

Lühe, Josefine; Kropf, Michaela; Maaz, Kai

Aktuelle Entwicklungen im Schulwesen im Spiegel des nationalen Bildungsberichts 2024

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Schulverwaltung : Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Baden-Württemberg 34 (2025) 5, S. 144-149



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:01111-pedocs-347382

10.25656/01:34738

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-347382>

<https://doi.org/10.25656/01:34738>

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

Aktuelle Entwicklungen im Schulwesen im Spiegel des nationalen Bildungsberichts 2024

Der Bildungsbericht 2024 bietet eine umfassende Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems und analysiert die Entwicklungsperspektiven von der frühen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Der Bericht benennt sieben zentrale, bereichsübergreifende Trends und damit verbunden fünf Herausforderungen im Bildungswesen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Entwicklungen und legt dabei beispielhaft zu einigen Aspekten einen besonderen Fokus auf das allgemeinbildende Schulwesen.



Dr. Josefine Lühe Michaela Kropf Prof. Dr. Kai Maaz

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Geringfügig steigende Ausgaben für Bildung, doch keine Bedarfsdeckung:

Die Bildungsausgaben in Deutschland sind in den letzten 10 Jahren um 46 % auf 264 Milliarden Euro im Jahr 2022 gestiegen. Trotz dieser Zunahme entspricht der Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) nur einem Anstieg von 0,2 Prozentpunkten. Die finanziellen Zuwächse resultieren aus gezielten Steuerungsmaßnahmen, wie Investitionen in die Frühe Bildung oder den Ganztagsausbau, sowie aus Wirtschaftswachstum und Inflation. Dennoch reichen die Investitionen nicht aus, um den deutlich gestiegenen Bedarf zu decken.

Wachsende Heterogenität, die individualisierte und zielorientierte Förderung zur Sicherung des Bildungsstands der Bevölkerung erfordert

Die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse variieren auf *individueller, institutioneller und systemischer* Ebene. Insbesondere unter junge Bildungsteilnehmenden bestehen große Unterschiede in den familialen Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten. Auch auf institutioneller Ebene gibt es große Unterschiede, z.B. bei den Sprachkenntnissen, den Anteilen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und inklusiv beschulten Lernenden sowie den Strategien zum Umgang mit diesen Herausforderungen. Im Folgenden wird beispielhaft anhand von Schüler:innen mit Migrationshintergrund die wachsende Heterogenität auf der individuellen, institutionellen und systemischen Ebene beleuchtet.

Die Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen in den Altersstufen, die im Vorschul-, Schul- und Berufsschulsystem in Deutschland aufgenommen werden, ist in den vergangenen 10 Jahren um ein Vielfaches angestiegen (siehe Abbildung 1). Diesen Entwicklungen gerecht zu werden, ist eine der wesentlichen Herausforderungen, der sich das Bildungssystem stellen muss. Nicht nur, weil die Entwicklung von Sprachkompetenzen zur Beteiligung und erfolgreichen Teilhabe

an den Angeboten des Bildungswesens eine wesentliche Voraussetzung ist, sondern auch, weil Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit Einwanderungsgeschichte häufiger von Risikolagen für den Bildungserfolg betroffen sind, d.h. häufiger formal gering qualifizierte oder nicht erwerbstätige Eltern haben oder in einem Haushalt mit Armutsgefährdung leben: 60 % der Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte wachsen unter der Belastung mindestens einer dieser Risikolagen auf, bei den Kindern ohne Einwanderungsgeschichte sind es 20 %.

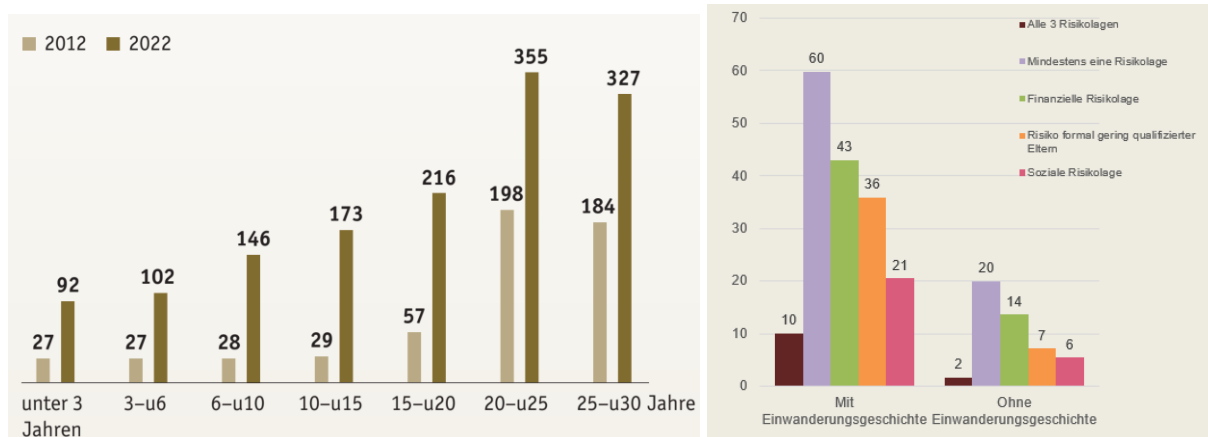


Abbildung 1. Links: Zuwanderung von unter 30-Jährigen nach Deutschland 2023 und 2022 (in Tsd.), Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 54. Rechts: Risikolagen der unter 18-Jährigen 2022 nach Einwanderungsgeschichte (in %) (rechts), Quelle: eigene Darstellung nach Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, S. 48.

Auf institutioneller und systemischer Ebene zeigen sich Unterschiede mit Blick auf die Integration neu zugewanderter Schüler:innen in das Schulwesen. Im Jahr 2022 reichte der Anteil an Schulen mit mindestens einem (realisierten) Förderangebot für Lernende mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen im Ländervergleich von 38 bis 86 % (siehe Abbildung 2). Dabei zeigen sich keine substanziellen Unterschiede zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I, jedoch halten Gymnasien tendenziell weniger Angebote vorhalten als die jeweils landesspezifischen nichtgymnasialen Schularten. Darüber hinaus sind z. B. Schulpflicht und -zugangsrecht für geflüchtete Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter zwischen den Ländern unterschiedlich geregelt (siehe Abbildung 2) – in Hessen und Rheinland-Pfalz besteht das Schulzugangsrecht ab Einreise, die Schulpflicht nach Wartefrist oder Zuweisung zu einer Kommune.

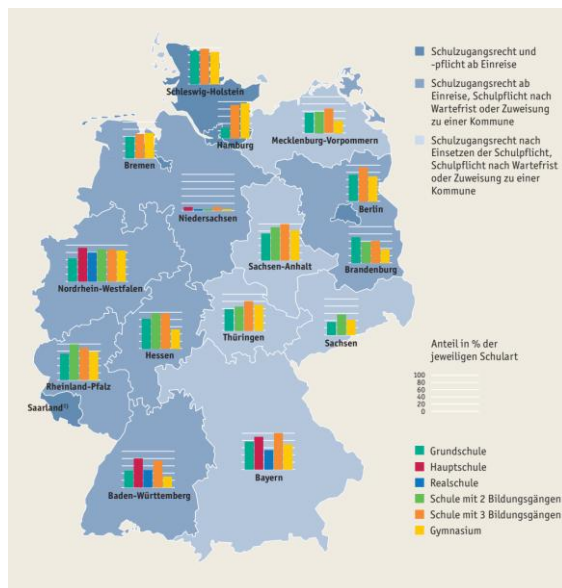


Abbildung 2. *Schulpflicht und -zugangsrecht für Geflüchtete 2019 sowie Anteil an allgemeinbildenden Schulen mit mindestens einem Förderangebot* 2022 nach Schularten** und Ländern (in %).* Lesebeispiel: In Mecklenburg-Vorpommern halten 59 % der Schulen mit 2 Bildungsgängen mindestens 1 Angebot für Lernende mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen vor, jedoch nur 34 % der Gymnasien. * Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen. Landesspezifisch können die Zielgruppen der Förderangebote abweichen. ** Nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft. 1) Keine Daten verfügbar für das Saarland. Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 133.

Fortbestehende soziale Disparitäten, die eine wirksame Gegensteuerung im Bildungssystem verlangen

Viele junge Menschen verfügen am Ende einer Bildungsstufe nicht über ausreichende Basiskompetenzen, was ein potenzielles Entwicklungsrisiko darstellt. Für den Schulbereich lässt sich berichten, dass der Anteil dieser Schüler:innen im Vergleich zu den Vorjahren zugenommen hat. Für die Lesekompetenz, die als zentral für den Erwerb fächerübergreifenden Wissens, die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe gilt, zeigt sich, dass der Anteil der Kinder der vierten Jahrgangsstufe, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen, im Bundesdurchschnitt zuletzt bei 18,8 Prozent lag. Die Ergebnisse der Länder Hessen (17,1 %) und Rheinland-Pfalz (16,0 %) unterscheiden sich dabei nicht signifikant vom bundesdeutschen Mittelwert. In der 9. Jahrgangsstufe erreichten 33 % der Jugendlichen nicht den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss (MSA). Der Blick in die Bundesländer zeigt, dass der Wert für Rheinland-Pfalz im Bundesdurchschnitt liegt, die Schüler:innen in Hessen signifikant seltener den Mindeststandard für den MSA im Lesen erreichten (vergleiche Abbildung 3).

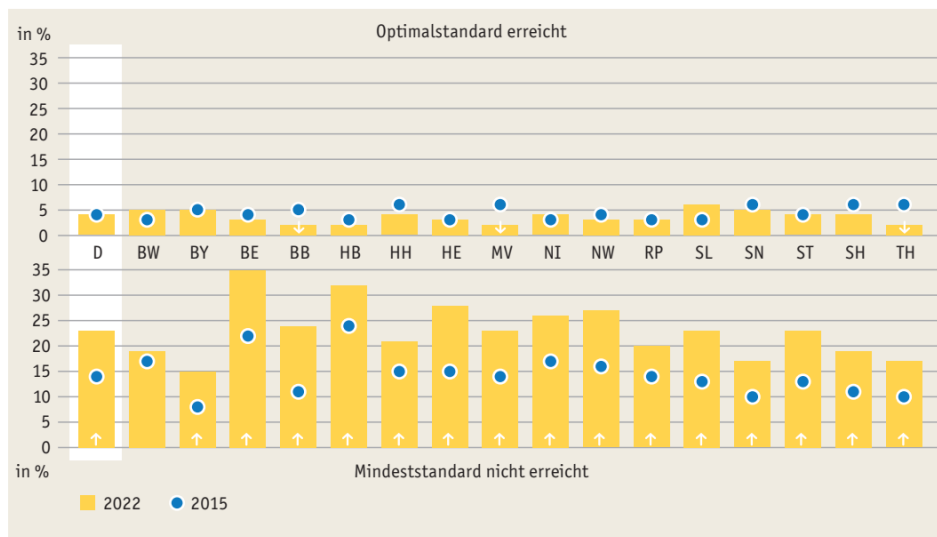


Abbildung 3. Anteil an Schüler:innen in Jahrgangsstufe 9, die mindestens einen Mittleren Schulabschluss anstreben und 2015 bzw. 2022 im Leseverstehen den Mindeststandard verfehlen oder den Optimalstandard erreichen, nach Ländern (in %)*. * Signifikante Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sind mit Pfeilen gekennzeichnet. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 166.

Dass der Anteil leleschwacher Kinder und Jugendlicher signifikant zugenommen hat, ist mit Blick auf soziale Disparitäten als problematisch einzuschätzen. Leistungsvergleichsstudien zeigen seit 25 Jahren auf, dass die Kompetenzen in Deutschland besonders stark – und zuletzt signifikant stärker als in den Vorjahren – mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang stehen. Zudem weisen auch Lernende mit Einwanderungsgeschichte signifikant geringere Lesekompetenzen auf. Darüber hinaus zeigt der nationale Bildungsbericht soziale Disparitäten an einer bedeutsamen Gelenkstelle für die Bildungsbiografie – dem Übergang vom Primar- in den Sekundarschulbereich I. Als Ergebnis von Schulstrukturen und dem damit verbundenen Ziel, soziale Disparitäten im Bildungserwerb zu reduzieren, führen neben dem Gymnasium in nahezu allen Bundesländern auch andere Schularten zum Abitur – datenbedingt beziehen sich die im Folgenden dargestellten Befunde jedoch lediglich auf den Besuch eines Gymnasiums. Mit Blick auf die durch die Grundschule ausgesprochene Übergangsempfehlung zeigt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 4): Kinder mit höherem sozioökonomischem Status erhalten häufiger eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien (78 % vs. 32 %). Unter Berücksichtigung der für die Übergangsempfehlung bedeutsamen Schulleistungen und Schulnoten reduzieren sich diese Unterschiede, bleiben jedoch statistisch signifikant. Nicht nur im Erhalt, auch in der Realisierung der Übergangsempfehlung werden herkunftsbedingte Unterschiede deutlich: Trotz Empfehlung gehen 17 % sozioökonomisch schwächerer Kinder nicht auf ein Gymnasium über, während in sozioökonomisch privilegierten Familien nur 7 % dieser Empfehlung nicht nachkommen.

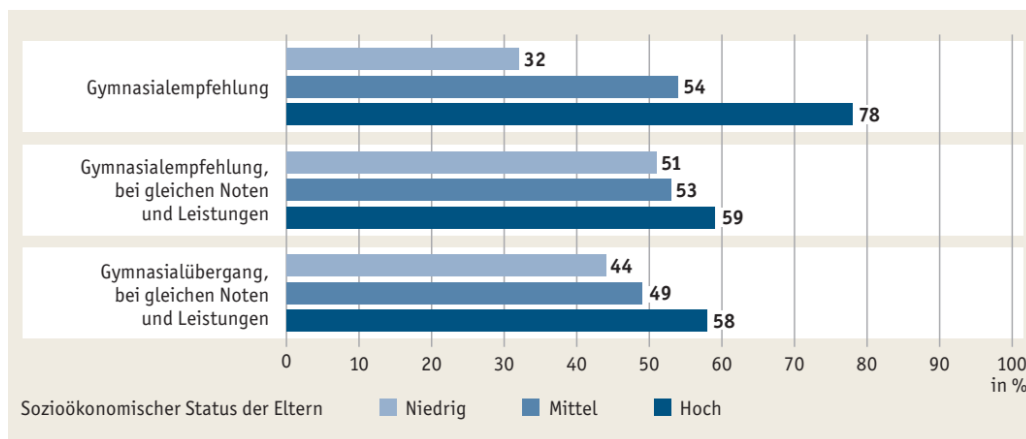


Abbildung 4. *Gymnasialempfehlungen und realisierter Gymnasialübergang im Schuljahr 2021/22 nach sozioökonomischem Status der Schüler:innen (in %).* Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 137.

Soziale Ungleichheiten entstehen jedoch nicht da, wo sie in PIRLS / IGLU, PISA oder den IQB-Bildungstrends erstmals empirisch abgebildet werden, sondern deutlich früher. Diese nicht nur in den Blick zu nehmen, sondern wirksam präventiv und kurativ gegenzusteuern, bedeutet eine erhebliche bildungspolitische Herausforderung. Vor diesem Hintergrund sind Anstrengungen einer frühen Diagnose von Entwicklungsständen und eine obligatorische Förderung bei angezeigten Förderbedarfen ausdrücklich zu begrüßen und zu intensivieren. Am Beispiel der Sprachstandserhebungen vor der Einschulung zeigt ein Blick in die Bundesländer: Während in 7 Ländern alle Kinder vor der Einschulung getestet werden, werden in weiteren 7 Ländern – dazu zählen Hessen und Rheinland-Pfalz – Tests nur bei bestimmten Gruppen durchgeführt und in 2 Ländern wird keine landesweite Diagnostik vorgenommen.

Fortbestehende regionale Disparitäten in Bildungsangeboten und -teilnahme

Neben den sozialen Disparitäten setzten sich auch die langjährig beobachteten Ungleichheiten beim Bildungsangebot und deren Nutzung auf regionaler Ebene fort. Die Angebotsstrukturen unterscheiden sich strukturell zwischen den Bundesländern, zum Beispiel hinsichtlich der Organisation des Ganztags oder des Angebots und der Verbindlichkeit von Informatikunterricht. Am Beispiel des Informatikunterrichts im Sekundarbereich I (siehe Abbildung 5) zeigt sich, dass es im zum Schuljahr 2023/24 in 7 Bundesländern verbindlichen Informatikunterricht, in 8 Bundesländern – darunter Hessen und Rheinland-Pfalz – ausschließlich Angebote im Wahlpflicht- und Wahlbereich, und in einem Bundesland kein durch ein verbindliches Curriculum unterlegtes Angebot gab. Neben diesen strukturellen Unterschieden zwischen den Bundesländern bestehen auch Unterschiede zwischen kleinräumigen regionalen Strukturen. Folglich sind Bildungsangebote nicht an jedem Ort in gleicher Weise erreichbar. Während Angebote insbesondere der universitären Hochschulbildung schon immer eine starke Anbindung an groß(städtische) Regionen hatten, ist es für Institutionen vor- und nachgelagerter Bildungsprozesse wichtig, ein wohnortnahes Angebot vorzuhalten.

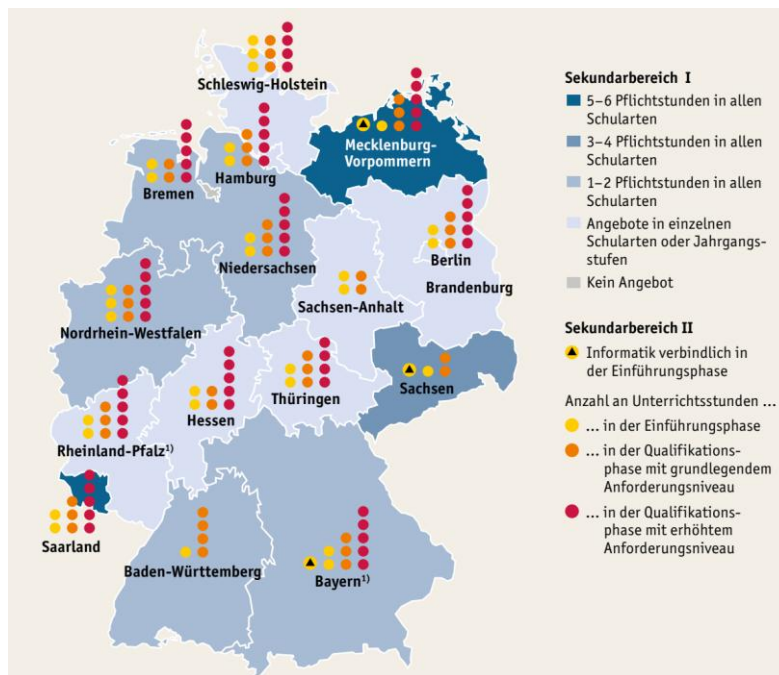


Abbildung 5. Angebot und Verbindlichkeit von Informatikunterricht im Sekundarbereich I und II im Jahr 2023 nach Ländern. 1) In Bayern und Rheinland-Pfalz ist die Belegung von Informatik mit erhöhtem Anforderungsniveau abhängig vom Schwerpunkt. Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 156

Anhaltende Personalengpässe in allen Bildungsbereichen

Der anhaltende Personalmangel im Schulwesen ist eine kontinuierliche Herausforderung, der sich die Bundesländer stellen müssen. Vor diesem Hintergrund werden in vielen Ländern Lehrkräfte dazu ermutigt, ihren Austritt aus dem Schuldienst aufzuschieben oder im Ruhestand stundenweise an Schulen zu unterrichten. Auf diese Weise wurden im Schuljahr 2022/23 etwa 4.900 Lehrkräfte für einen längeren Verbleib oder Wiedereinstieg in den Schuldienst angeworben. Nur in Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Brandenburg wurde von dieser Maßnahme zur Minderung des Personalmangels (noch) nicht Gebrauch gemacht. Darüber hinaus nehmen Personen ohne ein grundständiges Lehramtsstudium eine Tätigkeit im Schuldienst auf, sogenannte Seiten- und Quereinsteigende. Sowohl die Bezeichnungen als auch die Modalitäten für den Seiten- oder Quereinstieg unterscheiden sich zwischen den Ländern und Schularten. Bezogen auf alle Neueinstellungen hat sich der Anteil der Seiteneinstiegen seit 2012 verdreifacht, scheint sich jedoch seit seinem Höhepunkt im Jahr 2018 vorerst zu stabilisieren. Von den insgesamt rund 35.000 neu eingestellten Lehrkräften im Jahr 2023 haben 12 % kein abgeschlossenes Lehramtsstudium. In Hessen (2,6 %) und Rheinland-Pfalz (1,2 %) fallen die Seiteneinstiege im Vergleich der Bundesländer sehr gering aus und werden überwiegend durch Personen besetzt, die mindestens einen Abschluss auf Masterniveau aufweisen.

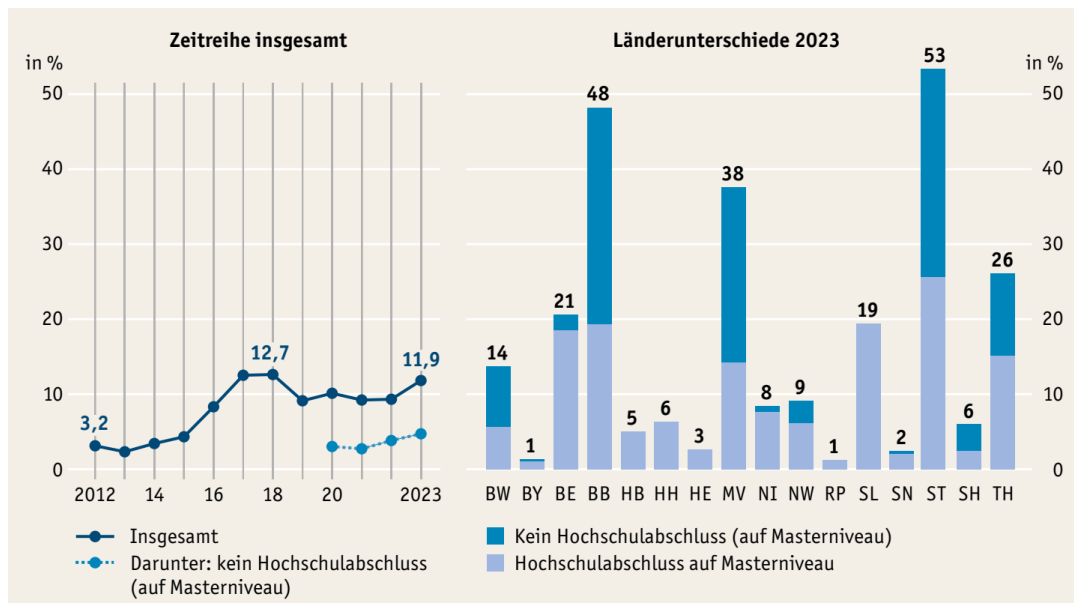


Abbildung 6. Anteil der Seiteneinsteigenden an allen Neueinstellungen in den öffentlichen Schuldienst 2012 bis 2023 sowie nach Ländern (in %). Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 149.

Der Blick in die Prognosen zeigt, dass in den kommenden Jahren weiterhin in den meisten allgemeinbildenden Schularten ein anhaltender Mangel an pädagogischem Personal zu erwarten ist. Je nach Berechnungsgrundlage fehlen zwischen 24.000 bis 156.000 Lehrkräfte, wobei die Zahlen zwischen den Schularten, Fächern und Regionen teils erheblich variieren. Werden gesellschaftliche Entwicklungen oder bildungspolitisch formulierte Ziele und Verpflichtungen als Parameter hinzugezogen (z. B. Ganztag, Inklusion, Unterstützung von Schulen in herausfordernden sozialen Lagen) so erhöht dies die Zahl an benötigten Lehrkräften.

Berufliche Bildung als lebenslanger Prozess, der nicht hinreichend gerahmt und gesteuert ist

Berufliche Bildung fördert soziale Teilhabe und Chancengleichheit und ist als lebenslanger Prozess zu verstehen, bei dem die berufliche Orientierung im Jugendalter mit dem Ergebnis der Berufswahl eine besonders bedeutsame Phase beschreibt. Trotz systematischer Verankerung der Berufsorientierung und Fördermaßnahmen an den Schulen fühlen sich Jugendliche nicht hinreichend über Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten informiert und unzureichend auf die Berufswahl vorbereitet. Das ist besonders kritisch zu bewerten, da die Passung von fachlichen Interessen und Kompetenzen zum gewählten Beruf entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf ist. Berufliche Bildung im Lebensverlauf erfordert flexible Formate und effiziente Anerkennungsverfahren, um Qualifizierungen in verschiedenen Lebensphasen zu ermöglichen, z.B. durch Nachholen von Abschlüssen und Anerkennung informeller Kompetenzen. Dies ist wichtig, um den Fachkräftebedarf zu decken und gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Dekarbonisierung, Digitalisierung und Migration aktiv zu gestalten.

Anhaltender Um- und Ausbau des Bildungssystems erfolgt eher reaktiv als proaktiv

Das Schulsystem befindet sich in einem ständigen Veränderungsprozess. Dieser bezieht sich auf die Expansion in einzelnen Bildungsbereichen (z.B. Frühe Bildung, Ganzttag), strukturelle Entwicklungen (z.B. Veränderungen des Schulformangebots in der Sekundarstufe I, Wechsel von G9 zu G8) sowie programmbezogene Interventionen, die Problemlagen wie die Förderung von Basiskompetenzen oder die Reduktion sozialer Benachteiligungen adressieren. Letztere bestehen einerseits auf Ebene der Länder (z.B. Quamath, 23+ Starke Schulen), andererseits existieren auch gemeinsame Programme von Bund und Ländern (z.B. LemaS, SchuMaS). Die anhaltende Dynamik beim Um- und Ausbau seines institutionellen Gefüges und der begleitenden Programme wirft die Frage nach einem umfassenderen Blick und Ansatz auf, der notwendig ist, um das bisher reaktive Bildungssystem in ein proaktives System zu verwandeln. Ein solcher Ansatz muss systemische Resilienz, kurzfristige Adaptivität und langfristige Lernfähigkeit beinhalten. Erste Tendenzen in diese Richtung sind mit Initiativen wie dem Startchancenprogramm zu beobachten, das im Sinne einer Anregung von Veränderungen systemischer Steuerung das Potenzial hat, proaktiv wirksam zu werden. Förderprogramme können Impulse geben, aber strukturbildende Maßnahmen auf rechtlicher Grundlage nicht ersetzen. Gemeinsame Anstrengungen von Bund, Ländern, Kommunen sowie Akteurinnen und Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Fachpraxis sind notwendig.

Fazit der Trends und Problemlagen: aktuelle und fortbestehende Herausforderungen im Bildungswesen

Die bestehenden Trends und Problemlagen sind jede für sich genommen bereits bildungspolitische, bildungsadministrative und bildungspraktische Herausforderungen. Zusammenführend können (1) die bedarfsorientierte Ausfinanzierung des Bildungssystems, (2) die Sicherung der Qualität professionellen Handelns des pädagogischen Personals, (3) kontinuierliche Austausch- und Abstimmungsprozesse in der Governance innerhalb und zwischen Bildungsbereichen, (4) die Erfassung von individuellen Lernverläufen und Wirkungen von Reformmaßnahmen sowie (5) das gemeinsame Verständnis von Zielen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei der Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen als zentrale Dimensionen adressiert werden, die zur Weiterentwicklung des Bildungssystems bildungsbereichsübergreifend angegangen werden können und müssen.