diese soziologische – aber auch rechtlich-strukturelle – Perspektive in einer These zusammenfassend, ist damit zu befürchten, dass Personen, die von „multidimensionale(n) Mechanismen der Ungleichheit“ (LAG S.B. 2020, S. 1) betroffen sind – wie es beispielsweise häufig in den angesprochenen „Quartieren mit besonderen Entwicklungsbedarfen“ der Fall ist – bei der Frage nach einer vollen Umsetzung ihres MRaB systematisch „hinten runterfallen“.

#### **4.6 An den Wesenskernen vorbei**

Mit dem „MRaB als Mittel zum Zweck“ und dem „MRaB als Selbstzweck“ wurden in dieser Betrachtung zwei Wesenskern des MRaB herausgearbeitet. Dabei wurde festgestellt, dass immer beide Charakteristika enthalten sind. Die Mittel-zum-Zweck-Funktion wird in erster Linie durch den Begriff des Empowermentright deutlich. Wie gesehen, ist ein zentraler Baustein dieses Rechts – und damit auch des MRaB im Gesamten – die sogenannte Menschenrechtsbildung. Deswegen muss die Frage aufgeworfen werden, inwieweit diese einen Zugang in das Bildungswesen in Deutschland gefunden hat. Reine Absichtserklärungen, wie die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Menschenrechtsbildung, sind dabei nicht ausreichend. So kann „Menschenrechtsbildung (seine) Aufgaben nur wahrnehmen, wenn sie bildungspolitisch ermöglicht wird, bildungstheoretisch durchdacht ist und praktisch ihre Adressaten erreicht“ (Fritzsche 2012, S. 444). Es liegt auf der Hand, dass das föderale Bildungssystem in Deutschland dabei zu einer hohen Komplexität bei der Umsetzung und deren Kontrolle führt. Eine Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte kommt zu dem Ergebnis, dass die „Menschenrechtsbildung (...) nur vereinzelt in fachspezifischen oder gar fächerübergreifenden Bildungsplänen auf Landesebene angekommen (ist)“ (Reitz, Rudolf 2014, S. 39). Auch in der außerschulischen Bildung gibt es laut dieser Studie bei den einzelnen Landesministerien großen Nachholbedarf (vgl. ebd., S. 40). Zwar ist die hier diskutierte Studie aus dem Jahr 2014, aber die Befunde der vorhergehenden

Gliederungspunkte zeigen, dass sich insbesondere Kinder und Eltern in benachteiligten Quartieren sehr schwertun, ihre Rechte – das auf Bildung aber auch andere – einzufordern. Anders wäre eine stetige Verfestigung ihrer prekären Situation nur schwer erklärbar. Damit kann im Umkehrschluss festgehalten werden, dass die bisherige Verankerung der Menschenrechtsbildung im deutschen Schulsystem wohl (immer noch) nicht ausreichend ist, um das volle Potential des MRaB als Empowermentright zu nutzen.

Zudem sei darauf verwiesen, dass der in 2.1.3 beschriebene Versuch, der Forderung des Sozialpaktausschusses nach einem „menschenrechtlichen Monitoringsystem“ durch diverse Bildungsberichte gerecht zu werden, in Fachkreisen insbesondere deswegen kritisch gesehen wird, weil „diese (Berichte) nicht explizit und konsequent am MRaB ausgerichtet (sind)“ (Niendorf, Reitz 2016, S. 21). Daraus muss gefolgert werden, dass die menschenrechtliche Perspektive auch bei den Entwicklern dieser Berichte noch nicht ausreichend verankert ist.

Nun soll mit dem MRaB als Selbstzweck der zweite herausgearbeitete Wesenskern des MRaB in den Blick genommen werden. Noch einmal den Gedanken von Weiß aufgreifend ist das MRaB demnach immer auch vom einzelnen Individuum und dessen Bedürfnissen her zu begründen. Im Hinblick auf die Politik muss festgehalten werden, dass dieser Selbstzweckgedanke allenfalls eine Nebenrolle spielt. So nimmt die Bildung zwar auch in den Wahlprogrammen zur anstehenden Bundestagswahl bei fast allen Parteien wieder eine wichtige Rolle ein. Greift man mit der CDU / CSU die Partei heraus, die seit Jahren die stärkste Kraft und damit prägendste politische Einflussgröße in Deutschland ist, bezieht sich diese Rolle aber größtenteils auf den Nutzen, der sich von der Bildung versprochen wird. So hält beispielsweise das gemeinsame Wahlprogramm von CDU / CSU fest, dass „Forschung und Bildung der jüngeren Generationen (...) europaweit über unseren zukünftigen Wohlstand entscheiden (werden)“ (CDU, CSU 2021, S. 29). An anderer Stelle wird proklamiert: „Aufstieg durch Bildung“ (ebd., S. 79). Diese beiden Beispiele zeigen deutlich den „Mittel-zum-Zweck-Charakter“ welcher der Bildung hier zugeordnet wird. Das Verständnis der Bildung als Selbstzweck, der sich selbst genügt, scheint hier nicht durch.

Aus dieser menschenrechtlich-politischen Perspektive kann damit die These aufgestellt werden, dass ein mögliches Hindernis auf dem Weg zu einem MRaB für alle in Deutschland in der fehlenden Orientierung an den Wesenskernen, dem, was dieses Recht ausmacht, liegt.

## **5. Diskussion der Hindernisse – Lösungsperspektiven und Ausblick**

Zum Abschluss dieser Betrachtung werden die im vorherigen Gliederungspunkt erarbeiteten Thesen zu möglichen Hindernissen bei der Umsetzung des MRaB für alle in Deutschland aufgegriffen und hinsichtlich verschiedener Facetten noch etwas näher beleuchtet. Dabei geht es auch um die Herausarbeitung einiger Verbindungslinien zwischen den einzelnen Hindernissen. Zudem werden mögliche Lösungsperspektiven für die thematisierten Problematiken andiskutiert. Zu betonen ist dabei, dass hier nur erste Ideen skizziert werden können, die dann in weiteren Betrachtungen einer näheren Untersuchung unterzogen werden sollten. Deswegen werden zudem immer wieder Ausblicke auf mögliche weitere Forschungsperspektiven gegeben. Darauf aufbauend folgt schließlich ein Fazit im Hinblick auf die Problematiken bei der Umsetzung des MRaB für alle in Deutschland und die im Rahmen dieser Thesis dazu aufgeworfenen Fragen.

### **5.1 Hindernisse – Verbindungslinien und Lösungsperspektiven**

Zunächst soll hier noch einmal das Problem der Asymmetrie zwischen der deutlich ausgeprägteren inhaltlichen Ausdifferenzierung des MRaB auf VN-Ebene auf der einen und den besseren Durchsetzungsmöglichkeiten auf der europäischen Ebene auf der anderen Seite aufgegriffen werden. Dabei muss festgehalten werden, dass ausschließlich die Annahme des Fakultativprotokolls für den Sozialpakt – und damit die Möglichkeit der Individualbeschwerde vor dem einschlägigen Ausschuss – nicht ausreichen wird, da analog zu den anderen Konventionen auf VN-Ebene keine rechtliche Verbindlichkeit der Entscheidungen des jeweiligen Ausschusses gegeben ist. Eine solche rechtliche Verbindlichkeit gibt es bei den Urteilen des EGMR. Aber auch in Bezug auf die europäische Ebene ist nicht alles tadellos. Wie 2.1.3 gezeigt hat, gibt es auch bei der europäischen Sozialcharta keine individuelle Klagemöglichkeit. Dies ist deswegen besonders bedauerlich, da diese Erklärung, wie gesehen, als eine Art „europäischer Sozialpakt“ eingeordnet wird, und damit zumindest die konkretste Beschreibung des MRaB auf europäischer Ebene bietet. Hinzu kommt die beschriebene Problematik, dass die Urteile des EGMR nur für die direkt betroffenen Staaten bindend sind und bei anderen Ländern mit vergleichbarer Ausgangslage kaum Berücksichtigung finden. Hier könnte eine Verschärfung und Vereinheitlichung vorgenommen werden und anschließend im Rahmen der – u.a. auch von der Bundesregierung gewünschten – „weltweite(n) Rechtsharmonisierung im Bereich der Menschenrechte“ (Auswärtiges Amt 2008, S. 283) eine stärkere Ausrichtung an der europäischen Ebene versucht werden. Dies scheint auch aus Komplexitätsgründen dringend geboten. So dürfte es einem Laien sehr schwerfallen, in dem Dschungel aus verschiedenen Festschreibungen, die dann wieder

mit unterschiedlich starken Durchsetzungsmöglichkeiten versehen sind, den Überblick zu behalten. Da Menschenrechte für alle gleich gelten, sollte auch Wert daraufgelegt werden, dass sie und die Möglichkeiten ihrer Einforderung auch von allen durchdrungen und verstanden werden.

Zumindest mit der (noch) amtierenden Bundesregierung muss eine solche Forderung jedoch wohl als Wunschenken eingeordnet werden. Das Verweigern der Unterschrift unter das Fakultativprotokoll, welches die Individualbeschwerde auch vor dem Fachausschuss für den Sozialpakt in Deutschland ermöglichen würde, ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Bundesregierung hier alles andere als eine Vorbildrolle einnimmt. Und dies, obwohl die Ratifizierung ausdrücklich als Ziel im Koalitionsvertrag im Jahr 2018 festgehalten wurde (vgl. CDU, CSU, SPD 2018, S. 155).

Einen Gedanken von Krajewski aufgreifend, ist es jedoch grundsätzlich als positiv einzuschätzen, dass die Menschenrechte – und auch das MRaB – überhaupt schon eine Rolle in den deutschen Gerichten spielen. Damit dies nicht zu sehr von der Initiative einzelner handelnder Personen – und damit ein Stück weit vom Zufall – abhängig ist, bedarf es hier einer stärkeren Aufnahme der Menschenrechte in die juristische Ausbildung, um den „menschenrechtlichen Blick“ umfassend in der deutschen Rechtsprechung zu etablieren (vgl. Krajewski 2017, S. 21). Dieser Gedanke tangiert die – noch mehrmals anzusprechende – Forderung nach einer umfassenderen Menschenrechtsbildung in unterschiedlichsten Bereichen. In jedem Fall kann ein weiterer politischer Handlungsbedarf bei der Verfeinerung der Instrumente zur Umsetzung des MRaB beschieden werden. Warum dies allein wohl noch nicht ausreicht, zeigen die weiteren diskutierten Thesen.

Das in 4.2 beschriebene Dilemma muss hier ebenfalls noch einmal betrachtet werden. Wie gesehen, ist das MRaB ein Stück weit davon „abhängig“, wie die Situation in dem jeweiligen Land ist. Denn ein Umschreiben dahingehend, dass die Rechte der Eltern deutlich eingeschränkt werden, um dadurch die Auswirkungen der Ungleichheit in diesem Bereich möglichst gering zu halten, ist nicht nur aufgrund der zahlreichen rechtlichen Umsetzungsproblematiken und Unabwägbarkeiten nicht zu empfehlen. Wie in 4.2 herausgearbeitet, würde dies auch entgegen dem Geiste der Menschenrechte im Gesamten und auch entgegen dem Wesenskern des MRaB im Speziellen stehen. Der Blickwinkel muss daher vielmehr auf die soziologische und politische Perspektive dahingehend gelegt werden, was nun konkret auf nationaler Ebene gegen diese Ungleichheiten unternommen werden kann. Mit dieser Frage wiederum haben sich bereits

Generationen von Wissenschaftlern beschäftigt. Deswegen sollen hier aus menschenrechtlicher Perspektive lediglich einige Ideen angerissen werden.

Grundsätzlich sind zu dem in 4.2 thematisierten Problem der ungleichen Bildungsvoraussetzungen durch den familiären Background zwei Lösungsansätze denkbar. Zum einen kann versucht werden, das Schulsystem so weiterzuentwickeln, dass ungleiche Voraussetzungen bewusst aufgegriffen werden und versucht wird, deren Auswirkungen durch unterschiedlichste Maßnahmen möglichst gering zu halten. Dies scheint (auch) aufgrund des sehr heterogenen Schulwesens – Stichwort Zuständigkeit der Länder – sehr ambitioniert. Auch ein ausgefeilteres Stipendiensystem – wie es u.a. der Fachausschuss zum Sozialpakt fordert (vgl. E/C.12/1999/10, Nr. 26) – könnte hier einen ersten Schritt dahingehend darstellen, die unterschiedlichen Voraussetzungen ein Stück weit abzumildern. In diesem Fall müsste aber sehr genau bedacht werden, wer gefördert wird. Ginge es ausschließlich nach Leistung, würde wohl mit der überwiegenden Unterstützung derer, die schon auf ein stabiles Elternhaus setzen können, eher das Gegenteil bewirkt werden. Hier bietet sich im Sinne eines Forschungsausblicks zunächst eine differenzierte Betrachtung des derzeitigen Systems und seiner Schwachstellen an. Darauf aufbauend könnte dann ein gezielter Ausbau des bisherigen Stipendiensystems angestoßen werden.

Nicht weniger ambitioniert, dafür aber das Problem eher „an der Wurzel packend“, wäre, die Perspektive direkt auf die Ungleichheiten und deren Auslöser zu richten. Hier geht der Blick weit in die Ungleichheitsforschung hinein und stellt eine geeignete Überleitung zu dem in 4.3 diskutierten Modell nach Kreckel dar. Der Ansatz Kreckels wurde stellvertretend für eine Vielzahl soziologischer Ansätze zur Ungleichheit ausgewählt, da er sich zur Betrachtung des hier vorliegenden Problems nach der freien Überzeugung des Autors gut eignet. Denn entscheidend ist immer auch die Frage, welche Strukturen für Ungleichheiten verantwortlich sind und welche Kräfte – zum Beispiel die nach Kreckel näher am Zentrum liegenden Einflussgrößen – auch ein Interesse an diesen Strukturen haben. Ähnlich wie auch „Diskriminierung (...) ein Machtmittel zur Herstellung oder Bewahrung von Privilegien und Hierarchisierungen“ (Niendorf, Reitz 2016, S. 11) ist, wirken die von Kreckel beschriebenen Strukturen zum Machterhalt derer, die diese gegenwärtig innehaben. Als Lösungsansatz muss – die Grafik von Kreckel noch einmal aufnehmend – in erster Linie an die Parteien appelliert werden, insbesondere die weniger konfliktfähigen Gruppen „mitzunehmen“ und deren Interessen zu etablieren.

Eine Art „Zwischenlösung“ dieser beiden Ansätze könnte darin liegen, konkret die Familien in den Blick zu nehmen und dort zu unterstützen, wo der Bedarf am größten ist. Auf diese – den non-formalen Bildungsbereich in den Blick nehmende – Notwendigkeit



macht u.a. auch der nationale Bildungsbericht 2020 aufmerksam, stellt aber gleichzeitig einschränkend fest, dass über diesen Bereich „bislang kaum indikatoren gestützt berichtet werden kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b S. 24). Um exemplarisch einen möglichen Ansatz zu nennen, könnte diese Unterstützung auch schon in der Form einer „Aufklärungsarbeit“ wichtige Früchte tragen. So haben die bei Gliederungspunkt 3 gewonnenen Erkenntnisse gezeigt, dass wohl schon durch eine umfassende und niedrigschwellige Information über das Bildungssystem und seine – oft etwas unübersichtlichen Möglichkeiten – der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an den mittleren Schulen erhöht werden könnte. Hier gilt es, die Eltern und ihre Kinder in ihrer jeweiligen Lebenswelt „abzuholen“.

Den soeben schon angesprochenen Gliederungspunkt 4.3 noch einmal grundsätzlich – und den Aspekt der Konfliktfähigkeit im Speziellen – aufnehmend, muss zunächst festgehalten werden, dass die dort gewonnenen Erkenntnisse in Verbindung zu den im Hinblick auf 4.1 gemachten Forderungen nach einer Verbesserung der Kontrollmechanismen auf der Ebene der VN – welche dann zu großen Teilen „ins Leere laufen würden“ – zunächst entmutigend wirken. Gleichzeitig erzwingen diese Erkenntnisse aber auch eine erweiterte Perspektive im Hinblick auf die Frage, wie diese Kontroll- und Beschwerdemechanismen ggf. so gestaltet werden können, dass Sie unabhängig vom Elternhaus durchgesetzt werden. Dabei wären verschiedene Möglichkeiten denkbar. So könnte geprüft werden, ob Lehrkräfte hier mehr in die Verantwortung genommen werden können. Dies würde eine noch deutlich breitere Aufklärung der Lehrkräfte über das MRaB im Allgemeinen und die Beschwerde- und Kontrollmechanismen im Speziellen – am besten schon im Rahmen der Ausbildung – erfordern. Hier lassen sich Anknüpfungspunkte zu den – im Hinblick auf 4.6 angedachten – nötigen Verbesserungen bei der Menschenrechtsbildung feststellen. Auch der Gedanke Krajewskis, durch die Etablierung der Menschenrechtsbildung – direkt in der Ausbildung der Juristen – eine stärkere Verankerung der Menschenrechte im deutschen Rechtssystem zu erreichen, lässt sich unter diese Lösungsperspektive subsumieren. Wird schon „von Amts wegen“ mehr menschenrechtlich gedacht und entschieden, würde das ein Stück weit das beschriebene Problem der geringen Konfliktfähigkeit abmildern.

Um einen möglichen Forschungsausblick zu skizzieren, bietet sich hier im Hinblick auf die Frage, wer sich jetzt schon mit den beschriebenen Durchsetzungsmechanismen auf internationaler Ebene wehrt, eine detaillierte Betrachtung zu allen bisherigen Klagen vor dem EGMR an. Der Schwerpunkt müsste dabei auf der Frage liegen, aus welchen gesellschaftlichen Bereichen die jeweiligen Kläger stammen. Sollte hier – wie zu vermuten ist – belegt werden, dass sich vor allem die gesellschaftlich „stärkeren“ Gruppen hier für

ihre Kinder einsetzen, könnte auf Basis dieser Erkenntnisse verstärkt eine politische Reaktion – beispielsweise in Form der soeben beschriebenen Stärkung der Menschenrechtsbildung – eingefordert werden.

Das Problem der eingeschränkten Konfliktfähigkeit bestimmter Gruppen noch etwas grundsätzlicher aufgreifend, soll hier noch ein weiterer Gedanke angerissen werden. So stellt sich die Frage, ob die – durch die Corona-Pandemie derzeit etwas ausgebremsten – „Fridays for Future“-Kundgebungen eine der von Kreckel angesprochenen „neuen sozialen Bewegungen“ sein kann, um die Interessen der äußeren Lagen durch einen gewissen Grad an Organisation zu stärken und damit möglichst hörbar – auch für die etablierten Parteien – zu machen. Zwar steht hier der Gedanke einer verbesserten Umweltpolitik im Vordergrund, bei dem Thema Zukunft kann aber wohl die Bildungsthematik auch gut adaptiert werden. Nachdem der „normale“ Lehrbetrieb in der Corona-Pandemie sehr stark gelitten hat und noch immer keine vollständigen Konzepte für das weitere Vorgehen vorliegen, könnte diese „Chance“ genutzt werden, auch auf weitere Problematiken hinzuweisen und damit insgesamt den politischen Druck zu erhöhen.<sup>65</sup>

Nimmt man das Modell nach Kreckel, sind am ganz äußeren Rand – also sehr wenig organisiert – die hier unter Gliederungspunkt 4.4 angesprochenen „Gruppen ohne Lobby“ anzusiedeln. Dabei lässt sich für das oben angeführte Beispiel der Geflüchteten festhalten, dass zumindest über den Sozialpakt eine Stärkung – auch dieser Gruppe – herzuweisen wäre. Dazu sei auf die unter 2.1.3 herausgearbeiteten Konkretisierungen durch die Allgemeinen Bemerkungen des Fachausschuss zum Sozialpakt verwiesen. Wie gesehen, wird die grundsätzliche Forderung der schrittweisen Verwirklichung der formulierten Rechte durch diese Bemerkungen deutlich enger definiert. So wird in den Allgemeinen Bemerkungen 13 und 3 darauf aufmerksam gemacht, dass „den Vertragsstaaten (auch) verschiedene Verpflichtungen mit sofortiger Wirkung auferlegt (werden)“ (E/C.12/1999/10, Nr. 43 i.V.m. E/1991/23, Nr. 1). Dazu gehört u.a., dass das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung ausgeübt werden kann (E/C.12/1999/10, Nr. 43 i.V.m. E/1991/23, Nr. 2). Nach Niendorf und Reitz bedeutet dies, dass Kindern nicht aufgrund des Aufenthaltsstatus ihrer Eltern der Zugang zu einer bestimmten Schulform verweigert werden darf (vgl. Niendorf, Reitz 2016, S. 17). Wie gesehen, sind die Allgemeinen Bemerkungen der Fachausschüsse nicht rechtlich binden, haben aber

---

<sup>65</sup> Um ein Beispiel für politische Veränderungen durch Schüler- / Studentenproteste zu nennen, kann vermutet werden, dass die Proteste dieser Gruppen Ende der 2000er Jahre zumindest mittelbar zur Abschaffung der Studiengebühren – u.a. in Bayern – geführt haben (vgl. u.a. Augsburg Allgemeine 2009).

trotzdem ein gewisses politisches Gewicht. Wichtig wäre nun, diesen politischen Aspekt zu nutzen und auf deutliche Verbesserungen in diesem Bereich zu drängen. Problematisch bleibt trotzdem, dass überhaupt der „Umweg“ über den Sozialpakt gegangen werden muss und keine direkten Forderungen in der einschlägigen Menschenrechtskonvention vorliegen, auf deren Umsetzung gepocht werden könnte. Denn noch einmal das Problem der fehlenden Konfliktfähigkeit aufgreifend, stellt sich die Frage, wer diesen „Umweg“ zusammen mit den betroffenen Gruppen gehen soll, wer das politische Mandat übernimmt. Eine Antwort hierauf kann nur in der Parteienlandschaft gefunden werden. Leider muss jedoch festgehalten werden, dass Asylsuchende zunächst keine Wahlerlaubnis haben und damit für politische Parteien hinsichtlich wahlstrategischer Gründe nur eine geringe Rolle einnehmen. Anders ist dies, wenn viele Wahlberechtigte sich für die Gruppe der Geflüchteten einsetzen und die Parteien bei einem zu restriktiven Kurs Angst haben müssten, diese potentiellen Wählerstimmen zu verlieren.

Noch einmal auf eine etwas abstraktere Ebene zurückgehend, ist es zudem von zentraler Bedeutung, dass insbesondere (auch) die Gruppen, die nicht gesondert über Konventionen geschützt sind, Gehör in der Politik finden. Mittelfristiges Ziel muss dabei sein, auch diesen Gruppen im Hinblick auf gleiche Bildungschancen eine politische Mitsprache zu ermöglichen. Langfristig wäre es wünschenswert, durch politische Lobbyarbeit auch die Verankerung auf internationaler Menschenrechtsebene anzustreben. Dies hätte dann auch wieder Signalwirkung in nationales Recht. Wobei schon an dieser Stelle zu betonen ist, dass dann die im nächsten Absatz beschriebene Sensibilität für ein intersektionales Denken mit Eingang in diese Lobbyarbeit finden sollte.

Die Problematik der zu geringen Intersektionalität betrachtend, soll zunächst darauf aufmerksam gemacht werden, dass durch die angesprochene Schwierigkeit des Fehlens eines konkreten Interessensvertreters auch wieder das bei 4.3 diskutierte Problem der eingeschränkten Konfliktfähigkeit tangiert ist. Verstärkt wird diese Problematik auch dadurch, dass, wie mehrfach thematisiert, die Möglichkeit der Individualbeschwerde auf der Ebene der VN nur für die einzelnen „spezifischen“ Konventionen gegeben ist und beim Sozialpakt – welcher eher den „Menschen in Gänze“ erfasst – diese Möglichkeit nicht besteht.

Neben diesen Verbindungslinien muss aber wohl – trotz der angesprochenen Schwierigkeiten – festgehalten werden, dass es nicht empfehlenswert ist, die bisherige Struktur grundsätzlich zu verändern. So ist es als richtig und wichtig einzuordnen, dass schwächere Gruppen eine zusätzliche Stimme bekommen, damit diese Personen die

gleiche Chance auf eine Umsetzung ihrer Menschenrechte haben. Ein sinnvoller Ansatz wäre daher eher, den intersektionalen Gedanken noch mehr in den schon vorhandenen Strukturen zu etablieren. Nach Küppers kann das „theoretische Konzept der Intersektionalität auch als Sensibilisierungsstrategie betrachtet werden“ (Küppers 2014). Demnach ist es wünschenswert, dass innerhalb der einzelnen Konventionen – und bei den NGOs – immer auch der Blick dahingehend geschärft wird, welchen anderen Einschränkungen oder Benachteiligungen die jeweils vertretenen Personen zusätzlich noch unterliegen könnten, welche Wechselwirkungen zwischen diesen Aspekten bestehen und welche Forderungen daraus gestellt werden müssten. Notwendig ist hier wohl vor allem ein hohes Maß an Kommunikation – auch zwischen den einzelnen Ebenen des Bildungssystems. Dies betonen auch die Autoren des nationalen Bildungsberichts, wenn sie klarstellen, dass „ein leistungsstarkes, offenes, gerechtes und zukunftsorientiertes Bildungssystem (...) auf kontinuierliche Austausch- und Abstimmungsprozesse zwischen den Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern der Bildungspolitik, -administration und -praxis angewiesen (ist)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020b, S. 25).

Im Hinblick auf die damit angesprochene Bildungsberichterstattung soll auch noch darauf hingewiesen werden, dass die thematisierten „statistischen Kunstbegriffe“ tatsächlich ein Schritt – aber eben nur der erste – zu mehr Intersektionalität sein können. Entscheidend dabei ist, was mit den so gewonnenen Erkenntnissen passiert. Dabei reicht es nicht, diese „markigen“ Ergebnisse einmalig in der (Fach-) Öffentlichkeit zu präsentieren. Um im Sinne der Intersektionalität den nächsten und entscheidenden Schritt zu gehen, müssen vielmehr weitere Untersuchungen hinsichtlich der konkreten Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Aspekten angeschlossen werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse können dann als eine Grundlage bei der Erarbeitung der vom Bildungsbericht 2020 geforderten „passgenaue(n) Maßnahmen, um den spezifischen Bedarfen bislang benachteiligter Bevölkerungsgruppen (...) besser gerecht werden (...) zu können“ (Autorengruppe 2020b, S. 20), dienen.

Abschließend soll auch noch einmal die etwas provokant anmutende These aufgegriffen werden, wonach bisher vieles an den eigentlichen Wesenskernen des MRaB „vorbeiläuft“. Zunächst auf die Probleme bei der Umsetzung der Menschenrechtsbildung eingehend, wurde bereits bei dem einschlägigen Gliederungspunkt angemerkt, dass die betreffende Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte aus dem Jahr 2014 ist. Aus diesem Grunde wäre in jedem Fall eine aktuelle und länderübergreifende Studie – beispielsweise veranlasst durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung – zwingend erforderlich. Mit dieser Forderung soll nicht die These vertreten werden, dass die

Menschenrechtsbildung im deutschen Schulsystem keine Rolle spielt. So haben auch Reitz und Rudolf in ihrer Studie „gute Beispiele“ (Reitz, Rudolf 2014, S. 14) ausfindig gemacht. Aber ein umfassender und aktueller Überblick über die Verankerung der Menschenrechtsbildung im deutschen Schulsystem könnte etwaige Schwachstellen aufdecken, den politischen Druck erhöhen und so ein gezieltes Verbessern ermöglichen. Als „Prüfschablone“ würde sich dabei durchaus der oben bereits skizzierte Dreiklang von Fritzsche aus bildungspolitischer Ermöglichung, bildungstheoretischer Konzeptionierung und praktischer Adressatenorientierung anbieten. Neben dieser „einmaligen“ Studie zur Herausarbeitung des notwendigsten Handlungsbedarfs muss – wie gesehen – zudem darüber nachgedacht werden, wie die menschenrechtliche Perspektive noch stärker in die laufende Bildungsberichterstattung und auch in das deutsche Schul- und Rechtssystem eingebunden werden kann. Dies wäre wohl besonders gut möglich, wenn der „Geist“ des zweiten Wesenskerns des MRaB auch in diese Bereiche Einzug nehmen würde, was zu den bei der Umsetzung dieses Wesenskerns bestehenden Problemen überleitet.

Die Lösungsperspektive kann auch hier die Menschenrechtsbildung sein. Wie die bei 4.6 beschriebenen Haltungen in der Politik zeigen, wären die damit verbundenen Maßnahmen wohl am sinnvollsten gezielt in den politischen und behördlichen Organen vorzunehmen. So wären Selbstverpflichtungen der Parteien zur Weitergabe, Umsetzung und Kontrolle menschenrechtlicher Standards und Denkmuster ein möglicher Ansatzpunkt. Außerdem könnte eine Aufnahme der menschenrechtlichen Perspektive in alle Ausbildungen, die im öffentlichen Verwaltungsbereich stattfinden, wohl ein sinnvoller Ansatz sein, um so den Einfluss der menschenrechtlichen Denke von „unten nach oben“ – oder um es mit Kreckel zu sagen von Außen in die Mitte – kontinuierlich zu vergrößern und so auf lange Frist zu der von der VN-Generalversammlung angestrebten „Kultur der Menschenrechte (...), in der sich jeder seiner eigenen Rechte und Pflichten in Bezug auf die Rechte der anderen bewusst ist“ (VN-Generalsversammlung 2011, Artikel 4b), zu kommen. Im Sinne eines Forschungsausblicks würde sich auch auf diesem Feld zunächst ein detaillierter Blick auf den derzeitigen Status Quo anbieten. Darauf fußend wären dann konkrete Überlegungen dahingehend denkbar, wie ein solches Konzept zur Vermittlung der menschenrechtlichen Grundgedanken in den Verwaltungsbereichen aufgebaut werden könnte. Um auch hier noch einmal eine Verbindungslinie zu den anderen Problematiken aufzubauen, sind die soeben beschriebenen Ansatzpunkte auch deshalb so wichtig, da die von dem bisherigen Status Quo am stärksten betroffenen Gruppen wohl auch wieder gerade die sind, die wenig Lobby haben und oft nur eine geringe „Konfliktfähigkeit“ besitzen.

## 5.2 Zusammenfassende Gedanken und Ausblick

Nachdem die einzelnen Hindernisse, ihr Zusammenwirken und mögliche Lösungsperspektiven (an-)diskutiert wurden, sollen hier einige zusammenfassende und abschließende Gedanken angebracht werden. Dazu ist einleitend noch einmal der Gedanke aus Gliederungspunkt 3 aufzugreifen, wonach das prinzipielle Einräumen der Bildungschancen schon zu einem großen Teil gegeben und auch politisch gewollt ist, aber die praktische Umsetzung Schwierigkeiten bereitet. So lässt sich zunächst festhalten, dass bei den hier herausgearbeiteten Hindernissen Rückgriff auf die Definition des Diskriminierungsbegriffs der Antidiskriminierungsstelle des Bundes genommen werden kann. Danach ist nicht ausschlaggebend, ob die Benachteiligung vorsätzlich geschieht (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2021). „Entscheidend ist (ausschließlich) der nachteilige Effekt, der bei den Betroffenen durch die Ungleichbehandlung entsteht“ (ebd.). Damit gilt auch für die hier erarbeiteten Hürden, dass deren Vorliegen kein vorsätzliches Handeln voraussetzt, ein Hindernis im Sinne dieser Ausarbeitung also nicht zwangsläufig eine mit Absicht aufgebaute Hürde sein muss. So kann festgehalten werden, dass wohl ein Großteil der Schwierigkeiten bei der Umsetzung des MRaB nicht durch vorsätzliches Verhalten entsteht, diese Hürden aber nichtsdestoweniger trotzdem bestehen. Dieser Umstand kann es umso schwerer machen, die „Stolpersteine“ auf dem Weg zu einem MRaB für alle in Deutschland ausfindig zu machen. Diese Erkenntnis ist konform zu der in Gliederungspunkt 3 eingeführten Vermutung des „Problems hinter dem Problem“. Den einleitenden Gedanken von den möglichen Schwierigkeiten an der Schwelle zwischen rechtlicher Verankerung und tatsächlicher Umsetzung aufgreifend, lässt sich zumindest vermuten, dass dieses oder diese Hintergrundproblem(e) in die Umsetzung des MRaB „hineinwirken“ und Schwierigkeiten bei der Verwirklichung verursachen, ohne dass sich die entscheidenden und handelnden Akteure dem immer vollständig bewusst sind.

Um diesen Problematiken im Hintergrund etwas näher zu kommen, sind zwei Unterscheidungen unabdingbar. Dabei ist es zunächst wichtig, entsprechend des in Gliederungspunkt 3 erarbeiteten Gedankens zwischen Symptomen und den dahinterliegenden Aspekten zu unterscheiden. Nur wenn diese Unterscheidung vorgenommen wird, ist der Blick auf die eigentlichen Hinderungsgründe unverstellt. Nur so können diese benannt, diskutiert und der Versuch von Lösungsansätzen in die politische Debatte eingebracht werden. Denn ein reines Beschreiben der Problematiken – wie es zum Teil seit vielen Jahren praktiziert wird – reicht ganz offensichtlich nicht aus, um diese auch gleichzeitig zu beheben. Ein erster Blick auf diese „dahinterliegenden Aspekte“ wurde hier mit den in Gliederungspunkt 4 aufgestellten Thesen vorgenommen.

Sollen diese Hinderungsgründe dann konkret aus einer menschenrechtlichen Perspektive in den Blick genommen werden, haben die Erkenntnisse aus den Gliederungspunkten 4 und 5 deutlich gemacht, dass es sich zudem anbietet, in die beiden Ebenen der internationalen Regeln auf der einen und der nationalen – deutschen – Umsetzung auf der anderen Seite zu unterscheiden. So sind wohl einige Problematiken in der Formulierung des MRaB an sich und auch in der grundsätzlichen menschenrechtlichen Perspektive zu verorten. Hier kann – die Vermutung und Wortwahl aus Gliederungspunkt 2 noch einmal aufgreifend – von sogenannten „vulnerablen Punkten“ und damit schon in dem MRaB an sich begründeten „Schwachstellen“ gesprochen werden. Diese liegen damit schon vor der angesprochenen Schwelle zwischen Verankerung und Umsetzung, wirken aber in diese hinein. Als Beispiel sei hier auf das starke Elternrecht und die damit automatisch verbundene Ungleichheit verwiesen. Dieses Elternrecht ist – wie diskutiert – nicht schlecht zu heißen – aber auf die reine Intention der gleichen Umsetzung des MRaB heruntergebrochen ein Hindernis. Kommt man zu dem Ergebnis, dass dieses Gut des elterlichen Einflusses – auch aus menschenrechtlicher Perspektive – nicht aufgegeben werden kann, muss der einleitend angerissene Gedanke bestärkt werden, dass wohl eine vollständige und „gleiche“ Umsetzung des MRaB kaum möglich sein wird. Die zweite Ebene in den Fokus nehmend, entlässt dies die politischen Akteure aber nicht aus der Verantwortung, durch – insbesondere nationale – Maßnahmen die Ungleichheiten möglichst gering zu halten und so zumindest eine annähernde Umsetzung zu erreichen.

Hierauf beziehend muss jedoch bedauerlicherweise festgehalten werden, dass zu den zentralen Erkenntnissen dieser Betrachtung auch gehört, dass insbesondere auf nationaler politischer Ebene an einigen Stellen nicht genug getan wird, um die durch die internationalen Vorgaben entstehenden Probleme auszugleichen. Dies betrifft zum einen die strukturellen Mängel – wie gesehen werden manche Gruppen auch durch die Struktur auf VN-Ebene nicht ausreichend vertreten. Hier sei als Beispiel für den fehlenden Willen der deutschen Politik die immer noch großen Versäumnisse bei der Integration der Kinder von Geflüchteten in den Schulbetrieb zu nennen. Zum anderen bezieht sich das Problem des nicht ausreichenden politischen Handelns auf nationaler Ebene aber auch auf den Ausgleich der Wirkungen bestimmter Aspekte, die aufgrund der menschenrechtlichen Perspektive nicht anders formuliert werden können. Exemplarisch für diesen Aspekt wurde ausführlich auf die Eltern als Kontextressource in Bildungsfragen und die damit verbundenen Probleme durch bestehende Ungleichheiten eingegangen. Für das Fehlen des politischen Willens der deutschen Politik in diesem Bereich sei exemplarisch die geringe materielle Unterstützung im Hinblick auf Bildung im aktuellen ALG-II-Satz herausgegriffen. Die einleitend bei diesem Gliederungspunkt noch einmal aufgegriffene These, dass es mehr an der praktischen Umsetzung denn an politischem Willen hakt,

kann damit nur bedingt bestätigt werden. Die Hindernisse mögen nicht mit Vorsatz aufgebaut werden, aber zu ihrer Abmilderung wird auch nicht genug getan.

Um zusammenfassend auch noch auf die in Gliederungspunkt 3 aufgeworfene Frage nach einem möglichen „Urproblem“ einzugehen, legen die in Gliederungspunkt 4 erarbeiteten Thesen und die in 5.1 diskutierten Verbindungslinien zwischen diesen eher nicht nahe, dass auf ein solches geschlossen werden kann. Vielmehr liegt wohl eine komplexe Verstrickung menschenrechtlicher Besonderheiten (Stichwort Elternrecht), gewisser Schwächen bei der Gestaltung des internationalen Menschenrechtsschutzsystems (Stichwort unterschiedlich starke Lobbyvertretung) sowie nationaler Besonderheiten (Stichwort Förderales System) und politischer Interessen vor.

Wie die angedeuteten Lösungsperspektiven an mehreren Stellen zeigen, muss deswegen auf politischer Ebene noch viel geschehen. Wichtig ist dabei, bestimmte Aspekte immer wieder neu auf die politische Agenda zu bringen und einzufordern. Ansonsten ist die Gefahr groß, dass es in vielen Bereichen bei reinen Absichtserklärungen bleibt. Das Beispiel der angekündigten, aber dann nicht vollzogenen Ratifizierung des Fakultativprotokolls macht deutlich, dass es entscheidend ist, dass hier durch entsprechende Interessensverbände immer wieder der Finger in die Wunde gelegt und politischer Druck ausgeübt wird. Die deutlichen Verbesserungen beim Zugang zum Bildungs- und Teilhabepaket durch das „Starke-Familien-Gesetz“ zeigen, dass der Gesetzgeber durchaus auch auf Hinweise aus einschlägigen Fachkreisen eingeht und entsprechende Veränderungen vornimmt. Im Hinblick auf mögliche Lösungsperspektiven soll zudem noch einmal auf die sehr hoch einzuordnende Bedeutung einer im Umfang und Wirkungsgrad deutlich ausgeweiteten Menschenrechtsbildung hingewiesen werden. Wie gesehen, kann dies ein wichtiges „Puzzlestück“ darstellen, um einige der beschriebenen Hindernisse und Problematiken zumindest ein Stück weit abzumildern.

Zudem kann und sollte der vergleichende Blick ins nahe und ferne Ausland immer eine Option sein, um so von guten Beispielen zu lernen. Damit würde auch dem menschenrechtlichen Gedanken der Universalität – wonach Staatsgrenzen von untergeordneter Bedeutung sind – ein Stück weit genüge getan. Aus einer gezielt menschenrechtlichen Perspektive auf die Bildungsthematik in anderen Staaten – insbesondere die, die durch positive Berichte und gute Ergebnisse auffallen – zu blicken, kann somit ebenfalls als eine mögliche Forschungsperspektive beschrieben werden. Zudem muss die internationale Perspektive auch bei der weiteren Fortentwicklung und Verbesserung des Menschenrechtssystems eine zentrale Rolle einnehmen. Wie gesehen, war eines der Grundmotive zur Entwicklung der AEMR die Erkenntnis, dass ein effektiver Menschenrechtsschutz nur durch die Völkergemeinschaft gewährleistet werden



kann. Dieser Ansatz hat in Zeiten einer immer stärkeren Globalisierung, in denen die Menschheit insgesamt vor Problemen steht, die wohl nur international gelöst werden können (Stichwort Erderwärmung), noch mehr an Aktualität und Bedeutung gewonnen.

Noch einmal den Blick auf Deutschland und die nun unmittelbar anstehenden Aufgaben und Herausforderungen legend, sollte insbesondere auch die Coronakrise auf zweifache Weise in den Blick genommen werden. Zum einen muss mit allen Mitteln verhindert werden, dass die ohnehin schon weniger begünstigten Gruppen nicht auch unter Bildungsgesichtspunkten am stärksten unter den Auswirkungen der Pandemie leiden. Dies stünde diametral zu dem hier im Vordergrund stehenden Menschenrechtsgedanken. Zum anderen sollte die Pandemie und ihre Folgen für das deutsche Schulsystem als „Window of Opportunity“ begriffen und genutzt werden. Die Pandemie hat Schwächen im Deutschen Bildungssystem – Stichwort Digitalisierung – schonungslos offengelegt (vgl. u.a. Nolte 2020). Werden diese gezielt behoben, sollte in diesem Zuge immer auch die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden, wie bisher benachteiligte Gruppen besser abgeholt werden können. Gliederungspunkt 3 hat deutlich gemacht, dass sich in diesen Fragen durchaus auch etwas zum Positiven bewegt, dies aber noch bei weitem nicht ausreichend ist. Einige erste Ideen und Ansatzpunkte zu weiteren Verbesserungen wurden in der vorliegenden Thesis angedacht. Durch eine Berücksichtigung und weitere Ausdifferenzierung dieser könnte ein wichtiger Schritt in Richtung der – wenn schon nicht vollständigen, dann zumindest deutlich verbesserten – Umsetzung des MRaB in Deutschland getan werden. Es wäre sehr bedauerlich, würde diese Chance ungenutzt bleiben.

## Literaturverzeichnis

Aichele, Valentin (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention in der gerichtlichen Praxis. Eine Aufgabe für die Anwaltschaft: Die Rezeption menschenrechtlicher Normen durchsetzen. In: Anwaltsblatt 10/2011. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\\_migrated/tx\\_commerce/Anwaltschaft\\_fuer\\_Menschenrechte\\_und\\_Vielfalt\\_Zwoelf\\_Beitraege\\_zur\\_anwaltlichen\\_Praxis.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Anwaltschaft_fuer_Menschenrechte_und_Vielfalt_Zwoelf_Beitraege_zur_anwaltlichen_Praxis.pdf), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Allmendinger, Jutta, Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. Aus Politik und Zeitgeschichte. B 21-22/2003, S. 12-18.

Annan, Kofi (1998): Die Menschenrechtsverletzungen von heute sind die Massaker von Morgen. Trotz ausgiebiger Recherche war kein Originaldokument mit dem Ausspruch ausfindig zu machen. Auf das Zitat wird allerdings übereinstimmend in zahlreichen Artikeln verwiesen. Als Beispiel sei hier genannt: Bobbio 2007, Umschlagsrückseite.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2021): Diskriminierungsformen. Abrufbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/diskriminierungsformen/diskriminierungsformen-node.html>, zuletzt abgerufen am 03.08.2021

Augsburger Allgemeine (2009): Audimax in München bleibt über Silvester besetzt. Abrufbar unter: <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Studentenproteste-Audimax-in-Muenchen-bleibt-ueber-Silvester-besetzt-id7070076.html>, zuletzt abgerufen am 12.08.2021

Auswärtiges Amt (2008): 8. Bericht der Bundesregierung über ihre Menschenrechtspolitik in den auswärtigen Beziehungen und in anderen Politikbereichen. Abrufbar unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/205222/ae608494e79681efec4088ebb73b87c3/mrb-08-data.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2020a): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>, zuletzt abgerufen am: 13.07.2021

Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2020b): Bildung in Deutschland kompakt 2020. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Abrufbar unter: [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bbe20-kompakt.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bbe20-kompakt.pdf), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

A/CONF. 157/23. World Conference of Human Rights (1993): Vienna Declaration and Programme of Action. Englische Version abrufbar unter: <https://undocs.org/en/A/CONF.157/23>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Berger, Peter, A., Keim, Sylvia, Klärner, Andreas (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, Gudrun, Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-52

Bertelsmann Stiftung (2020): Factsheet. Kinderarmut in Deutschland. Abrufbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291\\_2020\\_BST\\_Facsheet\\_Kinderarmut\\_SGB-II\\_Daten\\_ID967.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Bobbio, Norberto (<sup>2</sup>2007): Das Zeitalter der Menschenrechte: Ist Toleranz durchsetzbar? Berlin: Klaus Wagenbach

Böhm, Winfried (<sup>4</sup>2013): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart, München: C.H.Beck

Brüning, Gerhild, Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Abrufbar unter: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Butterwegge, Christoff (2017): Bildung – Keine Wunderwaffe gegen Armut und soziale Ungleichheit. Ein Plädoyer für mehr finanzielle Umverteilung von Prof. Christoff Butterwegge. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/251948/zwischenruf>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Bündnis 90/Die Grünen (2018): Menschenrechte. Fakultativprotokoll zum Sozialpakt endlich ratifizieren. Abrufbar unter: <https://www.gruene-bundestag.de/themen/menschenrechte/fakultativprotokoll-zum-un-sozialpakt-endlich-ratifizieren>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

BVerfG. Bundesverfassungsgericht, 04.05.2011, 2 BvR 2365/09. Abrufbar unter: [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/05/rs20110504\\_2bvr236509.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/05/rs20110504_2bvr236509.html), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

BVerfG. Bundesverfassungsgericht, 23.03.2011, 2 BvR 882/09. Abrufbar unter: [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/03/rs20110323\\_2bvr088209.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/03/rs20110323_2bvr088209.html), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

BVerfG. Bundesverfassungsgericht, 19.09.2006, 2 BvR 2115/01. Abrufbar unter: [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2006/09/rk20060919\\_2bvr211501.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2006/09/rk20060919_2bvr211501.html), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

BVerfG. Bundesverfassungsgericht, 25.06.1968, 1BvL 7/66. Abrufbar unter: <https://openjur.de/u/2130464.html>, zuletzt abgerufen am 13.08.2021

CDU, CSU (2021): Das Programm für Stabilität und Erneuerung. Gemeinsam für ein modernes Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.csu.de/common/download/Regierungsprogramm.pdf>, zuletzt abgerufen am 24.07.2021

CDU, CSU, SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>, zuletzt abgerufen am 10.08.2021

CEDAW. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (Frauenrechtskonvention), 1979. Deutsche Version abrufbar unter: <https://www.amnesty.at/media/2024/frauenrechtskonvention-cedaw.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Correll, Lena, Kassner, Karsten, Lepperhoff, Julia (2017): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/76048/8a736e1d03188d9b19c055d2e8a7c162/handlungsleitfaden-elternbegleiter-fluechtlinge-data.pdf>, zuletzt abgerufen am 11.07.2021

CRC. Convention on the Rights of the Child. Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention), 1989. Deutsche Version abrufbar unter: <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

CRC/GC/2001/1. Die Allgemeinen Bemerkungen des Ausschusses über die Rechte des Kindes. Allgemeine Bemerkung 1. Die Ziele der Bildung (Artikel 29 Abs. 1). Sechszwanzigste Sitzung (2001). In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen, Baden-Baden: Nomos, S. 538-549

CRPD. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention), 2006. Deutsche Version abrufbar unter: [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2), zuletzt abgerufen am 13.07.2021

CRPD/C/DEU/CO/1. Ausschuss für die Menschen mit Behinderungen. Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Englische Version abrufbar unter: <https://digitallibrary.un.org/record/811105#record-files-collapse-header>, deutsche Version abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere\\_Publikationen/CRPD\\_Abschliessende\\_Bemerkungen\\_ueber\\_den\\_ersten\\_Staatenbericht\\_Deutschlands.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/CRPD_Abschliessende_Bemerkungen_ueber_den_ersten_Staatenbericht_Deutschlands.pdf). Beide zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2020): Vierte Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Die Empfehlungen (DV 11/20) wurden am 24. November 2020 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet. Abrufbar unter: [https://deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-11-20\\_leistungen-fuer-bildung-teilhabe.pdf](https://deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2020/dv-11-20_leistungen-fuer-bildung-teilhabe.pdf), zuletzt abgerufen am 11.08.2021

Deutsches Institut für Menschenrechte (2021a): Umsetzung des Sozialpakts in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen/umsetzung-sozialpakt-in-deutschland>, zuletzt abgerufen am 10.08.2021

Deutsches Institut für Menschenrechte (2021b): Abteilung Menschenrechtsbildung. Abrufbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/abteilung-menschenrechtsbildung>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Deutsches Institut für Menschenrechte (2021c): Diskriminierungsschutz. Abrufbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen/diskriminierungsschutz>, zuletzt abgerufen am 13.07.2021

Deutsches Institut für Menschenrechte (2018): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Vereinte Nationen. 10. Dezember 1948. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere\\_Publikationen/Broschue\\_re\\_70\\_Jahre\\_AEMR.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Broschue_re_70_Jahre_AEMR.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen, Baden-Baden: Nomos

DGVN. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (2021): Sondermechanismen des Menschenrechtsrats. Was sind Sondermechanismen? Abrufbar unter: <https://menschenrechte-durchsetzen.dgvn.de/akteure-instrumente/menschenrechtsrat/sondermechanismen/>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 10.09.2020, Beschwerde Nr. 59751/15, abrufbar unter: [https://www.reha-recht.de/fileadmin/user\\_upload/RehaRecht/Infothek/Rechtsprechung/2020/AFFAIRE-G.L.-c.-ITALIE\\_DE\\_DF-fin\\_bf.pdf](https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Infothek/Rechtsprechung/2020/AFFAIRE-G.L.-c.-ITALIE_DE_DF-fin_bf.pdf), zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 30.01.2018, Beschwerde Nr. 23065/12, Kurzhinweis auf Urteil abrufbar unter: <https://urteile-egmr.de/egmr-urteil-vom-30-01-2018-nr-23065-12/>, zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 27.08.2013, Beschwerde Nr. 61145/09, abrufbar unter: <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=EGMR&Datum=27.08.2013&Aktenzeichen=61145/09>, zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 13.09.2021, Beschwerde Nr. 319/08; 2455/08; 7908/10; 8152/10; 8155/10, abrufbar unter: <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=EGMR&Datum=13.09.2021&Aktenzeichen=319/08>, zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 06.10.2009, Beschwerde Nr. 45216/07, abrufbar unter: <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=EGMR&Datum=06.10.2009&Aktenzeichen=45216/07>, zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EGMR. Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte, 11.09.2006, Beschwerde Nr. 355043/03, abrufbar unter: <https://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=EGMR&Datum=11.09.2006&Aktenzeichen=355043/03>, zuletzt abgerufen am 05.09.2021

EMRK. Europäische Menschenrechtskonvention, 1950. Deutsche Version abrufbar unter: [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_deu.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_deu.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Engelke, Ernst, Borrmann, Stefan, Spatscheck, Christian (<sup>6</sup>2014): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Freiburg im Breisgau: Lambertus

Esselmann, Ina, Geis, Wido (2014): Bildungsarmut. Kurzstudie auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels & PISA-Daten. Kurzgutachten im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln. Abrufbar unter: [https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2014/199682/Bildungsverlierer\\_Kurzgutachten.pdf](https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2014/199682/Bildungsverlierer_Kurzgutachten.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

EuGH. Europäischer Gerichtshof, 26.02.1986, Rs. 152/84 - „Marshall“. Abrufbar unter: <http://lorenz.userweb.mwn.de/urteile/eugh1986,723.htm>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Europarat (2021): Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte. Abrufbar unter: <https://www.coe.int/de/web/portal/gerichtshof-fur-menschenrechte>, zuletzt abgerufen am 13.08.2021

Europarat (2018): Europäische Sozialcharta. Geänderte Fassung. Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/eeuropaische-sozialcharta-/16808b6382>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Europäische Kommission (2020): Sanktionen und Menschenrechte: auf dem Weg zu einem europäischen Rahmen zur Bekämpfung von Menschenrechtsverletzungen und -verstößen weltweit. Abrufbar unter: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP\\_20\\_1939](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/IP_20_1939), zuletzt abgerufen am 13.08.2021

Europäische Menschenrechtskonvention (1952): Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten. Abrufbar unter: <https://www.menschenrechtskonvention.eu/zusatzprotokoll-emrk-9251/>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Europäisches Parlament (2021): Die Grundrechtecharta. Abrufbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europa\\_und\\_sie/europa\\_vorstellung/grundrechtecharta.html](https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europa_und_sie/europa_vorstellung/grundrechtecharta.html), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Europäisches Parlament (2010): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Abrufbar unter: [https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa\\_grundrechtecharta/\\_30.03.2010.pdf](https://www.europarl.europa.eu/germany/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Europäische Union (2013): Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung). Abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=DE>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

E/1991/23. Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Allgemeine Bemerkung 3, 14.12.1990. Englische Version abrufbar unter: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

E/C.12/1999/10. Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Allgemeine Bemerkung 13, 08.12.1999. Abrufbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

E/C.12/DEU/CO/6. Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Abschließende Bemerkungen zum 6. Staatenbericht Deutschlands des Ausschusses über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen vom 12. Oktober 2018. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/ICESCR/6.\\_Staatenbericht/ICESCR\\_Staatenbericht\\_DEU\\_6\\_Abschl\\_2018.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/6._Staatenbericht/ICESCR_Staatenbericht_DEU_6_Abschl_2018.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Fechner, Heiner (2009): Das Menschenrecht auf Bildung. Eine Skizze zu seiner Entstehung und Komplexität. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hrsg.): BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung, Marburg: BdWi-Verlag, S. 11-13

Fritzsche, Peter, K. (<sup>3</sup>2016): Menschenrechte, Paderborn: Ferdinand Schöningh

Fritzsche, Peter, K. (2012): Menschenrechtsbildung. In: Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 443-448

Geisler, Reiner (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter, Kahler, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim: Juventa, S. 71-100

Geisler, Reiner (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24. Heft 4, S. 362-380. Abrufbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5690/pdf/ZSE\\_2004\\_4\\_Geissler\\_Illusion\\_Chancengleichheit\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5690/pdf/ZSE_2004_4_Geissler_Illusion_Chancengleichheit_D_A.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Griebel, Jörn (2014): Europäische Grundrechte als Prüfungsmaßstab der Verfassungsbeschwerde. In: Deutsches Verwaltungsblatt (DVBl), S. 204-211  
Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe, H., Dravenau, Daniel, Groh-Samberg, Olaf (<sup>5</sup>2016): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlicher und institutionalisierter Bildungsprozesse. In: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 57-86

Haratsch, Andreas (<sup>4</sup>2010): Die Geschichte der Menschenrechte, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam

Hederer, Franz (2015): Grundlagen (rechts-) geschichtswissenschaftlichen Arbeitens. Propädeutikum Rechts- und Verfassungsgeschichte. Abrufbar unter: [https://www.jura.uni-frankfurt.de/71537946/AB-Grundlagen-\\_Hederer\\_.pdf](https://www.jura.uni-frankfurt.de/71537946/AB-Grundlagen-_Hederer_.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Hofmann, Hasso (1999): Die Entdeckung der Menschenrechte, Berlin: Walter de Gruyter

humanrights.ch (2011): UNO-Vollversammlung verabschiedet Deklaration zur Menschenrechtsbildung. Abrufbar unter: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/archiv/international/nachrichten/un-deklaration-menschenrechtsbildung>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Hurrelmann, Klaus, Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim: Juventa

Hüfner, Klaus, Sieberns, Anne, Weiß, Norman (<sup>3</sup>2012): Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis, Bonn: UNO-Verlag

ICERD – Allgemeine Empfehlung XXVII über die Diskriminierung der Roma, 2000. Deutsche Version abrufbar unter: [https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/ICERD.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4, Anlage 2, ab S. 36, zuletzt abgerufen am 16.07.2021](https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/ICERD.pdf?__blob=publicationFile&v=4,Anlage2,abS.36,zuletztabgerufenam16.07.2021)

ICERD. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (Anti-Rassismuskonvention), 1965. Deutsche Version abrufbar unter: [https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/ICERD.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4, Anlage 1, ab S. 26, zuletzt abgerufen am 16.07.2021](https://www.bmjbv.de/SharedDocs/Publikationen/DE/ICERD.pdf?__blob=publicationFile&v=4,Anlage1,abS.26,zuletztabgerufenam16.07.2021)

ICESCR. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt), 1966. Deutsche Version abrufbar unter: <https://www.sozialpakt.info/internationaler-pakt-ueber-wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte-3111/>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Kant, Immanuel (2017): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Stuttgart: Reclam

Keim, Sylvia, Klärner, Andreas, Knabe, André, Berger, Peter, A. (2019): Soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun, Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden: VS Verlag, S. 585-602

Krajewski, Markus (2017): Schmückendes Beiwerk oder echte Ergänzung? Zur Wirkung der Menschenrechte im innerstaatlichen Recht. In: Krennerich, Michael, Debus, Tessa, Holzleithner, Elisabeth, Kreide, Regina, Pollmann, Arnd (Hrsg.): Zeitschrift für Menschenrechte. Journal For Human Rights. Menschenrechtsabkommen, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 8-23

Kreckel, Reinhard (<sup>3</sup>2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt: Campus

Kultusministerkonferenz (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018. Abrufbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1980/1980\\_12\\_04-Menschenrechtserziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Küppers, Carolin (2014): Intersektionalität. Gender Glossar. Abrufbar unter: <https://gender-glossar.de/i/item/25-intersektionalitaet>, zuletzt abgerufen am 16.07.2021

LAG S. B. Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Hessen e. V. (2020): Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in benachteiligten Quartieren – Auswirkungen der Coronapandemie. Abrufbar unter: [https://lagsbh.de/wp-content/uploads/2020/08/Stellungnahme\\_Bildungschancen-von-Kindern-und-Jugendlichen-in-benachteiligten-Quartieren.pdf](https://lagsbh.de/wp-content/uploads/2020/08/Stellungnahme_Bildungschancen-von-Kindern-und-Jugendlichen-in-benachteiligten-Quartieren.pdf), zuletzt abgerufen am 16.07.2021

Laukötter, Sebastian, Siep, Ludwig (2012): John Locke. In: Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 30-36

Lohmann, Georg (2015): Zur menschenrechtlichen Normierung der Rechte auf Bildung. In: Hasenkamp, Miao-ling Lin, Brosig, Malte (Hrsg.): Menschenrechte, Bildung und Entwicklung – Bestandsaufnahme ihrer Zusammenhänge, Opladen: Budrich UniPress, S. 83-97



Lohrenscheit, Claudia (2013): Das Menschenrecht auf Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht>, zuletzt abgerufen am 17.07.2021

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, Bernd, Pregel Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Opladen: Budrich, S. 34-50

Lpb. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2021): Regelsatz ALG 2 (ab 1. Januar 2021). Abrufbar unter: <https://www.lpb-bw.de/regelsatz-hartziv>, zuletzt abgerufen am 17.07.2021

Mahler, Claudia (2015): Das Fakultativprotokoll zum UN-Sozialpakt endlich annehmen. Abrufbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/44991/ssoar-2015-mahler-Das\\_Fakultativprotokoll\\_zum\\_UN-Sozialpakt\\_endlich.pdf;jsessionid=14D48A688E358C3F8F76893ECC93E934?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/44991/ssoar-2015-mahler-Das_Fakultativprotokoll_zum_UN-Sozialpakt_endlich.pdf;jsessionid=14D48A688E358C3F8F76893ECC93E934?sequence=1), zuletzt abgerufen am 17.08.2021

Mahler, Claudia (2014): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sind einklagbar! UN-Sozialpakt hat mehr als Apell-Funktion – Bundesverfassungsgericht wendet ihn an. In: Deutscher Anwalt Verein (Hrsg.): Schriftenreihe. Anwaltschaft für Menschenrechte und Vielfalt. Zwölf Beiträge zur anwaltlichen Praxis, Bonn: Deutscher Anwaltverlag, S. 125-134. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/\\_migrated/tx\\_commerce/Anwaltschaft\\_fuer\\_Menschenrechte\\_und\\_Vielfalt\\_Zwoelf\\_Beitraege\\_zur\\_anwaltlichen\\_Praxis.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Anwaltschaft_fuer_Menschenrechte_und_Vielfalt_Zwoelf_Beitraege_zur_anwaltlichen_Praxis.pdf), zuletzt abgerufen am 17.08.2021

Menke, Christoph (2012): Menschenwürde. In: Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 144-149

Menke, Christoph, Pollmann Arnd (2017): Philosophie der Menschenrechte. Zur Einführung, Hamburg: Junius

Menzel, Stefan (2009): Theorien der sozialen Benachteiligung. Sozialwissenschaftliche Diskurse zu Arbeitslosigkeit und Ungleichheit. Abrufbar unter: <https://dnb.info/1000835553/34>, zuletzt abgerufen am 01.08.2021

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Abrufbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/studie\\_das\\_menschenrecht\\_auf\\_bildung\\_u\\_der\\_schutz\\_vor\\_diskriminierung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf), zuletzt abgerufen am 04.09.2021

Muñoz, Vernor (2007a): Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung. Abendum. Deutschlandbesuch (13. – 21. Februar 2006). Deutsche Arbeitsübersetzung abrufbar unter: [https://www.dvfr.de/fileadmin/user\\_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/Schul\\_Integration\\_UN\\_Bericht\\_070321.pdf](https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/Schul_Integration_UN_Bericht_070321.pdf), zuletzt abgerufen am 04.09.2021  
Englische Originalfassung abrufbar unter: <https://digitallibrary.un.org/record/595224>, zuletzt abgerufen am 04.09.2021

Muñoz, Vernor (2007b): Das Recht auf Bildung in Deutschland. Die Umsetzung der internationalen Verpflichtungen. In: Heimbach-Steins, Kruij, Gerhard, Kunze, Axel, Bernd (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 69-96

Niendorf, Mareike, Reitz Sandra (2016): Analyse. Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Nikolai, Rita (2007): Alte und neue bildungspolitische Herausforderungen für die Sozialdemokratie in Deutschland. Online Akademie. Friedrich Ebert Stiftung. Abrufbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/06092.pdf>, zuletzt abgerufen am 23.07.2021

Nolte, Barbara (2020): Die Coronakrise legt gravierende Schwächen des deutschen Schulsystems offen. Seit Monaten fällt der Unterricht aus. Schüler tauchen ab – Lehrer auch. Ein Schüler, eine Vizerektorin und ein Bildungsforscher analysieren die Folgen. Abrufbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/von-manchen-lehrern-hoerte-ich-gar-nichts-die-coronakrise-legt-gravierende-schwaechen-des-deutschen-schulsystems-offen/25930378.html>, zuletzt abgerufen am 11.08.2021

OECD (2019): Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren. Abrufbar unter: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2019\\_ae29148c-de](https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2019_ae29148c-de), zuletzt abgerufen am 23.07.2021

OHCHR. United Nations Human Rights. Office of the high Commissioner (2021): Special Rapporteur on the right to education. Abrufbar unter: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>, zuletzt abgerufen am 23.07.2021

Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München: Piper Verlag

Petrik, Flora, Schwertel, Tamara (2020): Bildungschancen. Abrufbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildungschancen>, zuletzt abgerufen am 23.07.2021

Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler

Prenzel, Annedore, Overwien, Bernd (2007): Zum Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In: Overwien, Bernd, Prenzel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Leverkusen: Babara Budrich, S. 21-33

Pro Asyl (2019): Menschen & Rechte sind unteilbar. Online Ausstellung. Der aktuelle Link ist abrufbar unter: <https://www.proasyl.de/material/menschen-rechte-sind-unteilbar/>, zuletzt abgerufen am 23.07.2021

Quenzel, Gudrun, Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, Gudrun, Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS Verlag, S. 11-33

Reitz, Sandra, Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die Deutsche Bildungspolitik. (Studie Deutsches Institut für Menschenrechte). Abrufbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41403/ssoar-2014-reitz\\_et\\_al-Menschenrechtsbildung\\_fur\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2014-reitz\\_et\\_al-Menschenrechtsbildung\\_fur\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41403/ssoar-2014-reitz_et_al-Menschenrechtsbildung_fur_Kinder_und_Jugendliche.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2014-reitz_et_al-Menschenrechtsbildung_fur_Kinder_und_Jugendliche.pdf), zuletzt abgerufen am 04.09.2021

Right to Education Initiative (2018): Report. Abrufbar unter: <https://www.right-to-education.org/page/report>, zuletzt abgerufen am 04.09.2021

Robert Schuhmann Projekt (2000): Unmittelbare Anwendbarkeit von Richtlinien. Abrufbar unter: [http://archiv.jura.uni-saarland.de/schuman/unmittelbare\\_anwendbarkeit.htm](http://archiv.jura.uni-saarland.de/schuman/unmittelbare_anwendbarkeit.htm), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Schönecker, Dieter, Wood, Allen W. (2011): Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“. Ein einführender Kommentar, Paderborn: Schöningh

SG Düsseldorf. Sozialgericht Düsseldorf, 28.07.2011, S 17 SO 123/10. Abrufbar unter: <https://openjur.de/u/376026.html>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Solga, Hauke, Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans-Böckler-Stiftung. Abrufbar unter: [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_171.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Statistisches Bundesamt (2021a): Zahl der neuen Ausbildungsverträge im Jahr 2020 um 9,4 % gesunken. Corona-Krise hat deutlichen Einfluss auf den Ausbildungsmarkt. Abrufbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/04/PD21\\_187\\_212.html;jsessionid=CEEDFBD59AEA556E2FFCAB03FF176A88.live722](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/04/PD21_187_212.html;jsessionid=CEEDFBD59AEA556E2FFCAB03FF176A88.live722), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Statistisches Bundesamt (2021b): Allgemeine Schulausbildung: Bevölkerung nach Alter und Geschlecht. Zahlen für 2019. Abrufbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=12211-9012&transponieren=true#abreadcrumb>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Statistisches Bundesamt (2020a): Bildungsstand. Bevölkerung im Alter von 15 Jahren und mehr nach allgemeinen und beruflichen Bildungsabschlüssen nach Jahren. Zahlen bis 2019. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/bildungsabschluss.html;jsessionid=B8CB1D090AC6427F668C112419FFA441.live721>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Statistisches Bundesamt (2020b): Bildungsstand. Schulbesuch nach ausgewählten Schularten und höchstem allgemeinen Schulabschluss der Eltern. Zahlen 2019. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Tabellen/allgemeinbildender-abschluss.html>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Statistisches Bundesamt (2018): Allgemeine Schulabschlüsse 2016 in %. Grafiken. Abrufbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/\\_inhalt.html#sprg229102](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/_inhalt.html#sprg229102), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

UNESCO (1960): Convention against Discrimination in Education. Englische Originalversion abrufbar unter: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

UNHCR. The UN Refugee Agency (1951): Abkommen über die Rechtstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. Abrufbar unter: [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK\\_Pocket\\_2015\\_RZ\\_final\\_ansicht.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

VN-Generalversammlung (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Abrufbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Volkman, Anne (2012): Quartierseffekte in der Stadtforschung und in der sozialen Stadtpolitik. Die Rolle des Raumes bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Abrufbar unter: [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/3389/1/Dokument\\_9.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/3389/1/Dokument_9.pdf), zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Von Schirach (2021): Jeder Mensch. Für neue Grundrechte in Europa. Abrufbar unter: <https://www.jeder-mensch.eu/informationen/>, zuletzt abgerufen am 25.07.2021

Weiß, Normann (2012): Kulturelle Rechte. Bildung. In: Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 289-292

Wissenschaftliche Dienste, Deutscher Bundestag (2020): Kurzinformation. UN-Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte – Abschließende Bemerkungen zum 6. Staatenbericht Deutschlands. Abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/683830/ed7ae808c0210c1b3812ae2eb38ccbd7/WD-6-006-20-pdf-data.pdf>, zuletzt abgerufen am 03.09.2021

Zerger, Frithjof (2000): Klassen, Milieus und Individualisierung: eine empirische Untersuchung zum Umbruch der Sozialstruktur, Frankfurt am Main: Campus

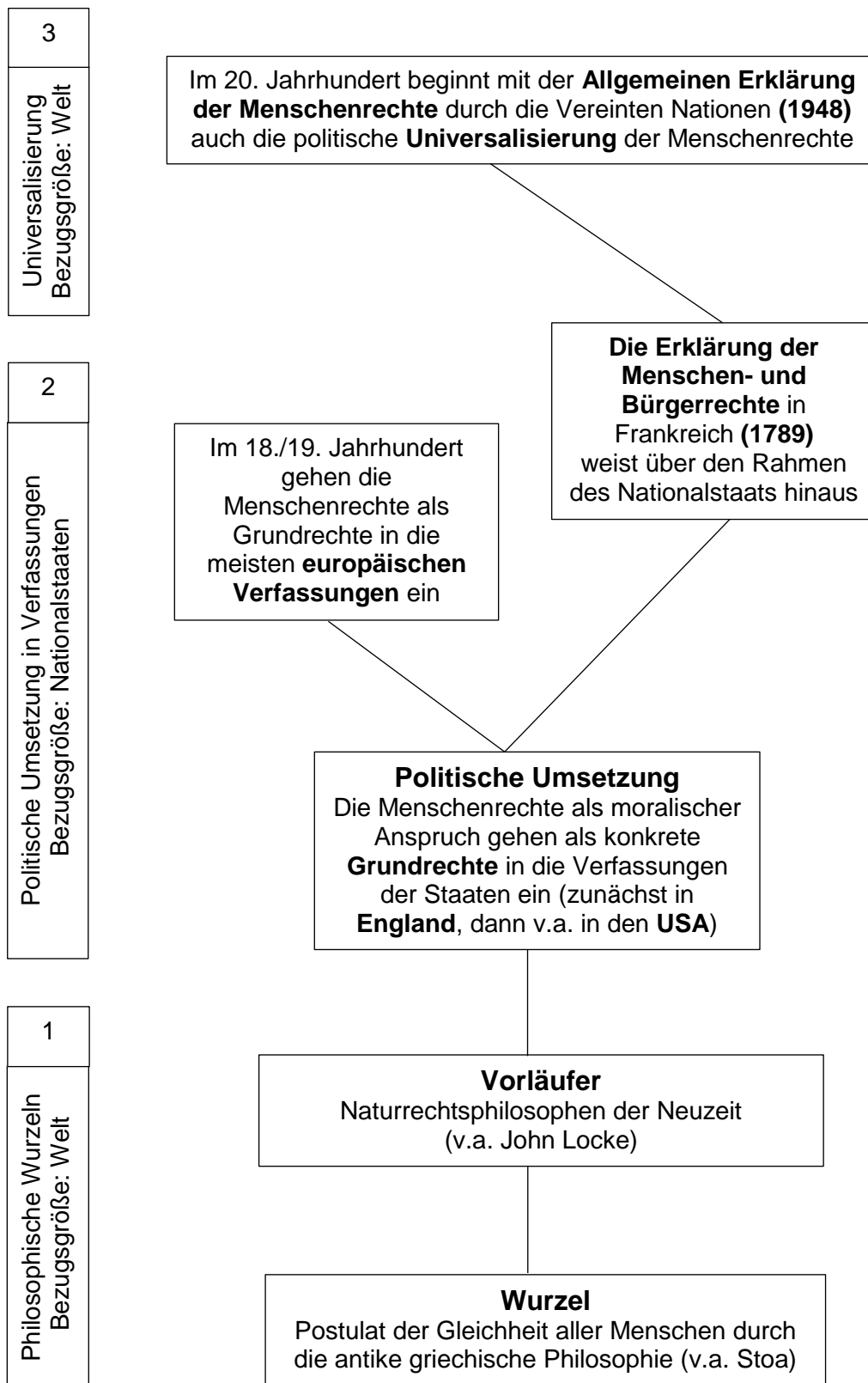
Zimmermann, Rolf (2012): Die totalitäre Katastrophe und das Jahr 1945. In: Pollmann, Arnd, Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 111-115

## Abbildungsverzeichnis

|              |  |          |
|--------------|--|----------|
| Abbildung 1  | Völkerrechtliche Verankerung des Menschenrechts auf Bildung  | Seite 13 |
| Abbildung 2  | Artikel 26 – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte   | Seite 21 |
| Abbildung 3  | Artikel 13 und 14 – Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) | Seite 22 |
| Abbildung 4  | Analyseraster des 4A-Schemas   | Seite 25 |
| Abbildung 5  | Artikel 2 – 1. Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention                                     | Seite 30 |
| Abbildung 6  | Artikel 17 – Europäische Sozialcharta  | Seite 31 |
| Abbildung 7  | Artikel 14 – Charta der Grundrechte der Europäischen Union   | Seite 31 |
| Abbildung 8  | Personen ohne allgemeinen Schulabschluss nach Geschlecht und Altersgruppe in Deutschland (2019)              | Seite 41 |
| Abbildung 9  | Allgemeine Schulabschlüsse 2016 in % – Aufgeschlüsselt in Personen mit und ohne Migrationshintergrund        | Seite 45 |
| Abbildung 10 | Das ungleichheitsbegründende Kräftefeld nach Kreckel   | Seite 55 |

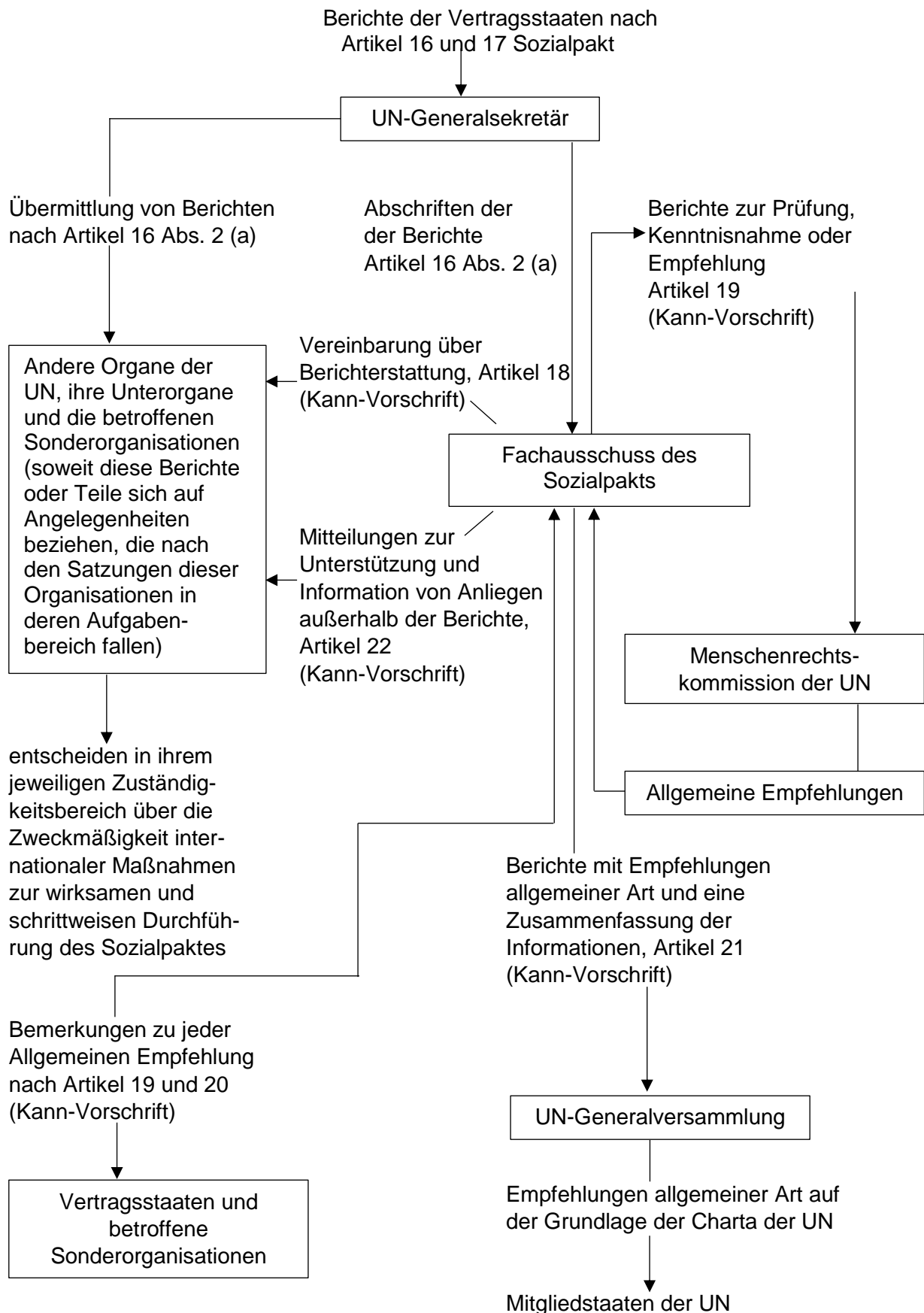
## Anhang

### Anlage 1 – Schaubild: Die drei Stufen der Menschenrechtsentwicklung



Quelle in dieser Arbeit: Fritzsche 2016, S. 30

## Anlage 2 – Sozialpakt – Berichte der Vertragsstaaten



Quelle in dieser Arbeit: Hufner et a. 2012, S. 82

**Anlage 3 – Zusammenstellung einiger Individualbeschwerden an den EGMR im  
Kontext des Menschenrechts auf Bildung**

Anmerkung: Diese Übersicht soll lediglich einige Beispiele zur Veranschaulichung des Beschwerdewesens über den EGMR darstellen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

| <b>Betroffenes Land</b> | <b>Beschwerdeinhalt</b>   | <b>Beschwerdenummer und Entscheidung des EGMR Quelle</b>  |
|-------------------------|---|---|
| Deutschland             | Weigerung der deutschen Behörden, Kinder einer stark religiösen Gruppe von der Schulpflicht zu befreien und stattdessen eine Erlaubnis für Homeschooling zu erteilen.   | Beschwerde Nr. 35504/03<br>Entscheidung vom 11.09.2006:<br>Beschwerde wurde als unzulässig erklärt (vgl. EGMR, 11.09.2006).   |
| Deutschland             | Weigerung der deutschen Behörden, die Kinder der Beschwerdeführer von der Schulpflicht zu befreien. Die Beschwerdeführer hatten angebracht, dass das Pflichtfach Ethik gegen das Recht auf Bildung verstößt. Dabei haben sie sich insbesondere auf Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls zur EMRK bezogen, wonach Eltern das Recht auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder hätten. | Beschwerde Nr. 45216/07<br>Entscheidung vom 06.10.2009:<br>Beschwerde wurde als unzulässig erklärt (vgl. EGMR, 06.10.2009).   |
| Deutschland             | Weigerung der deutschen Behörden, die Kinder der Beschwerdeführer von bestimmten Veranstaltungen (Sexualkundeunterricht, Theaterprojekte, Karnevalsfeier) in der Schule freizustellen. Erleben als unrechtmäßiger Eingriff in die Freiheit der Eltern, über die (religiöse) Erziehung der Kinder zu entscheiden.  | Beschwerde Nr. 319/08;<br>2455/08; 7908/10; 8152/10;<br>8155/10<br>Entscheidung vom 13.09.2011:<br>Die Individualbeschwerden wurden verbunden. Die Individualbeschwerden wurden für unzulässig erklärt (vgl. EGMR, 13.09.2011). |
| Deutschland             | Weigerung deutscher Behörden, die Fahrtkosten für den mit dem privaten PKW zurückgelegten Schulweg zu erstatten. Vorbringen des Arguments, dass der Schulweg mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unzumutbar lange und anstrengend für die Kinder gewesen wäre.   | Beschwerde Nr. 61145/09<br>Entscheidung vom 27.08.2013:<br>Die Individualbeschwerde wurde für unzulässig erklärt (vgl. EGMR, 27.08.2013).   |



|         |  |   |
|---------|--|---|
| Italien | Weigerung der italienischen Behörden, einem Mädchen mit Autismus die Mittel für eine in solchen Fällen vorgesehene „qualifizierte Assistenz“ zu bezahlen. Die Behörden rechtfertigten die Nichtzahlung mit den knappen Haushaltsmitteln in der Region in den entsprechenden Schuljahren. | Beschwerde Nr. 59751/15 Entscheidung vom 10.09.2020: Das Recht der Beschwerdeführerin auf Gleichbehandlung (Artikel 14 EMRK) i.V.m. mit ihrem Recht auf Bildung (Artikel 2 1. Zusatzprotokoll zur EMRK) ist verletzt worden. Deswegen wurde der Beschwerdeführerin eine Entschädigung zugesprochen (vgl. EGMR, 10.09.2020). |
| Türkei  | Das Fehlen von Einrichtungen, die einem Paraplegiker erlaubt hätten, in die Universität zu gelangen. Daraus abgeleiteter Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot (Artikel 14 EMRK i.V.m. Artikel 2 1. Zusatzprotokoll zur EMRK)   | Beschwerde Nr. 23065/12 Urteil vom 30.01.2018: Beschwerde zulässig. Verbesserungen müssen vorgenommen werden (vgl. EGMR, 30.01.2018).   |

Quelle: Selbst erstellt. Eigenrecherche und Anlehnung an: Niendorf, Reitz 2016, S. 19

**Erklärung:**

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 09.09.2021