

Hugo, Julia; Bremm, Nina; Neumann, Marko; Kneuper, Daniel; Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Recht auf schulische Bildung – vade!

Die Deutsche Schule 116 (2024) 1, S. 85-99



Quellenangabe/ Reference:

Hugo, Julia; Bremm, Nina; Neumann, Marko; Kneuper, Daniel; Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Recht auf schulische Bildung – vade! - In: Die Deutsche Schule 116 (2024) 1, S. 85-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290692 - DOI: 10.25656/01:29069; 10.31244/dds.2024.01.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290692>

<https://doi.org/10.25656/01:29069>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
116. Jahrgang 2024, Heft 1, S. 85–99
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.01.06>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2024

Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung,
Bildungsrecht (KBBB) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Recht auf schulische Bildung – vade!

Zusammenfassung

Mit der im November 2021 erfolgten erstmaligen Anerkennung eines Rechts auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene im Kontext des Bundesnotbremse-II-Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts ist nicht mehr nur die Rechtswissenschaft, sondern sind auch Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie empirische Bildungsforschung aufgefordert, sich der Diskussion um Form, Inhalt, Aussage, Reichweite und Grenzen dieses neuen Grundrechts – kurz: dessen Konkretisierung – zu stellen. Dies steht insbesondere auf erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Seite noch aus. Der Beitrag zielt daher auf eine Standortbestimmung des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachdiskurses mit Blick auf das neue Bildungsgrundrecht und fragt unter Rückgriff auf den aktuellen Forschungs- und Datenbestand: Wie ist ein Mindeststandard schulischer Bildung inhaltlich zu konkretisieren?

Schlüsselwörter: Recht auf Bildung; Mindeststandard; Bildungsrecht; Bildungsminimum; Bundesverfassungsgericht

Right to School Education – Vade!

Abstract

With the recognition of a right to school education at constitutional law level in November 2021 in the context of the Federal Constitutional Court's decision "Bundesnotbremse-II", it is no longer only legal, but also educational science and empirical educational research that are called upon to engage in the discussion about the form, content, statement, scope and limits of this new right – in short, its concretization. This has yet to take place, particularly in the educational sciences. This article therefore aims to take stock of the educational science discourse with regard to the new right to education and, drawing on current research and data, asks: How can a minimum standard of school education be concretized in terms of content?

Keywords: right to education; minimum standard; educational law; educational minimum; Federal Constitutional Court

1 Bundesnotbremse II – ein Auftrag

Der Bundesnotbremse-II-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) markiert, dahingehend ist sich die juristische Fachcommunity einig, eine Zäsur im Bildungsverfassungsrecht (Degenhart, 2022; Herrmann, 2022; Wrase, 2021): Erstmals wird seitens des BVerfG ein Recht auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene anerkannt. Dass der Beschluss nicht nur die Jurisprudenz, sondern auch Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie empirische Bildungsforschung wesentlich betrifft, scheint mehr als zwei Jahre nach der Entscheidung am 19. November 2021 (1 BvR - 971/21 u. a., NJW 2022, 167) jedoch noch nicht in der Breite der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplin angekommen zu sein (Ausnahme: z. B. Tenorth, 2022). Dies verwundert insofern, als mit der erstmaligen Anerkennung eines Rechts auf schulische Bildung auf Grundgesetzebene eine Leerstelle gefüllt wurde, die bis dahin häufig von Rechtswissenschaftler*innen (z. B. Langenfeld & Lehner, 2022), aber auch Erziehungs- und Bildungswissenschaftler*innen (z. B. Brügelmann et al., 2021) moniert wurde. Mehr noch: Mit der höchstrichterlichen Forderung nach „der Einhaltung eines [...] unverzichtbaren Mindeststandards schulischer Bildung“ (Leitsatz 2a) als Gewährleistungsdimension wird staatlichem Handeln in Fragen schulischer Bildung eine Untergrenze gesetzt, bei deren Unterschreitung Schüler*innen, als Träger*innen dieses Grundrechts, einen justiziablen Leistungsanspruch haben. Das heißt konkret: Schüler*innen bzw. deren rechtliche Vertretungspersonen können den Staat auf Einhaltung des Mindeststandards verklagen. Eine entsprechende Zunahme von verwaltungsgerichtlichen Klagen ist in den kommenden Jahren nicht auszuschließen. Da besagter Mindeststandard schulischer Bildung seitens des Gerichts jedoch in inhaltlicher Hinsicht unkonkretisiert bleibt, sind nun – auch darin ist sich die juristische Fachcommunity einig – insbesondere erziehungs- und bildungswissenschaftliche Disziplinen dazu aufgefordert, sich mit einer Frage auseinanderzusetzen, die Jurist*innen alleine nicht beantworten können: Wie lässt sich auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes und Diskurses ausloten, wann ein Mindeststandard schulischer Bildung eingehalten wurde, und wann nicht?

Dieser Frage widmet sich der nachfolgende Diskussionsbeitrag notwendigerweise exemplarisch und kursorisch. Dabei ist es nicht Ziel, eindeutige Antworten zu finden, sondern vielmehr, den Diskurs anzustoßen, welchen Beitrag die Bildungs- und Erziehungswissenschaft (nicht) leisten kann, um das verfassungsrechtliche Konzept des Mindeststandards fachlich mit Inhalt zu füllen und damit eine empirisch fundierte Grundlage für die letztendlich normativ zu fällende Entscheidung zu liefern, ab wann ein Mindeststandard (nicht mehr) erfüllt ist. Hierzu gilt es zunächst, die relevanten rechtlichen Sachverhalte darzustellen bzw. zu klären, wie der Konkretisierungsauftrag aus rechtlicher Sicht einzuordnen ist.

2 Staatliches Vollrecht und staatliche Pflicht

In der staatlichen Schulhoheit (Art. 7 Abs. 1 GG) werden laut herrschender Rechtsmeinung die umfassenden Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation eines Schulwesens verortet, „das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet“ (ständige Rechtsprechung). Mit diesem „Vollrecht über die Schule“ (Kloepfer, 2010, S. 424) hat der Staat auch die Pflicht, ein entsprechendes leistungsfähiges Schulsystem bereitzustellen (Badura, 2018, S. 273; Pieroth, 1994). Der Staat – bzw. aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen die Länder – hatten und haben dabei sehr weitgehende Entscheidungsspielräume (Schmidt, 2020, S. 356). Entsprechend wurden Leistungsansprüche der Schüler*innen – oder der Sorgeberechtigten – auf bestimmte Bildungsangebote (etwa eines Unterrichtsfaches) einhellig verneint (vgl. statt vieler Badura, 2018, S. 221).

Mit dem Bundesnotbremse-II-Beschluss wird dieser Spielraum dahingehend gefasst, dass eine Untergrenze für staatliches Handeln vorgegeben wird, die nur in Ausnahmefällen unterschritten werden darf und die ansonsten – bemerkenswerter Weise – grds. vorbehaltlos gewährt wird. Dem Leistungsanspruch, so heißt es in dem Beschluss, könne

„weder der – bei einem Unterschreiten des Mindeststandards schulischer Bildungsleistungen ohnehin verfehlte – Auftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG zur freien Gestaltung von Schule noch die staatliche Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung knapper öffentlicher Mittel entgegengehalten werden“ (Rn. 57).

Nichtsdestotrotz steht der Beschluss im Einklang mit bisheriger Rechtsprechung, wenn relativierend angemerkt wird, dass jenseits dieser Untergrenze nach wie vor „kein Anspruch auf eine bestimmte Gestaltung staatlicher Schulen“ (Leitsatz 2a) bestünde.

Worum handelt es sich also bei dem vom Bundesverfassungsgericht konturierten Mindeststandard schulischer Bildungsangebote?

3 Mindeststandard schulischer Bildungsangebote?

Aufgrund der Homonymie des verwendeten Terminus *Mindeststandard* (Singular) zum aus der Kompetenzdebatte bekannten Konzept der *Mindeststandards* (Plural; Klieme et al., 2003) darf man nicht dem Fehlschluss unterliegen, das Gericht verweise auf kompetenzorientierte Minimalstandards oder „basale Kompetenzen“ (Köller et al., 2022), die seitens der Lernenden zu erwerben bzw. zu erreichen sind. Die Beschlussargumentation – insbesondere die Rückführung des Bildungsgrundrechts auf das allgemeine Persönlichkeitsrecht (vgl. Hugo et al., in diesem Band), die Verwendung der Singularform und der Zusatz „schulische [...] Bildungsangebote“ – verweist darauf, dass sich das Gericht auf ein wie auch immer zu konkretisierendes Minimum *schu-*

lischer Bildungsangebote und nicht auf schüler*innenseitig vorhandene Kompetenzen bezieht.¹

Zu klären bleibt damit, wann in qualitativer wie quantitativer Hinsicht ein systematisches Unterschreiten *angebotsseitiger* schulischer minimaler Bildungsmaßnahmen vorliegt – eine Frage, die inhaltlich letztlich nur von der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachcommunity beantwortet werden kann (Tenorth, 2022).

4 Empirische „Anforderungen“ an einen Mindeststandard

Die Ausgestaltung, Qualität und Wirkung von Bildungsangeboten stellen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachcommunity seit Langem vertraute Themen dar – neu ist allerdings die Reflexion des hierauf bezogenen aktuellen Forschungs- und Literaturstands mit Blick auf dessen gerichtliche Verwertbarkeit. Ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zur Konkretisierung des schulischen Mindeststandards im Sinne des Bildungsgrundrechts ist entsprechend, den aktuellen Forschungs- und Datenbestand, auf den sich Gerichte in ihren argumentativen Abwägungsprozessen stützen könnten, zu sichten und zu sichern.

Der Fokus der nachfolgenden Zusammenschau liegt dabei auf empirischen Forschungsbefunden. Daneben bedarf es aufgrund der Unschärfe des Begriffs auch einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage, was unter das Mindestmaß schulischer Bildung fallen kann (z. B. auf Grundlage von gerechtigkeitstheoretischen Grundannahmen), die allerdings in diesem Beitrag nicht im Fokus steht. Ziel ist vielmehr, den ersten Schritt einer Diskussion zu gehen und empirische Evidenzen systematisierend zusammenzutragen, die auf ein strukturelles Unterschreiten der folgenden Standards hindeuten: *sozialräumlicher*, *Ausstattungs*-, *Personal*- sowie *curricularer* und *Qualitätsstandard*. Dabei ist zu beachten, dass empirische Bildungsforschung grundsätzlich vor der strukturellen Herausforderung lückenhafter Daten steht (Sendzik et al., 2023).

4.1 Sozialräumlicher Standard

Sozialräumliche Standards betreffen Kriterien, die mit der Allokation von Schulen im geografischen Raum und zugleich mit der Erreichbarkeit bzw. Anwählbarkeit der Schulen durch die Schüler*innen und ihre Sorgeberechtigten, aber auch durch die Lehrkräfte (vgl. Kap. 4.3) verbunden sind. Hierzu zählt zunächst die *regionale Verteilung von Schulen bzw. Schulformen*. Empirische Befunde deuten insbesondere in ländlichen Räumen auf eine geringere und in Teilen unzureichende Abdeckung mit bspw. Sekundarschulformen hin, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen (Hel-

1 Eva Julia Lohse (in diesem Band) argumentiert jedoch damit, dass mit der KMK-seitigen Festlegung von Leistungsstandards die Verwaltung eine Selbstbindung eingeht, d.h. eine Art eigenen Mindeststandard setzt, der, sofern die Schüler*innen die Kompetenzziele nicht erreichen, unterschritten wird.

big et al., 2019). Weitere Befunde verweisen darauf, dass öffentliche (sprich: kostenlose) Schulangebote in angemessener Entfernung vom Wohnort und in Abhängigkeit vom Alter der Schüler*innen nicht flächendeckend verfügbar sind. So gibt es in dünn besiedelten Bereichen Kommunen mit ausschließlich Privatschulangeboten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 59; Helbig et al., 2019).

Insgesamt lässt sich eine ungleiche *Verteilung von Schüler*innen* nach der Primarstufe auf die einzelnen Schularten in Abhängigkeit von deren sozioökonomischem Hintergrund nachweisen (Maaz et al., 2010). Die beschriebenen Tendenzen werden auch als „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker et al., 2015) bezeichnet, um zum Ausdruck zu bringen, dass Standards v. a. an Schulen in ländlichen Regionen und sozial benachteiligten Lagen unterschritten werden. Aber auch in urbanen Kontexten zeigen sich bisweilen starke Segregationstendenzen, die zu völlig unterschiedlichen Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Herkunft innerhalb einer Stadt führen können (Helbig & Salomon, 2021) und oftmals mit entsprechend eingeschränkter inhaltlicher Angebotsvielfalt einhergehen (Bremm, 2019). Zudem weisen jüngste Arbeiten auf regional homogenisierende Tendenzen der Schüler*innenzusammensetzung hin, bspw. infolge der Zuschneidung von Schulsprengeln im Primarbereich (Helbig, 2023) oder bei Aufgabe des Sprengelprinzips (Groos, 2015).

Die Möglichkeit des Schulbesuchs hängt schließlich von der Infrastruktur der *Schulwegbeförderung* ab: Es wurde gezeigt, dass für einige Schüler*innen der Besuch bestimmter Schulen faktisch unmöglich ist, da diese nicht erreichbar sind (Neumeier, 2018).

4.2 Ausstattungsstandard

Mit Ausstattungsstandard wird auf instrumentelle, physisch vorhandene Standards rekurriert, die Lehren und Lernen an Schulen modulieren. Der Fokus wird nachfolgend auf das Schulgebäude und – im digitalen Zeitalter – die Medienausstattung gelegt.

Bezüglich der *Schulgebäude* herrscht seit Jahren ein Investitionsstau (aktuell: 47,4 Mrd. €; KfW, 2023), der innovativem und qualitativ hochwertigem Unterricht entgegenwirken kann. Aufgrund sozialräumlich segregierter Verteilungen von Überschuldungslagen im kommunalen Bereich kann dies ferner zur (Re-)Produktion sozialräumlicher Ungleichheit im Bildungsbereich beitragen (Racherbäumer & Bremm, 2021).

Die ICILS-Studie hat zu Tage gefördert, dass deutsche Schulen nur über eine unzureichende *Medienausstattung* verfügen (Eickelmann et al., 2019). Damit befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich durchgehend unter dem Durchschnitt der OECD. Insbesondere beim Breitbandausbau rangiert Deutschland mit einem Anteil von lediglich 31 Prozent der Schulen mit zuverlässigem Internetanschluss auf Platz 69 von 77 untersuchten Ländern. Vergleichbares gilt für die Ausstattung mit digitalen Endgeräten.

4.3 Personalstandard

Der Personalstandard verweist auf die quantitative Verfügbarkeit pädagogischen Personals zur Abdeckung des nötigen Unterrichts einerseits und auf die Qualität seiner pädagogischen Professionalisierung andererseits.

Ein aktuelles Indiz für ein Unterschreiten dieses Standards stellt der *Lehrkräftemangel* dar, für den etwa für das Jahr 2025 unterschiedliche Szenarien prognostiziert werden (Köller et al., 2023): von einem Negativsaldo an 25.000 fehlenden Lehrkräften (KMK, 2022), über 40.000 (Klemm & Zorn, 2022) bis hin zu 70.000 (Geis-Thöne, 2022). Einigkeit besteht hingegen bzgl. der problematischen Auswirkungen des prognostizierten Mangels auf Quantität und Qualität von Schule und Unterricht (vgl. Kap. 4.5). Mit Blick auf die Abhängigkeit dieser Zahlen und Prognosen von dem der Berechnung zugrunde liegenden Modell bedarf es auch einer Diskussion um Kriterien der Personal- und Ressourcenzuweisung. So gibt es bspw. bereits einige Bundesländer (z. B. HH, NW), in denen Personal – und auch sonstige Ressourcen – sozialindexbasiert zugewiesen werden.

Die Kehrseite des Personalmangels sind die *unzureichende Unterrichtsabdeckung* bzw. der *Unterrichtsausfall* und *Vertretungsunterricht* als deren Folge: Hierzu gibt es bundesweit bislang keine einheitliche Maximalgrenze. Die Gerichte haben mehrfach festgestellt, dass Schüler*innen und ihre Eltern keinen rechtlichen Anspruch darauf haben, dass der im Lehrplan vorgesehene Unterricht in vollem Umfang gewährleistet oder ausgefallener Unterricht nachgeholt wird (z. B. jüngst OVG Thüringen, Beschluss vom 30.01.2023, 4 EO 614/22). Neben diesen Einzelfällen stehen aktuelle Befunde, die auf ein flächendeckendes Unterschreiten der quantitativen Unterrichtserfordernisse hindeuten: So zeigt eine bundesweite repräsentative Studie, dass ca. zehn Prozent der Unterrichtsstunden entweder ausfallen oder vertreten werden (Hamann et al., 2018), wobei Schüler*innen aus armen Familien überdurchschnittlich häufig betroffen sind (ebd.; vgl. auch Helbig & Nikolai, 2019). In Sachsen-Anhalt wurde angesichts des massiven Lehrkräftemangels an einigen Standorten die Vier-Tage-Woche eingeführt (Pöschel, 2023).

Auch wenn die Datenlage zu Führungspersonal an Schulen insgesamt lückenhaft ist, weisen erste Untersuchungen in quantitativer Hinsicht zudem einen strukturellen *Mangel an Führungskräften* und eine hohe *Führungskräftefluktuation* aus (Robert Bosch Stiftung, 2023), was eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung maßgeblich erschweren kann (bspw. van Ackeren et al., 2021). Bundesweit fehlen gegenwärtig 1.400 Schulleitungen (Duhm & Himmelrath, 2023), v. a. an Grundschulen und sozialräumlich benachteiligten Schulen (ebd.). Kontextspezifische Personalprobleme zeigen sich zudem in der sozialraumabhängigen Verteilung von Quer- und Seiteneinsteigenden, die überdurchschnittlich häufig in Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten eingesetzt werden (Klemm & Zorn, 2022; Richter & Marx, 2019).

Mit dem lehrkräftemangelinduzierten zunehmenden Einsatz von *Quer- und Seiteneinsteigenden* (Driesner & Arndt, 2020) sowie von studentischen *Aushilfslehrkräften*

(Scheidig & Holmeier, 2022) wird deutlich, dass mit der quantitativen Nichtverfügbarkeit entsprechend ausgebildeter Lehrer*innen auch eine Qualitätsdimension anklingt: So beschreiben Medien gegenwärtig deutschlandweit eine Zunahme der Einbindung von Studierenden in reguläre Unterrichtstätigkeiten, um Leerstellen in der Unterrichtsabdeckung zu schließen (vgl. bspw. Füller, 2023; Vandenhirtz, 2023); allerdings ist deren Ausbildung noch nicht abgeschlossen. Als Antwort darauf startet Baden-Württemberg im Schuljahr 2024/25 als erstes Bundesland ein (bezahltes) duales Studium in Form eines Modellversuchs (Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg, 2023). Die Stimmen aus der Wissenschaft sind diesbezüglich durchaus heterogen: Während bspw. die Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF, 2023) hier – nach sorgfältiger Evaluation von alternativen Qualifizierungswegen im Lehramt – grundsätzliche Offenheit signalisiert, scheinen erste stärker allgemeinpädagogische und erziehungswissenschaftliche Positionierungen unter Betonung der Notwendigkeit der Ausbildung eines „forschenden Habitus“ in Richtung einer Beibehaltung der universitären Hoheit über die erste Phase der Lehramtsausbildung zu plädieren (Brinkmann, 2023).

4.4 Curricularer Standard

Der curriculare Standard bezieht sich auf die an Schulen und im Unterricht zu erwerbenden Bildungsgüter (Inhalte, Kompetenzen) sowie auf deren Überprüfung und Bewertung.

Ein Indikator für das Unterschreiten des curricularen Standards ist zunächst das konstant bzw. zunehmend schlechte Abschneiden von Kindern und Jugendlichen bei *nationalen* wie *internationalen Vergleichsstudien* (aktuell: IQB-Bildungstrend, vgl. Stanat et al., 2022, 2023; PISA, vgl. Lewalter et al., 2023). Auch hier wird die größere Betroffenheit von Schüler*innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status deutlich (Helbig & Morar, 2017).

Jenseits von kompetenzbezogenen Leistungsstandards rückt in den vergangenen Jahren vermehrt die Diskussion um sogenannte *Schlüsselkompetenzen* (z. B. „21st century skills“, OECD, 2009) in den Fokus: Doch auch hier zeigen insbesondere die ICILS-Studien ein im internationalen Vergleich schlechtes Abschneiden der Schüler*innen in computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (Eickelmann et al., 2019). Erneut wird ein besonders großes Gefälle der digitalen Kompetenzen zwischen privilegierten und benachteiligten Schüler*innen nachgewiesen (vgl. Senkbeil et al., 2019). Die Verkleinerung dieses *digital divide* (Cornejo Müller et al., 2021) adressiert der *DigitalPakt* (Bund und Länder, 2019). Inwiefern die Nutzung dieser Mittel allerdings Wirkung gezeigt hat, werden erst die 2024 zu erwartenden Ergebnisse von ICILS 2023 zeigen.

Bezüglich der Bewertung von Schüler*innenleistungen konnten frühere Befunde der qualitativen Schulforschung zu Effekten institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) in Form sogenannter tertiärer Effekte der Leistungsbewertung inzwi-

schen auch in der quantitativen Bildungsforschung umfassend nachgewiesen werden (zusammenfassend: Helbig & Morar, 2017).

4.5 Qualitätsstandard

Der Qualitätsstandard betrifft Qualitätsdimensionen von Schule (Mesokontext) und Unterricht (Mikrokontext), wie sie in verschiedenen Bundesländern auch als Orientierungsrahmen bzw. Referenzrahmen vorgegeben werden (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg et al., 2023; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014). Diedrich (2015) führt für den Hamburger Orientierungsrahmen aus, mit ihm werde „eine normative und zugleich empirisch gestützte Grundlage hergestellt, damit sich die Zuschreibung schulischer Qualität auf transparente, nachvollziehbare und intersubjektiv geteilte Kriterien stützt“ (S. 58).

Als Qualitätsindikatoren auf der Mikroebene scheinen erneut die *Outputs von Schüler*innen* relevant: Wie bereits ausgeführt, weist der IQB-Bildungstrend eindrücklich auf ein durchschnittliches Abfallen der gemessenen Kompetenzen von Schüler*innen in den letzten zehn Jahren hin (Stanat et al., 2022, 2023). Jedoch liegen hierzulande keine flächendeckenden Informationen zur Schul- und Unterrichtsqualität vor, die systematisch mit Leistungsdaten verknüpft werden könnten. Zwar gibt es fachlich und regional begrenzte Untersuchungen (bspw. TALIS-Videostudie); Informationen zur flächendeckenden Evaluation etwaiger Qualitätsstandards fehlen allerdings. Zudem stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien ein etwaiger „Cut-Off-Wert“ festzulegen wäre, nach dem die Qualität von Schule und Unterricht als nicht mehr ausreichend bewertet werden kann. Erste Hinweise können hier sicherlich Ergebnisse der quantitativen wie qualitativen Bildungsforschung zu lernförderlichen Strukturmerkmalen des Unterrichts bieten (bspw. Praetorius et al., 2018; Rabenstein, 2020); ein (für den rechtlichen Diskurs belastbares) Festlegen solcher Standards scheint angesichts der Heterogenität von Positionen zum Bildungsbegriff innerhalb der Fachdisziplin erstens, der disziplinar und paradigmatisch unterschiedlichen Zugänge zu, Definition von und Erfassung von gutem oder effektivem Unterricht zweitens, und substanziellen empirischen Forschungslücken auf allen Seiten drittens, jedoch keineswegs trivial. Ähnlich komplex verhält es sich mit der Festlegung eines Schulqualitätsstandards (z. B. Ditton, 2000). Der Schulinspektion als Organ schulischer Qualitätskontrolle (z. B. Gärtner, 2015) sind hier in Teilen (auch rechtliche) Möglichkeiten der Überprüfung etwaiger Qualitätsstandards mittels externer Evaluation gegeben (Kuhn, 2015). So wird ihr Auftrag darin gesehen, „die Qualität schulischer Prozesse [zu] evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht [zu] sichern und darüber hinaus Schulentwicklung [zu] stimulieren“ (Pietsch et al., 2015, S. 9).

Ein weiterer Indikator für Unterrichtsqualität ist die *Qualität der Lehrkräfteausbildung*: Eine aktuelle Studie weist darauf hin, dass die kognitive und sprachliche Entwicklung über die Lebensspanne (d. h. über einen Zeitraum von 58 Jahren) stark von der Unterrichtsqualität in der Schulzeit, und diese wiederum substanziell von der Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte abzuhängen scheinen (Seblova et al., 2023). Die sich

hier manifestierende zentrale Bedeutung der Qualität der Lehrkräfteausbildung für die lebenslange kognitive und sprachliche Entwicklung wird vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels besonders brisant (s. o. zum Personalstandard). Empirische Belege für die Bedeutung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften für Unterrichtsqualität und Schüler*innenleistungen konnten auch für Deutschland erbracht werden (z. B. Kunter et al., 2013).

Anforderungen an Unterrichtsqualität steigen proportional zum Grad der Benachteiligung bestimmter Schüler*innen (positive Diskriminierung) und zu der Lage der jeweiligen Schule (negative strukturelle Diskriminierung). Dennoch sind Schüler*innen an Schulen in sozial deprivierten Lagen, die ferner eine besonders hohe Quote von Quereinsteiger*innen aufweisen (Richter & Marx, 2019), mit weniger stimulierenden Lernumgebungen (Wenger, 2020) konfrontiert.

5 Gestaltungsauftrag

Der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts verdeutlicht allgemein einmal mehr, dass in Sachen Bildungsrecht Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft und Rechtswissenschaft aufeinander angewiesen sind (Hugo, i. Vorb.). So wie sich erziehungs- und bildungswissenschaftlich ein Recht auf Bildung nicht begründen lässt – diese Kompetenz verbleibt bei der Jurisprudenz –, sind rechtliche Argumentationen rund um das Bildungsgrundrecht auf inhaltliche Expertise der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und empirische Befunde der Bildungsforschung angewiesen. Hierfür braucht es entgegen der dominierenden wechselseitigen Vorbehalte (Hugo & Heinrich, 2021; Tenorth, 2015) eine Offenheit der Fachcommunity dafür, die rechtliche Gestalt des Grundrechts interdisziplinär zu verstehen und mit Inhalt zu füllen.

Dieser Beitrag hat als einen ersten Schritt den Gestaltungsauftrag an die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fachcommunity zur Konkretisierung des Mindeststandards schulischer Bildungsangebote formuliert und auf Grundlage des Forschungs- und Datenbestands eine Heuristik zu dessen Systematisierung vorgeschlagen. Weitere Schritte müssen folgen. Hierzu zählen insbesondere: die fortlaufende Sichtung, Synthese und Integration vorhandener Evidenzen, die (an die Bildungspolitik gerichtete) Forderung von für die Konkretisierung des Mindeststandards nötigen Daten (z. B. Sozialindizes), die kritische Diskussion, ggf. Adaption und Ergänzung der hier vorgestellten Standards, die bereits angesprochene notwendige theoretische und letztlich auch normative Annäherung an das Mindestmaß schulischer Bildung, die Problematisierung absoluter Mindeststandards ausgehend von den hier zusammengetragenen (mehrheitlich relativen) Befunden etc. Neben dieser inhaltlichen Diskussion bedarf es v. a. eines Austauschs mit der Rechtswissenschaft darüber, wie die so zusammengetragenen Erkenntnisse wiederum Eingang in rechtliche Auseinandersetzungen mit dem Bildungsgrundrecht und letztlich in die Rechtsprechung finden können.

Für den KBBB-Vorstand

Julia Hugo, Nina Bremm, Marko Neumann & Daniel Kneuper

Literatur und Internetquellen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>
- Badura, P. (2018). *Staatsrecht. Systematische Erläuterung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland* (7., überarb. Aufl.). C. H. Beck.
- Bremm, N. (2019). *Schulen mit ganztägigem Angebot. Eine empirisch ermittelte Typologie*. Beltz Juventa.
- Brinkmann, M. (2023). *Positionspapier des Instituts für Erziehungswissenschaften zur Lehrer*innenbildung und der Einführung neuer Studiengänge vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels*. Institut für Erziehungswissenschaften (IfE). <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/positionspapier-des-instituts-fuer-erziehungswissenschaften-zur-lehrer-innenbildung>
- Brügelmann, H., von der Groeben, A., Meyer, H., Nietzschmann, R., & Thurn, S. (2021). *Bildung gegen Spaltung. Eine Streitschrift: Was Politik und Pädagogik konkret tun können*. Debus Pädagogik. <https://doi.org/10.46499/1765>
- Bund und Länder. (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024*. BMBF. https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf
- Cornejo Müller, A., Wachtler, B., & Lampert, T. (2020). Digital Divide – Soziale Unterschiede in der Nutzung digitaler Gesundheitsangebote. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 63 (2), 185–191. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03081-y>
- Degenhardt, C. (2022). Entscheidung unter Unsicherheit – die Pandemiebeschlüsse des BVerfG. *Neue Juristische Wochenschrift*, 3, 123–127.
- Diedrich, M. (2015). Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 57–76). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11526>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz.
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>
- Duhm, L., & Himmelrath, A. (2023, 9. Oktober). Schulleitungen dringend gesucht. *Der Spiegel Panorama*. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrkraefftemangel-mindestens-1400-schulleitungen-unbesetzt-a-d6f577f7-7f0e-4f34-a76f-d92c48910c49>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8>
- Füller, C. (2023). *Mit Werkstudenten den Lehrermangel bekämpfen*. TableBildung, 2023/05/22. <https://table.media/bildung/analyse/mit-werkstudenten-den-lehrermangel-bekaempfen/>.
- Gärtner, H. (2015). Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspek-*

- tion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven (S. 273–294). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11545>
- Geis-Thöne, W. (2022). *Lehrkräftebedarf und -angebot. Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor*. Institut der deutschen Wirtschaft (IW). <https://www.iwkoeln.de/studien/wido-geis-thoene-bis-2035-steigende-engpaesse-zu-erwarten.html>
- GEBF (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung). (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*. GEBF. file:///C:/Users/mpalowski/Downloads/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24-1.pdf
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Schule als organisierte Institution. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (S. 59–82). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_3
- Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gleich-und-gleich-gesellt-sich-gern>
- Hamann, G., Venohr, S., & Stahnke, J. (2018, 26. April). So viele Schulstunden fallen bundesweit aus. *ZEIT ONLINE*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/unterrichtsausfall-schule-bildung-studie-eltern>
- Helbig, M. (2023). *Eine „faire“ Verteilung der Mittel aus dem Startchancenprogramm erfordert eine ungleiche Verteilung auf die Bundesländer. Eine Abschätzung der Mittelbedarfe für die deutschen Grundschulen anhand der Armutsquoten in den Sozialräumen*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2023/p23-001.pdf>
- Helbig, M., Konrad, M., & Nikolai, R. (2019). Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik (DDS – Die Deutsche Schule, 14. Beiheft)* (S. 105–120). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/ddsbh.2019.14.07>
- Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2017/p17-005.pdf>
- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen?* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Helbig, M., & Salomon, K. (2021). *Eine Stadt – getrennte Welten? Sozialräumliche Ungleichheiten für Kinder in sieben deutschen Großstädten*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/eine-stadt-getrennte-welten>
- Herrmann, U. (2022). Eine Sternstunde für das Recht auf schulische Bildung. Das Bundesverfassungsgericht hat Rechtsgeschichte geschrieben. *Lehren & Lernen*, 48 (2), 19–20.
- Hugo, J. (i. Vorb.). *Lehrkräfteprofessionalisierung an der Schnittstelle von Rechts- und Erziehungswissenschaft. Empirische Exploration eines neuen Forschungsfeldes* (Dissertationschrift, LMU München). Klinkhardt.
- Hugo, J., & Heinrich, M. (2021). Zu den Eigenlogiken rechts- und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf Bildung – die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) auf der Suche nach ihrem dritten „B“. *Erziehungswissenschaft*, 32 (62), 11–22. <https://doi.org/10.3224/ezw.v32i1.02>
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau). (2023). *KfW-Kommunalpanel 2023*. Deutsches Institut für Urbanistik. <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2023.pdf>

- Klemm, K., & Zorn, D. (2022). *Lehrkräfte dringend gesucht*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. Vollmer, H. J., & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Kloepfer, M. (2010). *Verfassungsrecht II. Grundrechte*. C. H. Beck.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Beschluss der KMK vom 18.06.2009. Kurzbericht zur Umsetzung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. SWK.
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., & Ziegler, B. (Hrsg.). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). SWK. <https://doi.org/10.25656/01:25542>
- Kuhn, H.-J. (2015). Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland. In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013. Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 385–418). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11550>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Langenfeld, C., & Lehner, R. (2022). § 18. In C. Grabenwarter (Hrsg.), *Enzyklopädie Europarecht. Bd. 2: Europäischer Grundrechtsschutz* (2. Aufl.) (S. 713–739). Nomos. <https://doi.org/10.25656/01:11550>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., & Baumert, J. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=918050>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), & Arnscheid, R. (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg*. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1151802519/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202015,%202016%20und%202017/Anlage%202%20Orientierungsrahmen%20zur%20Schulqualitt.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend & Sport Baden-Württemberg (2023). *Duales Lehramtsstudium kommt als Modellversuch*. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/duales-lehramtsstudium-kommt-als-modellversuch>

- Neumeier, S. (2018). *Erreichbarkeit von Regelschulen in Deutschland: Eine Betrachtung des ersten Bildungswegs nach Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2*. Thünen.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2014). *Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen*. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulqualitat/orientierungsrahmen_schulqualitat_in_niedersachsen/orientierungsrahmen-basis-fuer-schulqualitaet-in-niedersachsen-6339.html
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, Bd. 41. OECD. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Pieroth, B. (1994). Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat. *Deutsches Verwaltungsblatt*, 109 (17), 949–961.
- Pietsch, M., Scholand, B., & Schulte, K. (Hrsg.). (2015). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:11526>
- Pöschel, A. (2023, 18. Januar). Warum es in Sachsen-Anhalts Schulen hakt. *ZDFheute*. <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/lehrer-mangel-schule-sachsen-anhalt-100.html>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. The German framework of three basic dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50 (3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rabenstein, K. (2020). Wiederholung als Veränderung: Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PFLB – PraxisFor-schungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3314>
- Racherbäumer, K., & Bremm, N. (2021). Schule in sozial benachteiligten Quartieren?! Begriffliche Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (4), 88–97.
- Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin. Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (6), 1385–1395. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y>
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2022-06/41546_f22.0127_text_Schulbarometer_Gesundheit.pdf
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12 (3), 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schmidt, R. (2020). *Grundrechte. Sowie Grundzüge der Verfassungsbeschwerde* (25., völl. neu bearb. u. aktual. Aufl.). Dr. Rolf Schmidt GmbH.
- Seblova, D., Eng, C., Avila-Rieger, J.F., Dworkin, J.D., Peters, K., Lapham, S., Zahodne, L. B., Chapman, B., Prescott, C. A., Gruenewald, T.L., Arpawong, T.E., Gatz, M., Jones, R. J., Glymour, M.M., & Manly, J.J. (2023). High school quality is associated with cognition 58 years later. *Alzheimer's & Dementia: Diagnosis, Assessment & Disease Monitoring*, 15 (2), 1–10 <https://doi.org/10.1002/dad2.12424>
- Sendzik, N., Edelstein, B., Hermstein, B., & Racherbäumer, K. (2023). Editorial zum Schwerpunktthema: Was kann die Einzelschule gegen Bildungsungleichheit ausrichten? Eine kritische Auseinandersetzung mit Prämissen, Ansätzen und Praktiken der Schulentwicklung(sforschung). *DDS – Die Deutsche Schule*, 115 (3), 177–188. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.01>
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019). Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS*

- 2018 #Deutschland. *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Tenorth, H.-E. (2015). Pädagogen und Juristen – Kommunikationsprozesse zwischen feindlichen Lagern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (1), 9–16. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-1-9>
- Tenorth, H.-E. (2022). Das Grundrecht auf Bildung. Ein leeres Versprechen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (1), 29–46.
- van Ackeren, I., Holtappels, G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa.
- Vandenhirtz, M. (2023, 6. April). Studis sollen den Lehrermangel wettmachen. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/bayern-schule-lehrermangel-studenten-1.5781631#:~:text=Bildungsstudis%20sollen%20den%20Lehrermangel%20wettmachen&text=Bayern%20braucht%20mehr%20Lehrer.,der%20Stellen%20nicht%20besetzt%20werden.&text=Im%20Kampf%20gegen%20fehlende%20Lehrkr%C3%A4fte,Lehramtsstudenten%20in%20die%20Klassen%20schicken>
- Wenger, M. (2020). *Variabilität schulischer Lernumwelten-Unterschiede in der Unterrichts- und Schulqualität zwischen Schulen und das Zusammenspiel mit Kontextmerkmalen und Schülerleistungen* (Dissertationsschrift, FU Berlin). <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/28510>
- Wrase, M. (2021). Ein Beschluss mit weitreichenden Folgen. *Verfassungsblog*, 2021/12/05. <https://doi.org/10.17176/20211206-021910-0>

Julia Hugo, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
E-Mail: julia.hugo@fau.de

Nina Bremm, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
E-Mail: nina.bremm@fau.de
Korrespondenzadresse: Bismarckstr. 1a, 91054 Erlangen

Marko Neumann, Dr., Arbeitsbereichsleiter in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF).

E-Mail: m.neumann@dipf.de

Korrespondenzadresse: Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

Daniel Kneuper, Dr., Leiter Fachbereich 1 – Systemmonitoring, Bildungsberichterstattung und wiss. Analysen, Institut für Qualitätsentwicklung im Land Bremen (IQHB).

E-Mail: daniel.kneuper@iqhb.bremen.de

Korrespondenzadresse: Senator-Apelt-Straße 51a, 28197 Bremen