

Middendorf, William

Bildungssystem auf abschüssiger Bahn – heutige Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten für die verschiedenen stake-holder

2025, 27 S.



Quellenangabe/ Reference:

Middendorf, William: Bildungssystem auf abschüssiger Bahn – heutige Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten für die verschiedenen stake-holder. 2025, 27 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323801 - DOI: 10.25656/01:32380

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323801>

<https://doi.org/10.25656/01:32380>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

William Middendorf: Bildungssystem auf abschüssiger Bahn – heutige Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten für die verschiedenen stake-holder

Zusammenfassung

Schlagzeilen in den Medien avisieren es und internationale Schulleistungsstudien sowie schulamtliche Statistiken belegen es: Um das deutsche Schulsystem ist es nicht gut bestellt.

Vergleichsweise geringe schulfachliche Leistungen, ein nach wie vor erheblicher Einfluss sozialer Herkunft auf den Bildungsweg, ein empfindlicher Mangel an Lehrkräften, herausfordernde Schülergruppen, zu viele Schülerinnen und Schüler ohne hinreichende Kompetenz in der Unterrichtssprache, zu wenig Schulraum angesichts einer großen Zahl zugewanderter Schülerinnen und Schüler – die Liste ließe sich fortsetzen, wobei deutlich wird: Die Ursachen und Gründe für diesen pädagogisch, gesellschaftspolitisch und auch volkswirtschaftlich relevanten Befund sind vielfältig; (Mit-)Verantwortung hierfür tragen verschiedene Gruppen von Akteuren (z.B. Politiker/innen, Lehrkräfte, Eltern, Medien). Der Artikel analysiert das die schulische Arbeit beeinflussende Verhalten dieser unterschiedlichen Akteure, zeigt ihre jeweiligen Handlungsbedingungen und Herausforderungen auf und verweist auf jeweilige Handlungsnotwendigkeiten, um das Schulsystem und die Einzelschulen besser aufzustellen.

Education system on a slippery slope – today's challenges and needs for action for the various stakeholders

Abstract

Media headlines anticipate it, and international school performance studies as well as official school statistics prove it: The German school system is not in good shape.

Comparatively low academic performance, a still significant influence of social background on educational paths, an acute shortage of teachers, challenging student groups, too many students without sufficient competence in the language of instruction, too little school space in the face of a large number of immigrant students - the list could go on, making it clear: The causes and reasons for this pedagogically, socio-politically, and economically relevant finding are diverse; various groups of actors (e.g., politicians, teachers, parents, media) share (co-)responsibility for this. The article analyzes the behavior of these different actors influencing school work, highlights their respective operating conditions and challenges, and points to respective necessities for action to better position the school system and individual schools.

1. Einführung

„Deutschland benötigt die größte Infrastrukturoffensive seit Jahrzehnten.“, hieß es im September 2024 in einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI: 102). Die Transformation des deutschen Industriestandorts werde bis 2030 rund 1,4 Bio. Euro Mehrinvestitionen erfordern (ebd.: 142). Als ein Transformationshindernis erweise sich dabei das deutsche Bildungssystem: Der Bildungsstand deutscher Schülerinnen und Schüler habe sich in den letzten Jahren verschlechtert, im OECD-Vergleich falle Deutschland zurück (ebd.: 29).

Die Hinweise rekurrieren auf die Bedeutung des Bildungssystems für das Beschäftigungssystem und die Volkswirtschaft und damit auf eine wichtige gesellschaftliche Funktion von Schule, nämlich die Qualifizierungsaufgabe (vgl. Fend: 37f).

Ähnlich positionierte sich im November 2024 der Sachverständigenrat für die Begutachtung der wirtschaftlichen Entwicklung (SVR) in seinem Jahresgutachten 2024/25 und verwies auf strukturelle Herausforderungen und Handlungsbedarfe in der schulischen und frühkindlichen Bildung insbesondere im Hinblick auf Chancengleichheit, Digitalisierung, Integration von Kindern mit

Migrationshintergrund, zunehmende Leistungsschwäche und eingeschränkte frühkindliche Betreuung (SVR: 97).

Und der Jahreswirtschaftsbericht 2025 beklagt eine unzureichende Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und fordert eine zeitgemäße allgemeine Schulbildung für den Erhalt des Wohlstands in Deutschland (BMWK: 42)

Inwieweit lässt sich diese Kritik empirisch belegen und auf welche Einflussfaktoren lässt sich der Befund zurückführen? Bei näherer Betrachtung wird schnell klar, dass Ansätze wie „Schule als lernende Organisation“ (Fees) oder „Schulentwicklung als Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung“ (Rolff) zwar ihre Berechtigung haben, aber zu kurz greifen, um die Qualität des Bildungssystems und insbesondere des Bildungssystems deutlich zu verbessern. Denn neben dem Handeln der Akteure in der einzelnen Schule (Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern) ist auch das Handeln der Akteure zu betrachten, die als Schulträger, Staat und Politik die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit maßgeblich bestimmen.

Diese Betrachtung, die aus Platzgründen auf vertiefende Analysen zu einzelnen Aspekten verzichten muss, soll sich zum einen auf den Befund von den status quo prägenden Unzulänglichkeiten und Herausforderungen sowie das hierfür verantwortliche Verhalten der einzelnen Akteure als stakeholder des Bildungssystems beziehen. Zum anderen sollen aus den Ergebnissen dieser Betrachtung Handlungsnotwendigkeiten für die einzelnen stakeholder des Bildungssystems abgeleitet werden.

2. Wie also steht es um das deutsche Bildungssystem? – einige Schlaglichter

Eine Detailanalyse soll hier schon aus Platzgründen nicht vorgenommen werden, wohl aber sollen einige Hinweise zur (empirischen und statistischen) Datenlage und Anmerkungen zu den Einflüssen der verschiedenen Akteure im System Schule (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, Schulträger und Staat) gegeben werden.

- **Quantitative Hinweise zu sächlichen und personellen Herausforderungen**

Die Erkenntnis, dass Erziehungs- und Lehrkräfte in vielen Kindertagesstätten und Schulen fehlen, ist heute eine Binsenweisheit. So ergibt sich etwa nach (eher optimistischen) Schätzungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bis 2035 ein kumulierter Fehlbedarf von voraussichtlich 68.000 Lehrkräften (KMK 2023: 18).

Mit der in den vergangenen Jahren gewachsenen Bevölkerung haben auch die Investitionen in Kita- und Schulgebäude nicht Schritt gehalten. Zudem lässt die Beschaffenheit vieler Schulgebäude bekanntlich zu wünschen übrig. So beträgt laut KfW-Kommunalpanel 2024 der Investitionsrückstand bei Schulen insgesamt 54,8 Milliarden Euro, der für Kindertagesstätten beläuft sich auf 12,7 Milliarden Euro (KfW: 14).

Da für Unterrichts- und Lernerfolg die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch bedeutsam ist, können sich für SuS mit einer anderen Herkunftssprache Herausforderungen stellen. In diesem Zusammenhang ist etwa für NRW festzustellen, dass der Anteil der ausländischen SuS an allgemeinbildenden Schulen 1970 bei 1,7 % lag und dann kontinuierlich auf 16,6 % im Jahr 2023 angestiegen ist. (MSB 1: 204)

Der Anteil der SuS mit Zuwanderungsgeschichte - als Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte werden Personen gezählt, die (a) selbst nicht in Deutschland geboren sind, (b) mindestens ein nicht in Deutschland geborenes Elternteil haben oder (c) in deren Familie eine nichtdeutsche Verkehrssprache gesprochen wird - hat sich in NRW kontinuierlich von 31,5 % im Jahr 2014 auf 43 % im Jahr 2023 erhöht (MSB 2: 99), wobei sich diese Zunahme der Anzahl entsprechender SuS besonders bei Grundschulen, Hauptschulen, integrierten Schulformen und Förderschulen zeigt.

Die zugenommene Heterogenität der Schülerschaft zeigt sich nicht nur in der deutlich gestiegenen Anzahl der SuS mit Zuwanderungsgeschichte, sondern auch an dem erheblich gestiegenen Anteil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen. In NRW ist der Anteil von 2014 bis 2023 um rund 53,5 % auf 70.227 SuS gestiegen (MSB 2: 80), wobei die integrierten Schulformen Sekundarschule und Gesamtschule bei hohen absoluten Zahlen Zuwächse von über 200 % bzw. 300 % zu verzeichnen haben.

- Erkenntnisse zur Qualität des Bildungssystems im Bereich der Lernergebnisse

Auch wenn das vorbildliche Engagement mancher Schulen und Lehrkräfte nicht übersehen werden darf¹, so fällt der Befund zur Qualität des Bildungssystems im Bereich der Lernergebnisse insgesamt allenfalls durchwachsen aus, wie die sehr geraffte und pointierte Zusammenfassung jüngere Schulleistungsstudien zeigt:

PISA 2022: Deutlicher Leistungsrückgang bei deutschen Schülerinnen und Schülern (SuS) in allen getesteten Bereichen, besonders in Mathematik. Der Anteil leistungsschwacher SuS ist stark gestiegen, der Anteil leistungsstarker SuS dagegen gesunken. Die soziale Herkunft hat weiterhin einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg, wobei der Abstand zwischen sozial privilegierten und benachteiligten SuS in Deutschland deutlich größer ist als im OECD-Durchschnitt (OECD 1: 57ff).

ICILS 2023: Diese alle fünf Jahre stattfindende Internationale OECD-Studie zu den Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Achtklässlern zeigt für deutsche SuS einen im internationalen Vergleich deutlichen und signifikanten Kompetenzrückgang. Mehr als 40 Prozent der deutschen SuS verfügen nur über sehr geringe Fähigkeiten im kompetenten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien und Informationen, wohingegen die Leistungsspitze sehr schmal ist (Eickelmann et al.: 291f).

Zudem zeigt ICILS 2023, wie entsprechend auch PISA 2022, dass SuS mit sozial benachteiligter Herkunft und insbesondere Zuwanderungshintergrund in einem signifikant geringeren Maße digitalbezogene Kompetenzen erwerben (ICILS 2013: 523 Punkte; ICILS 2018: 518 Punkte).

IGLU/PIRLS: Diese alle fünf Jahre stattfindende Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung testet das Leseverständnis von Viertklässlern. Die letzte Erhebung in 2021, deren Ergebnisse im Mai 2023 veröffentlicht wurden, ergab, dass die Lesekompetenz der Viertklässler in NRW weiter abgenommen hat, was dem bundesweiten Trend entspricht. Etwa jeder vierte Viertklässler in NRW kann nicht richtig lesen (McElvany et al.: 15).

Der IQB-Bildungstrend 2022: Diese Studie untersuchte die sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässlern in Deutschland. Ergebnis: Deutlicher Leistungsrückgang in den Fächern Deutsch und Englisch im Vergleich zu früheren Erhebungen, wobei in Deutsch etwa 24% der Jugendlichen die Mindestanforderungen im Lesen verfehlten, während in Englisch rund 25% die grundlegenden Kompetenzen im Hörverstehen nicht erreichten (Stanat et al.: 438ff).

VERA-3: Die Ergebnisse für 2024 zeigen, dass weiterhin viele SuS (Klasse 3) die Mindeststandards in den Bereichen Lesen, Zuhören und Mathematik nicht erreichen. Es bestehen große Leistungsunterschiede zwischen SuS mit deutscher und einer anderen Alltagssprache, wobei Letztere häufiger den Mindeststandard verfehlen. Der Bildungserfolg ist nach wie vor stark vom sozialen Hintergrund abhängig (QUA-LIS: 10).

¹ Verwiesen sei hier etwa auf die Auszeichnungen von guten Schulen mit dem Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung; vgl. hierzu <https://www.deutscher-schulpreis.de/>

- Einige Auffälligkeiten in amtlichen Bildungsstatistiken:

Schulabgang ohne Abschluss: Am Ende des Schuljahres 2022/23 verließen in Nordrhein-Westfalen 6,4 % der Schulabgänger/innen die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen ohne (mindestens einen) Hauptschulabschluss, wobei der Anteil der ausländischen Schulabgänger/innen an der eigenen Referenzgruppe 16,5 % beträgt. (MSB 1: 206, 189).

Im beruflichen Bereich lag im selben Schuljahr die Quote der Schulabgänger/innen ohne Abschluss bei rund 32 % (MSB 1: 207).

Leistungsbeurteilungen: Im Schuljahr 2022/23 betrug die Abiturdurchschnittsnote an Gymnasien 2,31 (MSB 1: 211), nachdem sie im Schuljahr 2000/2001 noch bei 2,6 gelegen hatte (MSB 1: 8). Diese Entwicklung ist signifikant und könnte vordergründig auf eine positive Entwicklung in den Schülerleistungen schließen lassen, wenn nicht die zuvor dargestellten Ergebnisse schul- und landesübergreifender Schulleistungsstudien einen gegenteiligen Eindruck vermittelten.

Tatsächlich scheint es sich an vielen Schulen und übrigens auch insbesondere für zahlreiche Studienfächer an Hochschulen um eine Tendenz zu handeln: Die Prüfungsnoten werden immer besser. Denn während die Note „befriedigend“ in vielen Prüfungsordnungen per definitionem für eine Leistung steht, die „durchschnittlichen Anforderungen“ entspricht und die Note „gut“ eine „erheblich über dem Durchschnitt“ liegende Leistung kennzeichnen soll, scheint es für viele Studienfächer fast nur die Prüfungsnoten „sehr gut“ und „gut“ zu geben, so dass eine „gute“ und damit dem Anspruch nach „erheblich über dem Durchschnitt“ liegende Leistung tatsächlich nur eine unterdurchschnittliche Leistung ist. So sind für das Prüfungsjahr 2023 z.B. für den Masterabschluss in Politikwissenschaft 1001 mal die Note „sehr gut“, 971 mal die Note „gut“, und 53 mal die Note „befriedigend“ vergeben worden. Die Note „ausreichend“ ist nicht erteilt worden. (Statistisches Bundesamt 1: Tabelle 21221-13). Auch in den Studienfächern Psychologie, Geographie, Physik, Chemie, Biologie und Musikwissenschaft u.a. haben jeweils über 50 % der Masterabsolventen die Note „sehr gut“ erhalten (ebd.). Es liegt auf der Hand, dass eine solche Praxis zu Anfragen hinsichtlich der Berechtigungs- und Legitimationsfunktion von Prüfungsnoten führt.

Dieser euphemistischen Beurteilungspraxis steht übrigens eine beachtliche Studienabbrecherquote gegenüber. An Universitäten liegt sie bei über 30 % im Bachelorstudium und an Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei über 20 % (Heublein et al. 2022: 5). Die beiden meistgenannten Abbruchmotive sind unbewältigte Leistungsanforderungen und mangelnde Motivation (Heublein et al. 2017: 19-21).

Erwähnenswert ist ferner, dass z.B. in NRW im Oktober 2014 unter Hinweis auf die Studierfreiheit per Hochschulzukunftsgesetz (HZG) die allgemeine Anwesenheitspflicht für Lehrveranstaltungen (Ausnahme: praktische Übungen) abgeschafft wurde (§ 64 HZG). Zwar eröffnet der Paragraph des seit 2019 gültigen Hochschulgesetzes NRW (HG) den Hochschulen nun die Möglichkeit, eine Anwesenheitspflicht für bestimmte Lehrveranstaltungen unter bestimmten Bedingungen und unter Voraussetzung der Zustimmung hochschulinterner Gremien einzuführen, doch wurde von dieser in den Hochschulgremien nicht allgemein konsensfähigen Regelung nicht in großem Umfang Gebrauch gemacht.

Bereits diese wenigen pointierten Hinweise zeigen für das Bildungssystem erhebliche Unzulänglichkeiten, die sich weder monokausal noch durch das Handeln nur eines Akteurs im Bildungssystem (z.B. der Staat) noch allein durch die Arbeit der Einzelschule erklären lassen. Vielmehr tragen die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem (Politik, Staat, Kommunen, Lehrkräfte, Eltern, Schüler/innen) jeweils mit eigenen Beiträgen zur derzeitigen „Performanz“ des Bildungssystems bei. Überlegungen für eine nachhaltige gelingende Entwicklung des Schulsystems

und der einzelnen Schule müssen daher zunächst bei der Analyse des Handelns und Verhaltens der vorgenannten Akteure ansetzen. Dies soll nachfolgend aus Platzgründen eher kursorisch erfolgen.

3. Einstellungen, Verhalten und Handlungen der unterschiedlichen Akteure im Schulsystem

Nachfolgend soll hier eine kurze Bestandsaufnahme zu Einstellungen, Verhalten und Handlungen der unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem skizziert werden, wobei hier empirische Daten aus Studien und Umfragen zugrunde gelegt werden.

- Schülerinnen und Schüler – Einstellungen, Verhalten, schulische Möglichkeiten

Vorausgeschickt sei, dass einer Allensbach-Umfrage zufolge Eltern sich bei ihrer Erziehungsaufgabe heute mit steigenden Herausforderungen konfrontiert sehen. Dies wird einmal darauf zurückgeführt, dass heute zumeist beide Partner berufstätig sind und daher erhöhter Aufwand für die Koordination der verschiedenen Lebensbereiche und Aufgaben entsteht. Zum anderen werden steigende Anforderungen an die Bildung und Förderung der Kinder, negative Einflüsse des heutigen Medienumfeldes auf die Erziehung sowie wesentlich höheren Kosten im Zusammenhang mit der Erziehung der Kinder als herausfordernd genannt (Allensbach: 3f). Zudem sind in den schwächeren sozialen Schichten und vor allem auch bei Alleinerziehenden Anzeichen von Verunsicherung hinsichtlich der richtigen Erziehung der eigenen Kinder zu erkennen (ebd.: 11).

Herausforderungen sind auch für die schulische Bildung und Erziehung festzustellen. So zeichnet sich die Schülerschaft durch eine erhebliche Heterogenität aus, die sich allerdings sehr unterschiedlich auf die Schulformen verteilt. Von einer heterogenen Schülerschaft besonders betroffen sind Grundschulen und die weiterführenden integrierten Schulformen, wie die vorstehenden statistischen Hinweise bereits gezeigt haben. Unabhängig hiervon sind die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre (und Jahrzehnte) als Sozialisationsbedingungen nicht ohne Einfluss auf Verhalten und Einstellungen auf die SuS geblieben.

Als ein extremes (aber nicht einziges) Beispiel mag die Bergiusschule, eine integrierte Sekundarschule in Berlin-Friedenau, dienen: Deren Lehrkräfte hatten am 15. November 2024 mit einem siebenseitigen Schreiben an die Schulaufsicht „dringenden Handlungsbedarf“ angezeigt, da „die Erziehungsverantwortung der Eltern immer weniger dazu beiträgt, eine normale Beschulung unserer Schülerklientel zu ermöglichen“ und „massive Verhaltensauffälligkeiten und ungebührliches, asoziales Unterrichtsverhalten“ sowie Mobbing, Widerstand gegen die Regeln der Schule und gegen Lehrkräfte festzustellen seien (Hollersen). Solche Beispiele sind gewiss nicht repräsentativ für das deutsche Schulsystem, sie sind aber auch keine bildungspolitisch unerheblichen Einzelfälle.

Jüngere Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften zeichnen folgendes Bild: Rund 20 Prozent der SuS geben ein geringes schulisches Wohlbefinden an, wobei der Anteil der SuS aus Familien mit niedrigem Einkommen bei etwa 30 Prozent liegt.

Etwa ein Fünftel der SuS sorgt sich um die eigene Zukunft.

Die große Mehrheit der SuS berichtet von häufigen Unterrichtsstörungen. 41 % der SuS geben an, dass die meisten ihrer Lehrkräfte keine Nachfragen stellen, ob der Unterricht verständlich sei. 83 % der SuS berichten von häufigen Unterrichtsstörungen. Rund ein Drittel der SuS gibt an, gar nicht oder seltener als einmal im Monat Klassenleitungsstunden für die Besprechung von Problemen der Lerngruppe zu haben. (Robert Bosch Stiftung 1: 10-12).

Laut Deutschem Schulbarometer 2024 beobachtet knapp die Hälfte der Lehrkräfte (47 %) psychische oder physische Gewalt unter den SuS, wobei dies besonders Schulen in sozial benachteiligter Lage sowie Förder- und Sonderschulen betrifft (Robert Bosch Stiftung 3: 11). Das Verhalten der SuS (allgemeines Sozialverhalten, mangelnde Motivation und fehlenden Lernwillen, Konzentrationsprobleme, psychischen Probleme) sehen Lehrkräfte als größte Herausforderung an (ebd.: 14). Die Förderangebote für verschiedene Schülergruppen (sonderpädagogischer Förderbedarf, fehlende

Deutschkenntnisse, hohe Begabungen) sind nach der Einschätzung der Lehrkräfte im Durchschnitt bestenfalls befriedigend und hier vergleichsweise schlecht für SuS mit hohen Begabungen (ebd.: 22).

- Die Gruppe der Eltern

„Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler wirken in vertrauensvoller Zusammenarbeit an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit und fördern dadurch die Eigenverantwortung in der Schule“, so heißt es in § 62 I S. 1 SchulG NRW. In Klassen- und Schulpflegschaften vertreten die Eltern ihre Interessen bei der Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule; in der Schulkonferenz wirken sie über ihre Vertretung mit Vertretungen der Lehrer- und Schülerschaft an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit (vgl. etwa §§ 65 f, 76 f SchulG NRW).

Soweit zusammengefasst die rechtlichen Bestimmungen zur schulischen Elternmitwirkung. Und tatsächlich unterstützen viele Eltern die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Lehrkräfte und bereichern das Schulleben. Ohne dieses Engagement wären viele Schulveranstaltungen und positiven Schulentwicklungsprozesse nicht möglich.

Allerdings zeigen nicht nur anekdotische Erfahrungen, sondern auch repräsentative Befragungen, dass das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften insbesondere an weiterführenden Schulen oftmals nicht ohne Spannungen ist. So halten laut Schulbarometer nur 66 % der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen die Lehrkräfte ihrer Kinder für engagiert (Robert Bosch Stiftung 2: 24). Und weniger als die Hälfte der befragten Eltern stimmt der Aussage zu, dass die Schule ihr Kind ausreichend gut auf das Leben nach der Schule vorbereitet (ebd.: 31). Die Hälfte der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen bemängeln Unterrichtsausfall und ein Drittel beklagt mangelnde individuelle Förderung der Kinder (ebd.: 50). Rund 75 % der Eltern an Haupt-, Realschulen und Gymnasien halten die schulische Leistungsbeurteilung ihrer Kinder für fair, an Gesamt- und Gemeinschaftsschulen gilt dies nur für 66 % der Eltern (ebd.: 65). Nur rund die Hälfte der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen hält die Förderung von leistungsschwächeren Schülern/innen durch die Schule für angemessen (ebd.: 70) und lediglich 45 % sehen hier angemessene Förderangebote für leistungsstärkere Schüler/innen (ebd.: 72).

66 % der Eltern von Grundschulkindern, aber nur 25 % der Eltern von Kindern an weiterführenden Schulen geben an, ihr Kind regelmäßig bei Hausaufgaben zu unterstützen (ebd.:105).

Dieser Wahrnehmung schulischer Realität durch die Eltern stehen laut Schulbarometer nicht nur positive Wahrnehmungen von Eltern durch Lehrkräfte gegenüber. So nennen 18 % der Lehrkräfte die Arbeit mit Eltern als größte Herausforderung (z.B. wegen Vernachlässigung der Kinder) (Robert Bosch Stiftung 3: 17).

Und in einer (allerdings nicht repräsentativen) Umfrage des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes im Jahr 2020 haben Lehrkräfte geantwortet, dass die Erwartungen von Seiten der Eltern gestiegen seien (86%), es mehr Konflikte gebe (75%), heute mehr Schülerinnen und Schüler Verhaltensauffälligkeiten zeigten und damit mehr Zeit für Elternarbeit notwendig sei (98%) und Eltern sich vermehrt gegen schlechte Noten (75%) ihrer Kinder wehrten (BLLV).

Auch wenn die Mehrheit der Eltern eine konstruktive und unterstützende Haltung gegenüber der Arbeit der Schule ihrer Kinder einnimmt, so zeigen sich doch bei einer nicht geringen und damit durchaus wirksamen Minderheit der Eltern kritische Einstellungen, die sich zum Nachteil für die schulische Arbeit insgesamt auswirken können.

- Die Gruppe der Lehrkräfte

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind in zahlreichen amtlichen Vorschriften formuliert. Das aktuelle Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst in NRW benennt die

Handlungsfelder (1) „Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen“, (2) „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen“, (3) „Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen“, (4) „Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte beraten“, sowie (5) „Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten“ (MSB 4: 5).

Ergänzend wird in der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrkräfte in NRW (ADO) darauf hingewiesen, dass auch mit Unterricht und Erziehung zusammenhängende Arbeiten wie Korrektur von Schülerarbeiten, Aufsichten, Führen von Unterrichtsnachweisen, Teilnahme an Konferenzen, Mitwirkung bei außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen, Vertretungsunterricht usw. zu den dienstlichen Aufgaben gehören (§ 10 ADO).

Diese Vielfalt der Tätigkeitsbereiche korrespondiert mit zunehmenden Anforderungen, wie sie sich etwa mit den schulischen Aufträgen der Inklusion (gemeinsames Lernen von SuS mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung) oder einer digital gestützten Unterrichts- und Organisationsentwicklung stellen.

Auf empirische Erkenntnisse über die Qualität schulischer Arbeit im Bereich Unterricht/Lernen ist weiter oben schon hingewiesen worden. Werden die Einschätzungen von Lehrkräften zu ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld einbezogen, so zeigen aktuelle Befragungen von Lehrkräften aus dem Jahr 2024 (Schulbarometer), dass schwieriges Schülerverhalten und eine heterogene Schülerschaft derzeit die größten Herausforderungen für viele Lehrkräfte sind. Als weitere Herausforderungen werden genannt: eigene Arbeitsbelastung (28 %), allgemeiner Personalmangel (26 %), Bildungspolitik und Bürokratie (21 %) sowie die Eltern von SuS (18 %).

Eher kritisch betrachten Lehrkräfte Umfang und Qualität an Förderangeboten für die heterogene Schülerschaft. Viele Lehrkräfte sehen eine inklusive Beschulung kritisch und fühlen sich durch sie überfordert. Hinsichtlich des Zustands der eigenen Schule sieht jede dritte Lehrkraft dringenden Sanierungs- und Renovierungsbedarf (Robert Bosch Stiftung 3: 9).

Was die Fortbildung zu einem digital gestützten Unterricht anbelangt, so setzen zwar fast zwei Drittel der Lehrkräfte regelmäßig digitale Medien im Unterricht ein, sie fühlen sich aber nicht gut vorbereitet. Im internationalen Vergleich besuchen deutsche Lehrkräfte deutlich weniger Fortbildungen zu den Themen (individualisierte) Unterrichtsgestaltung, pädagogische Kompetenzen, fächerübergreifende Fähigkeiten, Methoden der Leistungsbeurteilung sowie Unterrichten in Lerngruppen mit SuS, für die Deutsch nicht Herkunftssprache ist. Auffallend ist ferner, dass deutsche Lehrkräfte wenig Feedback zu ihrer Arbeit erhalten und wenig kooperieren (wenig wechselseitige Hospitationen, geringe Nutzung informeller beruflicher Netzwerke) (ebd.: 10).

Kurze Zusammenfassung und Einordnung der vorstehenden Befunde

Die vorstehenden Ausführungen zeigen: Auch wenn einzelne Schulen eine überzeugende pädagogische Arbeit leisten und bemerkenswerte Ergebnisse in den schulischen Handlungsfeldern vorweisen mögen, das Schulsystem insgesamt entspricht derzeit den gesellschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen nur unzureichend und überzeugt auch nicht im OECD-Vergleich. Für diesen Befund gibt es keine monokausale Erklärung. Vielmehr ist festzustellen, dass alle Stakeholder des Schulsystems (Politik und Gesellschaft, Schuladministration und Schulträger, Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen) die Qualität schulischer Arbeit beeinflussen und damit auch spezifische Verantwortung für den Zustand des Schulsystems tragen.

Um Möglichkeiten zur Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit aufzuzeigen, ist es daher notwendig, darzulegen, worin diese Verbesserungspotenzial bestehen soll und wie die einzelnen Stakeholder zu dieser Verbesserung beitragen können.

4. Gelingensbedingungen für eine Verbesserung des Schulsystems – ganzheitlich und sukzessiv

Die Erwartungen und Anforderungen seitens Politik, Gesellschaft und Eltern an das Schulsystem sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gewachsen. Ob Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Bildung, digital gestützte Schulentwicklung, schulische Integration von geflüchteten Kindern, Demokratiebildung – die Liste der aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Wertüberzeugungen an Schule explizit übertragenen (zusätzlichen) Aufgaben ließe sich fortsetzen. Mit der Übertragung dieser Aufgaben ist die (gesellschaftliche und politische) stillschweigende Erwartung verbunden, dass die grundlegenden gesellschaftlichen Aufgaben von Schule, die mit Fend als Qualifikation, Allokation, Legitimation/Integration und Enkulturation bezeichnet werden können (Fend: 49-53), weiterhin angemessen wahrgenommen werden, wobei „angemessen“ dann oftmals durch KMK-Standards oder einen ministeriellen Referenzrahmen (vgl. z.B. MSB 3) qualifiziert wird.

Nun wurden in den vergangenen Jahren Fragen der Schulentwicklung oftmals aus einer speziellen Perspektive diskutiert. So gibt es etwa Abhandlungen zur „digitalen Schulentwicklung“ oder zur „inklusionsorientierten Schulentwicklung“. Diese speziellen und damit auch selektiven Betrachtungen erlauben es, das jeweilige thematische Anliegen (z.B. Inklusion) nicht nur pädagogisch oder gesellschaftlich zu legitimieren, sondern auch theoretische, um nicht zu sagen idealtypische Modelle für die Umsetzung zu formulieren, gelegentlich noch die notwendigen Realisierungsbedingungen (z.B. ausreichende multiprofessionelle Teams für das gemeinsame Lernen von SuS mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung) zu benennen, ohne jedoch dann die tatsächlichen Möglichkeiten zur Realisierung der personellen und materiellen Umsetzungsvoraussetzungen zu beachten. Auf diese Weise entstanden nicht selten pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswerte Vorstellungen von einer Schulentwicklung, deren Umsetzung aufgrund der realen Bedingungen vieler Schulen nicht/kaum möglich war.

Im Ergebnis haben solche (selektiven) Modelle und Vorstellungen von einer Schulentwicklung dann eher programmatischen Charakter, die zumeist nur zu geringen Effekten im Schulsystem führen, weil es kein zielgerichtetes Handeln aller Stakeholder am Schulsystem gibt. Diese Koordination des (gemeinsamen) Handelns ist aber eine Voraussetzung für eine wirksame Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit. Überlegungen hierzu werden nachfolgend skizziert.

4.1 Staat und Bildungspolitik und die Koordination von Aktivitäten der verschiedenen Stakeholder am Schulsystem

Nach Art. 7 GG steht das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht, es wird ganz überwiegend durch öffentliche Mittel finanziert und staatliche Lehr- und Bildungspläne bestimmen die Inhalte der pädagogischen Arbeit der Schulen. Zentrale Aufgaben der Schule sind die Bildung der Persönlichkeit der jungen Menschen, die Förderung ihrer sozialen Integration, die Förderung des Erwerbs sozialer, fachlicher und zudem beruflich bedeutsamer Kompetenzen und damit auch die Befähigung junger Menschen zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe.

Durch den verfassungsrechtlichen Auftrag und die weitgehende Finanzierungszuständigkeit ist der Staat, handelnd durch die Verwaltungsebenen von Bundesländern und Kommunen, der zentrale Akteur im Schulsystem, zumal er nicht nur für die politische Gesamtsteuerung und strukturelle Rahmensetzung zuständig ist, sondern das jeweilige Bundesland üblicherweise Anstellungsträger für das Lehrpersonal ist und die meisten Schulen in kommunaler Trägerschaft stehen.

Wenn es also gilt, die Aktivitäten der verschiedenen Stakeholder am Schulsystem anzuregen und zu koordinieren, so kann diese Aufgabe nur dem Staat mit seiner weitreichenden Regelungs- und Steuerungskompetenz zufallen. Als staatliche Aufgabe ist sie damit Gegenstand politischer Gestaltung.

Exkurs: Bedingungen und Aufgaben staatlichen und politischen Handelns gegenüber dem Bildungssystem

Um staatliches und insbesondere politisches Handeln angemessen zu erfassen und bewerten zu können, sind die faktischen Bedingungen dieses Handelns in unserer heutigen Gesellschaft zu beachten. Auf diese Bedingungen soll nachfolgend in einem knappen Exkurs kurz eingegangen werden.

Staatliches Handeln, insbesondere ausgeübt durch die öffentliche Verwaltung von Bund, Ländern und Kommunen, basiert in Deutschland auf der Verfassung sowie auf von Parlamenten erlassenen Gesetzen und untergesetzlichen Rechtsvorschriften, zu denen ein Parlament die jeweilige Regierung ermächtigt hat. Die Politik (hier verstanden als Parlament und Regierung) trifft also bindende Entscheidungen für bestimmte gesellschaftliche Bereiche und insbesondere das Schulsystem, das sogar nach Art. 7 I GG unter staatlicher Aufsicht steht. Im demokratischen Rechtsstaat wird politische Herrschaft nur auf Zeit übertragen, die Abgeordneten sind durch das Wahlvolk als dessen Repräsentanten gewählt; die (üblicherweise von der parlamentarischen Mehrheit getragene) Regierung hat das Gemeinwohl („Wohl des Volks“) zu mehren (vgl. z. B. Art. 64 II iVm Art. 56 GG).

Dieser formalen Klarheit steht eine unübersichtliche gesellschaftliche Wirklichkeit gegenüber, in der die Heterogenität der Gesellschaft zunimmt, verschiedene gesellschaftliche Gruppen auch ganz unterschiedliche Interessen haben und der gesellschaftliche Konsens immer schwerer oder auch gar nicht herzustellen ist.

Nun ist in einer offenen Gesellschaft und einem demokratischen Rechtsstaat politisches Handeln immer auch Interessenausgleich, weshalb die an staatliches Handeln gerichteten Wünsche und Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen mit Blick auf das Gemeinwohl ggf. zu relativieren sind. Die Zuteilung bzw. Beschränkung von immer auch begrenzten Ressourcen für die Umsetzung politischer Entscheidungen ist daher grundsätzlich eine selbstverständliche politische Aufgabe.

Gleichwohl fällt es der Politik erkennbar schwer, beim Einsatz öffentlicher Mittel Prioritäten zu setzen, zumal solche Prioritäten oftmals nicht nur rational begründet sind, sondern auch auf gesellschaftspolitischen Wertüberzeugungen basieren und damit im politischen Diskurs von Parteien und Interessenverbänden nicht ohne weiteres konsensfähig sind.

Politische Entscheidungen sind also oftmals nicht nur Entscheidungen unter Unsicherheit hinsichtlich technischer oder wirtschaftlicher Entwicklungen oder im Hinblick auf das Handeln anderer Akteure (Gigerenzer: 1), sie treffen nicht selten auf Widerstände anderer Akteure wie der politischen Opposition, Interessenverbänden oder anderen gesellschaftlichen Gruppen. Dies hat zunächst zur Folge, dass sich die (gelingende) Kommunikation politischer Entscheidungen erheblich anspruchsvoller gestaltet als die Kommunikation der Forderungen gesellschaftlicher Gruppen. Politische Entscheidungen sind nämlich so zu kommunizieren, dass über sie nicht nur angemessen (medial) informiert wird, sondern sie auch öffentlich legitimiert werden, Ergebnis einer Debatte über in der Bevölkerung bestehende unterschiedliche Positionen sind und dabei die emotionale Dimension des politischen Diskurses beachtet wird (Römmele: 36f).

Erschwert wird die Aufgabe der Politik dadurch, dass verglichen mit früher heute der politische Diskurs und die Kommunikation politischer Entscheidungen erheblich komplexer sind. Während nämlich im früheren Fernsehzeitalter die politische Kommunikation durch das Kommunikationsdreieck Massenmedien, Politik und Bürger/innen geprägt war, erlauben

soziale Medien heute, dass Politik nicht nur top down mit den Bürgern/innen kommuniziert, sondern diese können auch mit großer Reichweite miteinander und „bottom up“ mit der Politik kommunizieren (Haßler: 1f). Und dabei hat der zunehmende Wettbewerb der Medien zu einem Wettbewerb um Aufmerksamkeit geführt, die durch negative Schlagzeilen, Kontroversen und durch Auseinandersetzungen mit Personen statt mit Sachen eher erzeugt wird als durch nüchterne Berichterstattung in der Sache (Vorsamer).

Die Anforderungen an eine politische Kommunikation gegenüber medial widerstrebenden gesellschaftlichen Interessen sind also enorm. Fatal wäre es allerdings, wenn die Politik dem notwendigen Diskurs ausweicht, Probleme verharmlost, offensichtliche Unzulänglichkeiten herunterspielt in der Absicht, Widerstände zu vermeiden und politischen Auseinandersetzungen auszuweichen. Entsprechende Tendenzen einer Politik der Beschwichtigung und Beschönigung lassen sich allerdings beobachten, was sich nicht zuletzt in einem euphemistischen politischen „Wording“ ausdrücken.

Beispiele sind etwa die Bezeichnungen für Gesetze („Gute Kita-Gesetz“, „Starke-Familien-Gesetz“, „Geordnete-Rückkehr-Gesetz“, „Faire-Kassenwahl-Gesetz“ usw.), bei denen durch die Euphemismen positive Wirkungen des Gesetzes versprochen und so gesellschaftliche Zustimmung angestrebt werden, möglicherweise weniger attraktive Aspekte des Ganzen aber verschwiegen werden (vgl. Garsoffky). Mit Goethe ließe sich hier anmerken: Man ahnt die Absicht und ist verstimmt. Denn spätestens mit der Umsetzung solch wohlklingender Gesetze treten die Unzulänglichkeiten in Erscheinung, führen zu Enttäuschungen und befördern das Misstrauen der Bevölkerung gegenüber der politischen Klasse.

Beschwichtigungen, Verharmlosungen und Beschönigungen mögen also gelegentlich zum taktischen Repertoire politischer Parteien gehören, Strategien für auf Gemeinwohl und Interessenausgleich gerichtetes wirksames politisches Handeln sind sie nicht. Die Politik kommt daher nicht umhin, ihre Entscheidungen transparent zu kommunizieren, Gründe und Motive hierfür offen zu legen sowie Prioritäten und Posterioritäten zu plausibilisieren. Dies gelingt nicht immer.

Denn der politische Diskurs ist häufiger von Emotionen und Polarisierung bestimmt (Lorenz-Spreen et al.: 80) und negative Schlagzeilen und Meldungen erzeugen mehr Aufmerksamkeit und damit auch Auflage bzw. Klicks als sachliche oder positive Informationen (Vgl. Robertson et al.).

Hinzu kommt, dass journalistische Information sich nicht selten mit gesellschaftspolitischen Überzeugungen vermischt; Journalisten/innen agieren in politischen Talkshows als Konterpart von Politikern/innen, Vertreter von politischen „Vorfeldorganisationen“ und von Interesse gebundenen Nichtregierungsorganisationen kommen in Medien als „Experten“ zu Wort und Lehrkräfte aus Hochschulen treten als wissenschaftliche Experten bei Fernsehsendern auf und interpretieren die Tagespolitik, ohne sich in ihren Statements immer auf eine gesicherte Erkenntnisbasis ihrer Disziplin beziehen zu können (Vgl. auch Precht/Welzer).

Und all diese medialen Akteure haben einen großen Vorteil auf ihrer Seite: Im Unterschied zu Politikerinnen und Politikern, die sich für ihre Statements und Entscheidungen gegenüber den Wählerinnen und Wählern rechtfertigen müssen und insofern „politisch verwundbar“ sind, unterliegen alle anderen vorgenannten medialen Akteure nicht den Bedingungen politischer Kommunikation und haben keine Konsequenzen für ihre öffentlichen Stellungnahmen zu tragen.

Die vorstehenden Hinweise mögen verdeutlichen, wie sich heute die kommunikatorischen Bedingungen für (bildungs-)politisches Handeln darstellen: Nicht allgemein konsensfähige politische Entscheidungen setzen daher viel mehr als früher eine politische Kommunikation voraus, die auf einer klaren Strategie und einem tiefen Verständnis der Zielgruppen basiert, dabei insbesondere im Hinblick auf Handlungsalternativen und -folgen ehrlich und transparent ist sowie offen für berechnete Kritik, um das Vertrauen der Öffentlichkeit zu gewinnen (Faus: 29).

Nachfolgend soll auf die konkreten Herausforderungen und Möglichkeiten politischen Handelns im Hinblick auf das Schulsystem eingegangen werden.

Da staatliches Handeln politisch ermächtigt und deshalb am Ende verantwortlich wird, wird hier der Fokus auf die Politik gesetzt.

Aufgabe des Staates und damit letztlich der Politik ist es, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Schulen als pädagogische und gesellschaftliche Einrichtungen ihre jeweiligen Bildungsaufträge erfüllen können.

Diese Aufträge finden ihren Ausdruck in schulrechtlichen Vorschriften, die sich nicht nur auf das sog. Berechtigungswesen sowie methodische, didaktische und weitere erzieherische Fragen erstrecken, sondern auch schulorganisatorische und -strukturelle Aspekte regeln und den Schulen auferlegen, an der Bewältigung von gesellschaftspolitisch für bedeutsam gehaltenen neuen Herausforderungen (z.B. Aufklärungen zu Gesundheitsschutz, unterrichtliche Thematisierung des Klimawandels, kompetenter Umgang mit sozialen Medien, Umsetzung von Inklusion oder schulische Integration von zugewanderten Kindern, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht verstehen) mitzuwirken.

All diese Aufgaben sind in der Regel sachlich begründet. Sie werden jedoch für die Schulen zur Überforderung und beeinträchtigen damit die Möglichkeiten der Schulentwicklung, wenn solche Aufgaben additiv übertragen werden (andere also nicht entfallen) und die zeitlichen, fachlichen und ggf. für die Umsetzung benötigten zusätzlichen Ressourcen (Personal, Finanzen, Raumkapazitäten) nicht oder nur unzureichend zur Verfügung gestellt werden. Die Tendenz zu solchen Missverhältnissen wird durch zwei Konstellationen begünstigt.

Im ersten Fall überträgt die eine Verwaltungsebene die Aufgabe (z.B. Land durch eine Lehrplanvorgabe), während die andere Verwaltungsebene (z.B. Kommune als Schulträger) für die Finanzierung der entsprechend benötigten Sachmittelausstattung zuständig ist. Tatsächlich führen gerade die Kommunen verstärkt Klage, dass ihnen von übergeordneter Ebene Aufgaben übertragen werden, ohne dass sie zur Umsetzung in der Lage sind. Als Beispiel mag der durch Bundesgesetz zugesicherte Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule ab Schuljahr 2026/27 dienen, für dessen Umsetzung zwar (aus Sicht der Kommunen nicht auskömmliche) Fördermittel in Aussicht gestellt werden, die erforderlichen Baumaßnahmen aber schon wegen des Fachkräftemangels nicht zu realisieren seien (SWR).

Das in Art. 104a GG geregelte Konnexitätsprinzip („Wer bestellt, bezahlt“) gewährleistet hier keine auskömmliche Kompensation, denn zum einen hat der Gesetzgeber als Aufgaben übertragende Ebene bei der Kostendeckung einen Ermessensspielraum. Zum anderen hat er für die Möglichkeit der praktischen Umsetzbarkeit nicht Sorge zu tragen. So werden etwa fehlende Fachkräfte für die Umsetzung von Vorgaben zum (alleinigen) Problem für die ausführende Ebene.

Die zweite Konstellation hängt mit dem ökonomischen Prinzip zusammen, dass tendenziell unbegrenzten menschlichen/politischen Wünsche nur begrenzte Ressourcen gegenüberstehen. Staatliche Leistungen werden daher hinter gesellschaftlichen Wünschen und Erwartungen oftmals zurückbleiben müssen bzw. die Politik muss beim staatlichen Handeln (finanz-)politische Prioritäten setzen, die dann notwendigerweise mit finanzpolitischen Posterioritäten (Einsparungen an anderer

Stelle) korrespondieren. Derartigen Entscheidungen gehen üblicherweise politische Aushandlungsverfahren mit korporativen Akteuren (politischen Parteien, Interessenverbänden, Gebietskörperschaften usw.) voraus (Altemeier: 20). Der Politik kann hier der Entzug der politischen Zustimmung seitens der (Mehrheit der) Bevölkerung drohen, wenn nämlich finanzpolitische Entscheidungen den allgemeinen Erwartungen an eine angemessene soziale Infrastruktur, deren Teil auch das Bildungssystem ist, zuwiderlaufen.

Im Hinblick auf das Bildungssystem bieten sich für finanzpolitische Entscheidungen angesichts knapper (und knapper werdender) Ressourcen nur drei grundsätzliche Möglichkeiten an.

Möglichkeit 1: Das Bildungssystem wird sächlich und personell so ausgestattet, dass es gemäß der Nachfrage in Anspruch genommen werden kann und dabei seinen Bildungsauftrag angemessen erfüllt. Eine etwaige nachfrageorientierte Expansion des Bildungssystems ist allerdings an die Voraussetzung gebunden, dass die erforderlichen Ressourcen (Finanzmittel, Sachmittel, Personal) bedarfsgerecht bereitgestellt werden können.

Möglichkeit 2: Das Bildungssystem ist nicht auskömmlich ausgestattet, kann aber gemäß der Nachfrage in Anspruch genommen werden, wobei es dann in der Folge seinen Bildungsauftrag nicht angemessen erfüllen kann.

Möglichkeit 3: Die Inanspruchnahme des Bildungssystems wird zahlenmäßig so begrenzt, dass es mit seiner sächlichen und personellen Ausstattung seinen Bildungsauftrag für die zugelassenen Adressaten angemessen erfüllen kann.

Aktuell fehlt es mit Blick auf die in den letzten Jahren deutlich gewachsenen Zahl der Schülerinnen und Schüler an hinreichender Personalausstattung und teilweise auch sächlichen Ressourcen (insbesondere Raummangel), so dass aktuell Möglichkeit 2 die Situation des Schulsystems charakterisiert.

Hierbei handelt es sich um die (zunächst) politisch konfliktärmere Möglichkeit, wobei das Konfliktpotenzial umso mehr steigt, je erkennbar weniger das Bildungssystem seinen Bildungsauftrag angemessen erfüllt.

Um einer solchen Entwicklung vorzubeugen, könnte die Politik entweder die Zugänge zum Bildungssystem einschränken (Möglichkeit 3) oder für zusätzliche Ressourcen Sorge tragen (Möglichkeit 1). Die Möglichkeit 1 setzt allerdings voraus, dass die zusätzlichen Ressourcen überhaupt zur Verfügung gestellt werden können. Dies ist z.B. dann nicht der Fall, wenn benötigtes Personal überhaupt nicht verfügbar ist oder für die Expansion erforderliche Bauinvestitionen durch Fachkräftemangel oder aufwendige Planungs-/Genehmigungsprozesse verhindert oder erheblich verzögert werden.

Werden für die Expansion dagegen lediglich zusätzliche Finanzmittel benötigt, so sind folgende Fälle zu unterscheiden:

Fall 1: Die zur Finanzierung benötigten öffentlichen Mittel stehen aufgrund staatlicher Einnahmen (Steuermittel) zur Verfügung.

Fall 2: Die zur Finanzierung benötigten öffentlichen Mittel werden durch Umschichtung im öffentlichen Haushalt (i.d.R. Land oder Kommune) und damit durch Reduzierung einer anderen Haushaltsstelle beschafft. Diese Reduzierung einer anderen Haushaltsstelle entzieht dann einer öffentlich finanzierten Aktivität Mittel, was zu einer Einschränkung dieser Aufgabe und zu Widerständen der Betroffenen führen kann.

Fall 3: Die Expansion wird über eine Fremdfinanzierung (Schulden) realisiert, wobei sich dann die bei Fall 2 möglichen Widerstände Betroffener vermeiden lassen. Allerdings sind Widerstände nur

aufgeschoben, nicht aber aufgehoben. Denn die Fremdfinanzierung trägt nur zeitlich begrenzt und sie engt zudem wegen des mit ihr verbundenen Schuldendienstes (Tilgung und Zinsen) zukünftige Finanzspielräume der Politik ein.

Bei Fall 2 (Mittelumschichtung) kann noch eine Variante berücksichtigt werden. Denn die Umschichtung kann nicht nur zugunsten, sondern auch innerhalb des Bildungssystems erfolgen. So kann der Staat etwa die Effizienz seiner Bildungsausgaben überprüfen, etwaige Fehlallokationen reduzieren und die freiwerdenden Mittel bedarfsgerecht einsetzen. Indikatoren für derzeitige Fehlallokationen sind die teilweise hohen Abbrecherquoten im Schul- und im Hochschulsystem. Fehlallokationen liegen auch dann vor, wenn – gemessen an Stellenplänen – einige Bildungseinrichtungen Personalüberhänge haben, während bei anderen ein Personalunterhang besteht und mit Blick auf Personalschlüssel eigentlich gebotene Versetzungen wegen befürchteter Widerstände Betroffener unterbleiben.

Aus einer bildungsökonomischen Sicht, die auf den Zusammenhang zwischen der Effektivität des Bildungssystems und der wirtschaftlichen Prosperität gerichtet ist, können Mittelumschichtungen auch angezeigt sein, um das Angebot von vom Beschäftigungssystem wenig nachgefragten Ausbildungen zugunsten stark nachgefragter Ausbildungen zu begrenzen.

Eine solche Mittelumschichtung innerhalb des Bildungssystems wird unter Hinweis auf die Einschränkung der interessengebundenen Wahl von schulischen Bildungsgängen oder Studienfächer zwar ebenfalls Widerspruch auslösen, allerdings kann hier seitens der Politik nicht nur auf die Notwendigkeit finanzpolitischer Entscheidungen, sondern auch auf die (bildungsökonomische) Begründung für die Einsparung verwiesen werden.

Grundsätzlich erscheint es daher ratsam, wenn politische Entscheidungsträger die Restriktionen bildungspolitischen Handelns im Sinne politischer Prioritäten offen legen, etwaige aktuelle Mängel hinsichtlich Effektivität und Effizienz im jeweiligen System (z.B. Bildungssystem) darlegen, realistische Ziele formulieren, einen plausiblen Plan (unter Abwägung von Alternativen) für sukzessive Realisierung darlegen und zugleich die Konsequenzen ihres Handelns und die für den Fall des Nichthandelns aufzeigen.

Auch ein solches um Offenheit und Rationalität bemühtes Vorgehen kann nicht verhindern, dass politische Entscheidungen als Zumutungen empfunden werden und Widerstände auslösen. Hierbei ist nicht nur an medial inszenierten Widerständen von wohl organisierten Interessengruppen gedacht, sondern auch an einen vorherrschenden Mindset (Einstellungen, Denkungsweisen) von weiten Teilen einer Bevölkerung, der den Intentionen und Auswirkungen politischer Entscheidungen entgegenstehen kann. Dies ist etwa der Fall, wenn die Erwartungen weiter Teile der Bevölkerung an das Ausmaß staatlicher Daseinsvorsorge infolge einer zurück liegenden Zeit wirtschaftlicher Prosperität und volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit nicht kompatibel mit politischen Entscheidungen sind, die angesichts eines Endes dieser wirtschaftlichen Prosperität oder infolge demografischer Entwicklungen (Pimpertz: 41f) darauf gerichtet sind, das Verhältnis staatlicher Leistungen und (wirtschaftlicher) Eigenverantwortung des Individuums an die wirtschaftlichen Möglichkeiten des Staates anzupassen.

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eigenverantwortlichen Handelns stellt sich dabei nicht nur in einem sozialpolitischen Kontext, sondern auch im Hinblick auf das bürgerliche Engagement für das Gemeinwesen und das elterliche Engagement für die (schulische) Erziehung der eigenen Kinder. Letzteres bezieht sich auf die elterliche Unterstützung der Schule und des schulischen Werdegangs der eigenen Kinder.

Die Bereitschaft zu solchen Unterstützungsleistungen hängt nicht nur von den faktischen Möglichkeiten von Eltern, sondern auch von deren Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben von Schule ab. Plakativ formuliert: Werden diese Aufgaben eher als Dienstleistungen empfunden, auf die Eltern und Kinder einen Rechtsanspruch haben oder werden schulische Aufgaben eher als Gemeinschaftsaufgabe verstanden, an deren Erfüllung auch Eltern mitzuwirken haben.

Die Ergebnisse der o.a. Befragungen von Lehrkräften liefern Anzeichen dafür, dass Teile der Elternschaft die vorgenannten Unterstützungsleistungen für Schule nicht erbringen und daher deren pädagogische Wirksamkeit beeinträchtigen.

Die Möglichkeiten der einzelnen Schule, hier Änderungen im elterlichen Verhalten zu erreichen, sind begrenzt. Sie beschränken sich weitgehend auf Appelle und Einzelgesprächen oder Anregungen im Rahmen der Gremienarbeit (z.B. Elternpflegschaften).

Soweit die fehlende Unterstützung der Schule durch Teile der Elternschaft ein schulübergreifendes Phänomen ist, sind die im Schulbereich tätigen Verbände (Elternverbände, Lehrerverbände), aber eben auch die Politik gefordert, im gesellschaftlich-politischen Diskurs die Bedeutung elterlicher Mitwirkung im Schulsystem herauszustellen, empirisch festzustellende Unzulänglichkeiten zu thematisieren und ein stärkeres Engagement anzuregen.

4.2 Handlungsbedarfe der Politik

Nachdem vorstehend einige derzeitige „Begleitumstände“ bildungspolitischer Entscheidungen skizziert und die Grundzüge einer heute notwendigen professionellen Kommunikation von Politik kursorisch aufgezeigt worden sind, sollen nun maßgebliche konkrete (bildungs-)politische Entscheidungs- und Handlungsbedarfe dargelegt werden, die sich aufgrund aktueller Herausforderungen ergeben.

- Klare politische Zuständigkeiten/keine Verantwortungsdiffusion

Der Umstand, dass bei öffentlichen Schulen das Land für das Lehrpersonal und die inneren Schulangelegenheiten (z.B. Lehrpläne) verantwortlich ist, während die äußeren Schulangelegenheiten (Schulbau, Schulausstattung und nicht lehrendes Personal) den Kommunen obliegen (so etwa in NRW), bedeutet eine Trennung der (landesseitigen) Verantwortung für die Festlegung inhaltlicher Aufgaben sowie Ziele und der kommunalen Aufgabe der Finanzierung (mit Ausnahme der Personalausgaben für die Lehrkräfte). Zwar erhalten die Kommunen über die sog. Schulpauschalen Landesmittel für ihre Schulträgeraufgaben, jedoch sind diese Mittel offensichtlich nicht kostendeckend, weshalb die Kommunen seit Jahren eine Reform der Schulfinanzierung anmahnen (vgl. z.B. Städte- und Gemeindebund).

Diese Trennung der Zuständigkeiten ermuntert die übergeordnete Ebene (hier Land), den Schulen durch inhaltliche Vorgaben politisch oder pädagogisch wünschenswerte Aufgaben zu übertragen, ohne die Verantwortung dafür tragen zu müssen, dass auch die adäquaten Möglichkeiten zur Umsetzung der Vorgaben zur Verfügung stehen.

Im Ergebnis kann diese Trennung zu einer Diskrepanz zwischen Bildungsanspruch und Bildungswirklichkeit führen, insofern nämlich die proklamierten inhaltlichen Vorgaben nur unzureichend umgesetzt werden.

Hier bietet es sich an, entweder die Trennung der Zuständigkeiten aufzuheben oder aber eine strikte Konnexität einzuführen, die nicht nur eine kostendeckende Finanzierung verbindlich sichert, sondern die Vorgabe des Landes auch an die praktische Umsetzbarkeit bindet.

- Höhe, Effizienz und Plausibilität von Bildungsausgaben

Persönlichkeitsbildung ist zum einen eine von ökonomischen Nutzungserwägungen unabhängige zentrale Aufgabe von Schule. Zum anderen muss Deutschland als rohstoffarmes Land auch in die

Köpfe seiner Bürgerinnen und Bürger investieren, damit die Qualifikationen erworben werden können, auf die die Gesellschaft um ihrer sozialen und ökonomischen Zukunftsfähigkeit willen angewiesen ist.

Ökonomische Indikatoren für das Bildungsniveau ist nicht nur die Höhe der Bildungsausgaben, sondern auch die Effizienz.

Für Deutschland betrug im Jahr 2023 der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) 4,5 % (Statistisches Bundesamt 2).

Im Jahr 2021 betrug diese Quote für Deutschland 4,57 %, wobei der OECD-Durchschnitt bei 4,91 % und damit etwas über der deutschen BIP-Quote lag (Statistisches Bundesamt 3).

Allerdings eignet sich diese BIP-Quote nur begrenzt als Indikator für die Qualität des Schulsystems. So lag 2021 die BIP-Quote etwa von Estland (4,48 %) unter der von Deutschland; Estland erreichte jedoch bei PISA 2022 den Rang 4, während Deutschland lediglich Rang 22 belegte. Umgekehrt lag die BIP-Quote von Norwegen im Jahr 2021 bei 5,35 % und war damit deutlich höher als die von Deutschland; gleichwohl belegte Norwegen bei PISA 2022 nur Rang 29 und lag damit hinter Deutschland.

Offensichtlich sind also neben der Höhe der Bildungsausgaben auch die Verteilung und die Effizienz des Mitteleinsatzes erheblich für die Qualität des Schulsystems.

So fällt beim Vergleich der (anteiligen) Bildungsausgaben von Deutschland und Estland etwa auf, dass Estland höhere Bildungsausgaben im Elementar- und Primarbereich tätigt, während Deutschland den Sekundarbereich stärker finanziert. (OECD 2: S. 309)

Dies könnte mit Blick auf die besseren PISA-Ergebnisse von Estland ein weiterer Beleg dafür sein, dass eine hochwertige frühkindliche Bildung zu deutlichen Vorteilen für das spätere schulische Lernen bringt. Überdies sind Ausgaben für frühkindliche Bildung besonders wichtig, um Einflüsse sozialer Herkunft auf Bildungschancen zu vermindern (ebd.: 253)

Für die Politik in Deutschland sollte dies Anlass sein, die Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bereiche des Bildungssystems zu überprüfen.

Über die bereichsbezogene Aufteilung der Mittel hinaus hat die Politik sich der Effizienz des Mitteleinsatzes zu vergewissern.

In diesem Zusammenhang ist auch der Umstand beachtenswert, dass in bildungs- und wirtschaftspolitischen Debatten häufig höhere Ausgaben für das Bildungssystem mit dem Hinweis gefordert werden, dass Bildungsausgaben nicht nur individuell rentabel sind (Pfeiffer et al.: 3), sondern sich auch fiskalisch rentieren (ebd.: 35).

Allerdings besteht hier kein eindeutiger funktionaler Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und (individuellen oder fiskalischen) Bildungserträgen. Denn die durch Bildung erworbenen Qualifikationen müssen nicht notwendigerweise zu einem höheren Arbeitseinkommen und damit zu höheren staatlichen Einnahmen (Steuern, Sozialabgaben) führen. Denn entscheidend sind hier die Angebots- und Nachfragebedingungen des Beschäftigungssystems (ebd.: 10). Auch negative Renditen sind denkbar, wenn individuelle Kompetenzprofile nicht den Anforderungsprofilen des Arbeitsmarktes entsprechen (ebd.: 28).

Für die Politik bedeutet dies, zum einen die vorhandenen Mittel für Bildung so auf den Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich zu verteilen, dass bildungspolitische Ziele (z.B. Verminderung von Chancenungleichheit) bestmöglich erreicht werden und zum anderen das Bildungssystem so zu gestalten, dass Fehlallokationen (etwa zu hohe Abbrecherquoten, vom Beschäftigungsbedarf nicht/kaum nachgefragte Ausbildungs- und Studiengänge) vermieden werden.

Nachdem Politik diese Anforderungen erfüllt hat, bleibt politisch zu entscheiden, ob die geplanten Bildungsausgaben hinreichend sind. Hier sind dann ggf. die bereits erläuterten Prioritäten- und Posterioritätenentscheidungen (s. S. 10 und 12) zu treffen und zu plausibilisieren, wobei die Bedeu-

tung von Bildung für die Sicherung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und Wohlergehens zu beachten ist.

Bei der Plausibilisierung sind insbesondere im Hinblick auf die Begrenztheit verfügbarer Ressourcen auch die Grenzen politischer Entscheidungen transparent zu machen.

- Klärungen von Politik und Staat gegenüber den anderen Akteuren im Bildungssystem

Bei dieser Aufgabe geht es nicht primär um die Kommunikation zwischen Politik und Wahlvolk, sondern zum einen um die transparente staatliche Zuordnung von Ressourcen, Aufgaben und Möglichkeiten an die anderen Akteure des Bildungssystems und zum anderen um die staatlich zu gewährleistende Sicherung der Qualität des Bildungssystems. Dies bedeutet insbesondere, dass eine Inputsteuerung, die sich auf die Bereitstellung benötigter Ressourcen und inhaltlicher Vorgaben für schulische Aufgaben beschränkt, nicht ausreicht. Beispielhaft sei hier die Lehrerfortbildung genannt, die in NRW gemäß § 57 III SchulG eine Dienstpflicht ist, der auch in der unterrichtsfreien Zeit nachzukommen ist. Konsequenterweise wird die Erfüllung dieser Pflicht nicht. Studien weisen darauf hin, dass im internationalen Vergleich in Deutschland noch Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Teilnahme an Lehrerfortbildungen aber auch hinsichtlich des Angebots von Fortbildungsangeboten besteht, die seitens der Lehrkräfte als relevant für ihren Fachunterricht eingeschätzt werden (vgl. z.B. Eickelmann et al.: 152f).

Unerlässlich für die Qualitätssicherung sind daher Maßnahmen der Evaluation und ggf. der Nachsteuerung, um Umsetzungsdefizite zu überwinden.

Ziel muss es sein zu erreichen, dass alle Akteure im Bildungssystem ihre Aufgaben unter den gegebenen Rahmenbedingungen bestmöglich erfüllen und die hierbei wahrzunehmenden Aktivitäten im Sinne der Bildungsqualität optimal aufeinander abgestimmt werden.

Durch eine solche fortwährende Koordination kann es gelingen, dass alle vorgenannten Akteure die Verantwortung für Bildungsergebnisse gemeinsam tragen (müssen) und nicht eine Verantwortungsdiffusion entsteht, bei der die einzelnen Akteure unter Verweis auf Verantwortlichkeiten anderer Akteure sich der (Mit-)Verantwortung für eine unzureichende Effektivität des Bildungssystems entziehen.

- Verrechtlichung von Schulen überdenken

Die öffentlichen und damit die allermeisten Schulen in Deutschland sind fast immer Anstalten des öffentlichen Rechts, die auch Verwaltungsakte an SuS oder Eltern richten (z.B. Noten auf Versetzungszeugnissen). Gegen solche schulischen Verwaltungsakte ist damit auch der Verwaltungsrechtsweg (u.a. Klage vor dem Verwaltungsgericht gegen Verwaltungsakte der Schule) eröffnet. Für die „Verwaltungsbehörde“ Schule z.B. in NRW gibt es in der sog. BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) mehrere hundert Seiten von Rechts- und Verwaltungsvorschriften, die die Arbeit der Schulen regulieren.

Diese Verrechtlichung von Schule beschränkt nicht nur die Gestaltungsmöglichkeiten der schulischen Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen), sie kann auch dazu beitragen, dass manche Eltern Schule als eine Behörde wahrnehmen, die mit ihren Entscheidungen unter Verweis auf staatliche Vorgaben Lebenschancen ihrer Kinder beeinflusst und gegen deren Entscheidungen daher mit Rechtsmitteln anzugehen ist (s.o.).

Die Verrechtlichung von Schule in Deutschland scheint jedenfalls ihrer gesellschaftlichen und elterlichen Unterstützung und Wertschätzung nicht zuträglich zu sein. Der Blick nach Estland, Finnland oder Schweden zeigt, dass Schulen dort zwar zumeist in öffentlicher Trägerschaft stehen, aber selbst eine private Rechtsform haben und sich einer größeren gesellschaftlichen Wertschätzung und einer größeren Gestaltungsmöglichkeit auch seitens der Eltern erfreuen.

Hier wäre für Deutschland zu überlegen, Schulen zwar nach wie vor (überwiegend) in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft zu halten, den Schulen selbst aber eine private Rechtsform zu geben und

dann bei Beschränkung auf staatliche Mindestvorgaben schulische Gestaltungsmöglichkeiten zu erweitern.

- Berichtsfunktion von Noten stärken

Noten sollen Schüler/innen und Eltern über den Leistungsstand informieren. Das weiter oben beschriebene Phänomen, dass die Schulnoten (im Abitur) in den letzten Jahren stetig besser, die PISA-Ergebnisse jedoch immer schlechter geworden sind, lässt Zweifel an der Aussagekraft der Noten aufkommen, insofern diese ein Bildungsniveau signalisieren, das einer Überprüfung nicht standhält. Hier sollte auf mehr „Verlässlichkeit“ der Schulnoten hingewirkt werden. Im Hochschulbereich, in dem die Tendenz zur Vergabe von Bestnoten in einer Reihe von Studiengängen (vgl. oben) noch viel ausgeprägter als im Schulbereich ist, wird die „Einordnung“ einer Abschlussnote immerhin durch Angabe des ECTS-Grades vorgenommen, der als relative Note Auskunft über die Verteilung der erzielten Noten innerhalb eines Abschlussjahrgangs gibt. Hier wäre zu überlegen, ob zur besseren Einordnung neben einer schulischen Abschlussnote auch eine relative Note angegeben wird, die das Verhältnis zwischen der Abschlussnote und dem Mittelwert der im Abschlussjahrgang erzielten Abschlussnoten widerspiegelt.

- Sozialen Einfluss auf Bildungschancen mindern und Bildung im Elementarbereich stärken

Es ist bereits darauf hingewiesen worden: Viele Schülerinnen und Schüler verfügen bei Schuleintritt nicht über die notwendige Sprachkompetenz und der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen ist in Deutschland signifikant höher als in den meisten anderen OECD-Ländern. Nach dem Bildungsbericht 2024 wachsen allein 25 % der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ohne deutsche Familiensprache auf (Autor:ingruppe Bildungsberichterstattung: 119). Eine ggf. notwendige Sprachförderung sollte daher vor Schuleintritt stattfinden, damit die Wahrnehmung von Bildungschancen nicht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse scheitert. Wenn die erforderliche Sprachkompetenz nicht im familiären Umfeld erworben werden kann, ist der Erwerb der Sprachkompetenz im Elementarbereich zu gewährleisten. Dies betrifft besonders solche Kinder, für die Deutsch nicht die Familiensprache ist.

Dementsprechend sollte eine angemessene Förderung in der (späteren) schulischen Unterrichtssprache für solche Kinder, deren Sprachstand Unterstützung indiziert, obligatorischer Bildungsauftrag von Kindertagesstätten (Kitas) sein.

Diese Position geht von der empirisch auch belegten Annahme aus, dass Fördermaßnahmen zur Verringerung der Ungleichheit von Bildungschancen umso wirksamer sind, je früher sie ergriffen werden (Spieß et al.: 7).

Erfahrungen mit der Sprachförderung in Kitas liegen hinreichend vor. Verwiesen sei hier auf das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ (BMFSJ: 2-4). Auch an Konzepten fehlt es nicht (Vgl. etwa Bremen: 6-28).

Nun belegen allerdings statistische Daten auch, dass die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich deutlich geringer ist als für andere Kinder; für unter 3-Jährige mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (mit Migrationshintergrund) liegt die Beteiligungsquote bei 22 % und beträgt damit weniger als die Hälfte des Werts der Kinder ohne Migrationshintergrund (Autor:ingruppe Bildungsberichterstattung: 116).

Der Kita-Besuch mit systematischer Sprachförderung für förderbedürftige Kinder sollte daher verpflichtend sein.

Soweit dies zusätzliche, aber nicht vorhandene Finanzmittel erfordert, ist eine andere Aufteilung dieser Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche zu erwägen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Länder wie Dänemark, Island oder Estland, die bei PISA 2022 erheblich besser abgeschnitten haben als Deutschland, kaufkraftbereinigt relativ mehr Ausgaben je Bildungs-

teilnehmer/in für den Elementar- und Primarbereich tätigen als Deutschland, das relativ und auch absolut sehr hohe Bildungsausgaben für den Sekundarbereich II und hier besonders für berufsbildende Bildungsgänge hat (OECD 2: 264).

- Lernvideos - Didaktischer Service für Schulen

Nach einer repräsentativen Umfrage des Rates für kulturelle Bildung aus dem Jahr 2019 sind für knapp die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen YouTube-Videos wichtig für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung (Rat für Kulturelle Bildung: 28f). Sechs Jahre später und mit Blick auf das Angebot auch anderer Plattformen zu Lernvideos ist davon auszugehen, dass heute über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich Lern- und Erklärvideos im schulischen Kontext nutzen. Nun sind die auf YouTube von ganz unterschiedlichen Produzern eingestellten Videos üblicherweise keiner didaktischen Qualitätskontrolle unterworfen. Dementsprechend weisen die verschiedenen Videos auch eine Spannweite hinsichtlich eben dieser didaktischen Qualität auf.

Hilfreich wäre es daher, wenn es eine didaktisch kurz kommentierte und schulisch zugängliche und lehrplanorientierte Linksammlung von Lern- und Erklärvideos gäbe, die aus didaktischer Perspektive besonders empfehlenswert erscheinen.

Die Aufgabe einer solchen Erstellung sollte nicht jeder einzelnen Schule obliegen, sondern zentral wahrgenommen werden.

Die besondere Chance einer solchen Linksammlung bestünde darin, leistungsschwächeren wie leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern über den Unterricht hinaus Unterstützungs- und Förderangebote zu unterbreiten.

- Potenzial von digitalen Medien und KI nutzen

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte bereits 2016 ihre digitale Bildungsstrategie formuliert (KMK 2017) und hierzu 2021 Ergänzungen vorgenommen (KMK 2021). Und die Bildungsministerkonferenz hat als für Bildung zuständiger Teil der KMK am 10. Oktober 2024 Empfehlungen zum Umgang mit KI in schulischen Bildungsprozessen gegeben (KMK 2024). Mit dem „DigitalPakt Schule“ konnte die digitale Infrastruktur der Schulen bis 2024 entscheidend verbessert werden, auf den DigitalPakt 2.0 mit einer Investitionssumme von 5 Mrd. EUR haben sich Bund und Länder Ende 2024 geeinigt.

Hinsichtlich der politisch-programmatischen Positionierungen, der Erkenntnis der grundsätzlichen Potenziale und der Finanzierung einer angemessenen schulischen IT-Grundausstattung sind die bildungspolitischen Weichen gestellt.

Es bleiben einige (bildungspolitisch erkannten) Herausforderungen, die die (staatlich mit zu steuernden) Umsetzungen auf schulischer Ebene und administrativer Ebene betreffen. So hat die OECD-Studie ICILS 2023 ergeben, dass im internationalen Vergleich Schüler/innen an deutschen Schulen digitale Medien im Unterricht unterdurchschnittlich oft nutzen (Eickelmann et al.: 122). Auch liegt der digitalisierungsbezogene Anteil der Lehrkräfteausbildung deutlich unter dem internationalen Durchschnitt (Eickelmann et al.: 161).

Die Lehrkräfte selbst geben vergleichsweise häufig an, dass sie Fortbildungen zur Nutzung von digitalen Medien zur Unterstützung individualisierten Lernens von Schülern/innen und zur Verwendung digitaler Lehr- und Lernressourcen in fachdidaktischen Kontexten benötigen (Eickelmann et al.: 177).

Hier stellt sich also die (staatliche) Aufgabe, einen Fokus auf solche Fortbildungen zu richten, die insbesondere das (fach-)didaktische Potenzial digitaler Medien für den jeweiligen Fachunterricht erschließen und erproben. Dabei ist darauf zu achten, dass die besonderen Potenziale digitaler Medien (z.B. Adaptivität, Interaktivität, Modellierung) genutzt werden, aber auch die Grenzen digitaler Medien und die Stärken analoger Medien beachtet werden.

Und neben der Fortbildung ist auch die digitalisierungsbezogene Ausbildung der Lehrkräfte zu verbessern. Im Vergleich der OECD-Länder sind die Anteile fachspezifischer Ansätze für die Nutzung digitaler Medien zur Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen der Lehrerausbildung in Deutschland gering. Lediglich vier Länder weisen hier noch geringere Anteile als Deutschland auf (Eickelmann et al.: 162).

Hinsichtlich der (wachsenden) Bedeutung von KI für Bildung und Schule sind staatlicherseits einige Potenziale identifiziert (u.a. Unterstützungsleistungen für Schüler/innen und Lehrkräfte bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung). Die problematischen Auswirkungen auf die Prüfungskultur angesichts der heutigen und zukünftigen Möglichkeiten zur Nutzung generativer KI werden zwar thematisiert, Vorgaben oder zumindest Hinweise zum Umgang mit der Herausforderung bleiben allerdings eher vage (vgl. KMK 2024: 3-9). Dies gilt besonders im Hinblick auf die Entwicklung angemessener Prüfungsformate. Dabei dürfte klar sein: Prüfungen, die die Erbringung eigener Leistung gewährleisten sollen, werden nur noch unter Aufsicht und damit in Präsenz stattfinden können.

Eine bildungsrelevante Gefahr der Nutzung von KI scheint bislang kaum im Blick zu sein: Sie besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler der Versuchung, eigene Lernanstrengungen durch KI-Dienste zu substituieren, im größeren Umfang nachgeben und damit ihren objektiven Bildungsinteressen zuwiderhandeln.

Hier bietet die KI aber selbst das Potenzial, um ihrem pädagogischen Missbrauch entgegen zu wirken. Bei Entwicklung entsprechender Apps und Nutzung von API (Application Programming Interfaces) kann per KI personalisiertes fachliches Feedback zur Bearbeitung von Schüleraufgaben an SuS und Lehrkräfte gegeben werden. Eine so bereits genutzte App ist Fiete.ai (www.fellofish.com), über die die Lehrkraft Aufgabenstellung, Bearbeitungsmaterialien und Feedback-Kriterien eingibt und die App zu den Bearbeitungseingaben der Schüler/innen an diese und die Lehrkraft Rückmeldungen gibt. In diesem Zusammenhang sind auch die Möglichkeiten schulischer Lernplattformen konsequent fortzuentwickeln.

Die Empfehlung der Bildungsminister, die Studien- und Forschungslage zu Intelligenten Tutoriellen Systemen und adaptiven Lernumgebungen zu systematisieren und Forschungsvorhaben zum Einsatz generativer KI-Anwendungen im Unterricht zu katalogisieren (KMK 2024: 4), also eine Empfehlung zur Wahrnehmung einer Dokumentationsaufgabe, erscheint recht defensiv. Ein Blick nach Amerika (USA: KI-Frühwarnsystem bei drohenden Schulabbrüchen, partielle Unterrichts-übernahme durch KI in Modellschulen in Arizona und Texas) oder Asien (Masterplan in China für die didaktisch angelegte KI-Bildung in Schulen) zeigt, dass in anderen Ländern die Nutzung von KI für formale Bildung stark gefördert wird und entsprechende Projekte in der Umsetzung sind (vgl. etwa Weißels). Auch wirtschaftlich weniger starke Länder setzen auf KI. In Indonesien etwa wurde ein nationaler Plan für KI entwickelt; KI soll als schulisches Wahlfach eingeführt werden (<https://www.vietnam.vn/de/indonesia-day-ai-va-ma-hoa-cho-hoc-sinh-tieu-hoc>).

Für Lehrkräfte soll es KI-Unterstützung bei der administrativen Aufgabenverwaltung sowie Empfehlungen für Unterrichtsmaterialien und -entwürfe geben. Für Schüler/innen soll es personalisierte Lernangebote und Echtzeit-Feedback geben. Für Schüler/innen mit Behinderungen soll es zudem jeweils KI-gestützte Assistenzen geben (Faresta: 3012f).

In Deutschland veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung Ende 2023 zwar einen „Aktionsplan Künstliche Intelligenz“, doch bleibt dieser in seinem zweiseitigen Bildungsteil eher plakativ und unverbindlich (BMBF: 20f).

Daher kann hier nur angeraten werden, dass der Staat sein Engagement zur Unterstützung von Forschung und Entwicklung zum pädagogischen Einsatz von KI in der Bildung erhöht und dabei einen Fokus auf Lern- und Unterrichtsunterstützung (einschließlich formativem und summativem Feedback/Assessment) sowie die Bereiche Learning Analytics und Educational Data Mining legt.

Des Weiteren ist anzuraten, dass die Schulbehörden den Schulen sehr gelungene Konzepte und Entwürfe für den Einsatz von KI im Fachunterricht als Anschauungsmaterial zur Verfügung stellen. So könnte etwa geprüft werden, ob entsprechende Unterrichtsentwürfe, die im Rahmen des Vorbereitungsdienstes erstellt wurden und den Schulbehörden damit bereits vorliegen (in NRW die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), Schulen ggf. anonymisiert zugänglich gemacht werden können.

- Zuwanderung und Bildungssystem – zur Notwendigkeit politischer Entscheidungen
Hohe Zuwanderungszahlen (seit 2015 mehrere Millionen Menschen, darunter auch viele im Schulalter; vgl. Statistisches Bundesamt 4) bedeuten eine höhere Inanspruchnahme der gesellschaftlichen Infrastruktur. Aus pädagogischer Perspektive ist ein bedarfsgerechter Ausbau der Infrastruktur angezeigt, der eine angemessene Ausweitung von räumlichen Kapazitäten und Personal erfordert.

Allerdings obliegt es hier dem Staat bzw. der Politik zu entscheiden, welche Konsequenzen sich aus hoher Zuwanderung für die Gestaltung der Infrastruktur ergeben. Dabei ist immer auch über Finanzierungsfragen zu entscheiden.

Die Auswirkungen dieser Entscheidung tragen die einzelnen Einrichtungen der Infrastruktur und die Menschen, die solche Einrichtungen in Anspruch nehmen. Die Arbeit dieser Einrichtungen und damit auch des Bildungssystems wird umso mehr erschwert und beeinträchtigt, je weniger die Ausstattung der Einrichtungen ihrer Inanspruchnahme entspricht. Etwaige beeinträchtigende Einflüsse auf die Arbeit z.B. der Schulen können diese durch pädagogische Maßnahmen allenfalls begrenzt, nicht aber umfassend kompensieren. Insoweit sind die faktischen Grenzen schulischer Wirksamkeit und auch die Entscheidungsgrenzen (rein) schulpolitischen und schuladministrativen Handelns zu beachten.

4.3 Aufgaben von Eltern und Erziehungsberechtigten als Akteure im Schulsystem

Auch wenn es an etlichen Schulen hoch engagierte Eltern gibt, so ist doch beim Vergleich etwa mit Estland oder skandinavischen Ländern festzustellen, dass eine breitere Elternunterstützung möglich sein müsste. Dies hat zum einen mit der gesellschaftlichen Anerkennung von Schule in Deutschland zu tun. Hier zu einem Wandel von Einstellungen und Verhalten in der Gesellschaft und in Teilen der Elternschaft zu kommen sowie gerade bei bildungsfernen Eltern für die Bedeutung von Bildung für die Lebenschancen ihrer Kinder zu werben (vgl. auch Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung: 47), ist eine mühselige Aufgabe, der sich aber Schulen, schulnahe Verbände, Politik und Medien unterziehen müssen.

Zum anderen stellen hier inkompatible gesellschaftspolitische Vorstellungen, Arbeitsmarkterfordernisse und Infrastruktur eine Herausforderung dar.

So besteht angesichts des demografischen Wandels eine Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, die die Aufnahme von Beschäftigung oder die Aufstockung bisheriger Arbeits(teil-)zeit gerade von Frauen und damit auch Müttern geboten erscheinen lässt. Eine Zunahme der Beschäftigung von Eltern reduziert aber deren zeitliche Kapazitäten für die schulische Unterstützung ihrer Kinder. Ein Ausweg wären substitutive außerfamiliäre Unterstützungsangebote, wie sie im Zusammenhang mit Ganztagschulen eingerichtet werden könnten. Hier bestehen bereits Angebote, doch stehen für flächendeckende Angebote derzeit weder die personellen noch die finanziellen Ressourcen zur Verfügung.

4.4 Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler

Hier können die Anmerkungen kurz ausfallen: Internationale Vergleichsstudien einerseits und die Auswertung schulamtlicher Statistiken andererseits zeigen, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch die schulischen Leistungsanforderungen gesunken sind. Hier muss neben Fördermaßnahmen das Bewusstsein gefördert werden, dass Lern- und Leistungsanstrengungen zu schulischen Lernprozessen gehören und Schulen mit beschönigenden Leistungsbewertungen der Qualität schulischer Arbeit keinen Dienst erweisen. Diese Bewusstseinsförderung ist nicht nur eine schulische, sondern auch eine gesellschaftliche Aufgabe, dass nämlich Kompetenz – unter Beachtung von Maßnahmen des Ausgleichs von Bildungschancen – in der Regel das Ergebnis von fähigkeits- und anstrengungszentrierter Lernleistung ist.

4.5 Lehrkräfte als Akteure

Handlungsbedarf für Lehrkräfte signalisieren neben den bereits erwähnten unzureichenden Schülerleistungen und den Beobachtungen einer Tendenz zur Milde bei der Leistungsbeurteilung auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. So berichtet in Befragungen ein hoher Anteil von SuS von Störungen im Unterricht (Robert Bosch Stiftung 1: 38). Ergebnisse aus PISA 2022 weisen darauf hin, dass an Schulen in Deutschland die Disziplin im Unterricht erheblich schlechter ist als etwa in Österreich, Dänemark, Portugal oder Schweiz, von Japan oder Korea ganz zu schweigen (OECD III: 353).

Neben Erkenntnissen zur Klassenführung (Classroom-Management) sind auch solche zur Unterrichtsgestaltung zu beachten.

So zeigt eine Schülerbefragung des Schulbarometers, dass es z.B. hinsichtlich der kognitiven Aktivierung im Unterricht noch Entwicklungsbedarf gibt (Robert Bosch Stiftung 1: 43).

Und auch der Landebericht zur schulischen Qualitätsanalyse in NRW belegt, dass der Unterricht im Hinblick auf den Einsatz herausfordernder Lern-, Such- und Lösungsstrategien, selbstgesteuertes Lernen und individuelle Lernwege noch Wünsche offenlässt (MSW: 18, 20f).

Vor diesem Hintergrund ist auffällig, dass Lehrkräfte Fortbildungen etwa zu Themen der (individualisierten) Unterrichtsgestaltung, Methoden der Leistungsbeurteilung oder Unterrichten in einer mehrsprachigen Schülerschaft im internationalen Vergleich deutlich weniger besuchen. (Robert Bosch Stiftung 3: 10).

Im Hinblick auf die Gestaltung eines digital gestützten Unterrichts fühlt sich übrigens nur die Hälfte der Lehrkräfte gut vorbereitet (ebd.: 10).

Neben den Fortbildungsaktivitäten ist auch das Feedback an Lehrkräfte in Form von Befragungen von Schüler/innen oder Kollegen/innen im internationalen Vergleich eher gering (ebd.: 60).

Bereits aus dieser Kurzbeschreibung von Entwicklungsbedarfen und Herausforderungen ergeben sich aktuelle Schwerpunkte für eine insbesondere von den Lehrkräften zu gestaltende Entwicklung der jeweiligen Einzelschule.

- Verbindliche und systematische Fortbildung der Lehrkräfte und der Kollegien zur Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts

Solange die Fortbildung faktisch in das Ermessen der einzelnen Lehrkraft gestellt ist, wird es je nach individuellem Fortbildungsengagement mehr und weniger fortgebildete Lehrkräfte geben. Die Teilnahme an Fortbildung muss daher für Lehrkräfte eine höhere faktische Verbindlichkeit erhalten und sich auf die identifizierten Herausforderungen beziehen. Diese sind insbesondere: kognitive Aktivierung und Schülerorientierung im Fachunterricht, Umgang mit Heterogenität im Unterricht (etwa durch praktikable Binnendifferenzierung bei Leistungsheterogenität, sprachsensibler Unterricht bei sprachlicher Diversität, ..), Unterrichten und Lernen mit digitalen Medien im Fachunterricht und mit Unterstützung von KI, Classroom-Management, Feedback im Unterricht, und

schulische Leistungsbeurteilung (auch unter Beachtung digitaler Möglichkeiten). Der Ertrag dieser Fortbildungen muss sich in der Unterrichtspraxis erweisen.

Vorsorglich sei darauf hingewiesen, dass sich durch Fortbildungen und ihre unterrichtlichen Umsetzungen nicht alle Herausforderungen an Schule bewältigen lassen.

- **Vereinbarungen des Kollegiums und Lehrkooperation**

Lehrkräfte unterrichten mehr oder weniger isoliert in Klassen- und Fachräumen und haben auch bei ihrer Unterrichtsvor- und -nachbereitung wenig Kontakt mit Kolleginnen und Kollegen. Dabei kann als erwiesen gelten, dass die Kooperation von Lehrkräften die Qualität von Schulen verbessern kann und gleichwohl in der Praxis zu wenig Kooperation von Lehrkräften stattfindet (Bonsen et al.: 43). Damit Lehrerkooperationen die Schul- und Unterrichtsqualität verbessern, berufliche Belastungen und Beanspruchungen verringern und die Professionalität von Lehrkräften fördern können, müssen für Kooperationen klare Regeln (z.B. klare Ziele und Arbeitsstrukturen, Delegation/Definition von Aufgaben und Verantwortlichkeiten für die einzelnen Teammitglieder, offene Kommunikation) bestehen. Gegenstand der Kooperation sollte zum einen die Erstellung von (auch digitalen) Unterrichtsmaterialien sein, die dann in den Fachschaften beraten werden sollten und anschließend allen Mitgliedern der Fachschaft zur Nutzung im Unterricht zur Verfügung stehen. Zum anderen sollte sich die Kooperation auf die Vereinbarung schulweiter Standards insbesondere für die Bereiche Leistungsbeurteilung, Feedback, Classroom-Management und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht beziehen.

Hier bleibt der Hinweis wichtig, dass die Beachtung der vorgenannten Schwerpunkte einer schulweiten Unterrichtsentwicklung einen wesentlichen Beitrag zur Schulentwicklung leisten, restringierende externe Rahmenbedingungen einer Schulentwicklung aber nicht aufheben kann. Schulentwicklung ist daher keine alleinige Aufgabe der einzelnen Schule und ihrer Lehrer-kollegiums, sie ist eine bislang nicht hinreichend wahrgenommene Aufgabe vieler Akteure.

5. Fazit

Die vorstehenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, die für die Weiterentwicklung des Schulsystems (und Bildungssystems insgesamt und damit einschließlich des Elementar- und Tertiärbereichs) bestehenden Herausforderungen und Handlungsnotwendigkeiten umfassend aufgezeigt zu haben. Aber es dürfte deutlich geworden sein, dass sich das Bildungssystem nicht in guter Verfassung befindet und die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem koordinierte Anstrengungen unternehmen müssen, um seine Qualität nachhaltig zu verbessern. Die hierzu notwendigen Aktivitäten werden nicht immer auf den Konsens aller Betroffenen stoßen. Wird allerdings nicht gehandelt, werden die Gesellschaft und die nachwachsende Generation wohl einen Preis für den Verbleib des Bildungssystems auf abschüssiger Bahn zahlen müssen.

Anmerkungen

Allensbach: Institut für Demoskopie Allensbach: Elternschaft heute. Eine Repräsentativbefragung von Eltern unter 18-jähriger Kinder. Allensbach 2020; verfügbar unter:

https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/IfD/sonstige_pdfs/8214_Elternschaft_heute.pdf

Altemeier, J.: Föderale Finanzbeziehungen unter Anpassungsdruck: Verteilungskonflikte in der Verhandlungsdemokratie. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, Band 38. Frankfurt/Main 1999; verfügbar unter:

https://pure.mpg.de/rest/items/item_1235281/component/file_1235279/content

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung; verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- BDI: Bundesverband der Deutschen Industrie et al. (Hg.): Transformationspfade für das Industrieland Deutschland. Eckpunkte für eine neue industriepolitische Agenda September 2024; verfügbar unter: www.trasformationspfade.com
- BLLV: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.: BLLV-Umfrage zur Zusammenarbeit mit Eltern. 2020; verfügbar unter: <https://www.blv.de/themen/erziehungspartnerschaft/umfrage>
- BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): BMBF-Aktionsplan Künstliche Intelligenz. Neue Herausforderungen chancenorientiert angehen. Berlin 2023; verfügbar unter: https://www.ki-strategie-deutschland.de/files/downloads/Aktionsplan_Kuenstliche_Intelligenz_2023.pdf
- BMFSJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Berlin 2021; verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93442/c411f16e10d826604f2f11c140f3afa3/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schluessel-zur-welt-ist-flyer-data.pdf>
- BMWK: Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (Hg.): Jahreswirtschaftsbericht 2025 der Bundesregierung. Berlin 2025; verfügbar unter: <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/jahreswirtschaftsbericht-2025.html>
- Bonsen, M./Kügler, F.: Modelle zur teamartigen Lehrerverkooperation in der Schule. In: Pädagogische Rundschau 2023, 77. Jahrgang, S. 43-58; verfügbar unter: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2023/00000077/00000001/art00004#>
- Bremen: Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hg.): Planung und Organisation von Sprachförderprojekten im Elementarbereich. Bremen 2010
- Eickelmann, B./Fröhlich, N./Bos, W. (Hg.): ICILS 2023 #Deutschland Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich Münster/New York 2024; verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4949>
- Faresta, R. A.: AI-Powered Education: Exploring the Potential of Personalised Learning for Students' Needs in Indonesia Education. In: Path of Science. 2024. Vol. 10. No 5, S. 3012-3022; verfügbar unter: <https://pathofscience.org/index.php/ps/article/view/3100/1434>
- Faus, J./Faus, R./Gloger, A.: Kartografie der politischen Landschaft in Deutschland. Berlin 2016; verfügbar unter: <https://collections.fes.de/download/pdf/458286.pdf>
- Fees, K.: Schule als "Lernende Organisation". Zur Problematik eines Theorieimportes - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 1, S. 10-22; verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27398/pdf/DDS_2004_1_Fees_Schule_als_Lernende.pdf
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2008
- Garsoffky, S.: Das „Gute-Kita-Gesetz“ ist ein Hohn. In: RedaktionsNetzwerk Deutschland. 27.06.2024; verfügbar unter: <https://www.rnd.de/wirtschaft/kitas-in-deutschland-das-gute-kita-gesetz-ist-ein-hohn-AIT2ZTBQFVGHKNC6G24B7ZYXJI.html>

Gigerenzer, G.: Rationales Entscheiden unter Ungewissheit \neq Rationales Entscheiden unter Risiko. In: Fleischer, B./Lauterbach, R./Pawlik, K. (Hg.). Rationale Entscheidungen unter Unsicherheit. Berlin/Boston 2019. S. 1-14; verfügbar unter: <https://people.kth.se/~gryne/papers/RationalUnsicherheit.pdf>

Haßler, J.: Soziale Medien und die Kommunikation politischer und staatlicher Institutionen; verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/soziale-medien/545485/soziale-medien-und-die-kommunikation-politischer-und-staatlicher-institutionen/>

Heublein, U./Hutzsch, C./Schmelzer, R.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW Brief 5/22, S. 1 – 16; verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C.: Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen; verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf

Hollersen, W.: Direktorin der Friedrich-Bergius-Schule muss gehen: „Lehrer sollen die Klappe halten“. In: Berliner Zeitung. Stand: 24.01.2025; verfügbar unter: <https://www.berliner-zeitung.de/news/direktorin-der-bergius-schule-muss-gehen-li.2290937>

KfW:KfW Bankengruppe (Hg.): KfW-Kommunalpanel 2024. Frankfurt 2024; verfügbar unter: <https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2024.pdf>

KMK 2023: Kultusministerkonferenz (Hg.): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2035. Berlin 2023; verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf

KMK 2017: Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017; verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf

KMK 2021: Kultusministerkonferenz (Hg.): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021); verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

KMK 2024: Kultusministerkonferenz (Hg.): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. Themenspezifische Handlungsempfehlung. Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 10.10.2024. Berlin 2024; verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf

Lorenz-Spreen, P./Oswald, L./Lewandowsky, S./Hertwig, R.: A Systematic Review of Worldwide Causal and Correlational Evidence on Digital Media and Democracy. In: Nature Human Behaviour volume 7, pages74–101; verfügbar unter: <https://www.nature.com/articles/s41562-022-01460-1>

McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A. et al (Hg.): Iglu 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster 2023; verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4700>

MSB 1: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2023/24. Düsseldorf 2024; verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2023.pdf

MSB 2: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Statistik-Telegramm 2023/24. Düsseldorf 2024; verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/statistiktelegramm-2023.pdf>

MSB 3: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Referenzrahmen Schulqualität. Düsseldorf 2020; verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

MSB 4: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2021; vgl. unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf

MSW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen Landesbericht 2016. Düsseldorf 2016; verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Qualitaetsanalyse_in_NRW-Landesbericht_2016.pdf

OECD 1: OECD (Hg.): PISA 2022. Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld 2023; verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004956w>

OECD 2: OECD (Hg.): Bildung auf einen Blick 2024; verfügbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/de/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024_5ea68448/e7565ada-de.pdf

OECD 3: OECD (Hg.): PISA 2022. Ergebnisse (Band II): Results Learning During – and From – Disruption. Paris 2023; verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

QUA-LIS NRW (Hg.): VERA 3 2024. Vergleichsarbeiten in Klasse 3. Allgemeine Informationen und Ergebnisse des Durchgangs 2024 in Nordrhein-Westfalen; verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/vera3/mat_2024/Bericht_VERA-3_2024.pdf

Pfeiffer, F./Stichnoth, H.: Erträge von Bildungsinvestitionen. Mannheim 2014; verfügbar unter: https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Ertraege_BildungsinvestitionenZEW2014.pdf

Pimpertz, J.: Sozialstaat – demografische Herausforderungen drängender denn je. In: Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung. Jahrgang 51. IW-Trends 1/2024, S. 37-44; verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2024/IW-Trends_2024-01-05-Pimpertz-50-Jahre.pdf

Precht, R. D./Welzer, H.: Die vierte Gewalt – Wie Mehrheitsmeinung gemacht wird, auch wenn sie keine ist. Frankfurt a. M. 2022

Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hg.): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Essen 2019; verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019>

Robert Bosch Stiftung 1: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. Stuttgart 2024; verfügbar unter:

https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf

Robert Bosch Stiftung 2: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Deutsches Schulbarometer: Elternbefragung 2019. Stuttgart 2019; verfügbar unter:

file:///C:/Users/midde/Documents/Aufsatz_2025/Deutsches_Schulbarometer_Elternbefragung_2019_Final-1.pdf

Robert Bosch Stiftung 3: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Stuttgart 2024; verfügbar unter:

https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf

Robertson, C. E./Pröllochs, N. at al.: Negativity drives online news consumption. In: Nature Human Behaviour volume 7, pages 812–822 (2023); verfügbar unter: <https://dx.doi.org/10.1038/s41562-023-01538-4>

Römmele, A.: Sprache und Kommunikation in der Politik. In: Kämper, H./Plewnia, A. (Hg.): Sprache in Politik und Gesellschaft. Perspektiven und Zugänge. Berlin/Boston 2022. S. 35-40; verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1515/9783110774306-004>

Rolff, H.-G.: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel 42023

Spieß, C.K./Zambre, V.: Bildungsinvestitionen zielgerichtet ausbauen! In: Wirtschaftsdienst 2016|7, S. 455 – 459; verfügbar unter:

<https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2016/heft/7/beitrag/bildungsinvestitionen-wirksames-heilmittel-gegen-soziale-ungleichheit.html>

Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen: Reform der Schulfinanzierung zügig angehen. 08.02.2024;

verfügbar unter: <https://www.kommunen.nrw/presse/pressemitteilungen/detail/dokument/reform-der-schulfinanzierung-zuegig-angehen.html>

Stanat, P./Schipolowski, S./Schneider, R. Et al. (Hg.): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York 2023; verfügbar unter:

<https://box.hu-berlin.de/f/a04b51784eda4c8b9e1e/?dl=1>

Statistisches Bundesamt (Hg.): Prüfungen an Hochschulen. Statistischer Bericht – Statistik der Prüfungen – Prüfungsjahr 2023; verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/publikationen-innen-hochschulen-pruefungen.html>

Statistisches Bundesamt 1: Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 470 vom 21. Januar 2025; verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/12/PD24_470_21711.html

Statistisches Bundesamt 2: Statistisches Bundesamt: Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den OECD-Staaten am jeweiligen BIP im Jahr 2021; verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/>

Statistisches Bundesamt 3: Statistisches Bundesamt: Anzahl der Zuwanderer nach Deutschland von 1991 bis 2023; verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/28347/umfrage/zuwanderung-nach-deutschland/>

SVR: Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (Hg.): Versäumnisse angehen, entschlossen modernisieren. Jahresgutachten 24/25. Wiesbaden 2024; verfügbar unter: https://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/gutachten/jg202425/JG202425_Gesamtausgabe.pdf

SWR: Städte in BW: "Sind am Ende unserer Möglichkeiten". 26.9.2024; verfügbar unter: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/staedte-in-bw-fordern-mehr-geld-vom-land-100.html>

Vorsamer, B.: Alles blinkt. In: Süddeutsche Zeitung vom 28.11.2024; verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/gesellschaft/aufmerksamkeit-informationsindustrie-gehirne-e166761/?reduced=true>

Weßels, D.: Wenn nur KI unterrichtet. 22.01.2025; verfügbar unter: <https://www.faz.net/pro/digitalwirtschaft/kuenstliche-intelligenz/wenn-nur-ki-unterrichtet-110243394.html>