

Höhere Durchlässigkeit bei steigenden Bildungsbedarfen: aktuelle Trends und Herausforderungen im deutschen Bildungswesen

Stefan Kühne/Kai Maaz/Svenja Mank/Jessica Ordemann/Stefan M. Schulz

Abstracts

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den im Bericht „Bildung in Deutschland 2020“ identifizierten Entwicklungslinien im Bildungswesen, verdeutlicht diese exemplarisch an Befunden aus dem schulischen Bereich, und beschreibt die sich daraus ergebenden Herausforderungen. Besondere Berücksichtigung erfährt dabei das aktuelle Schwerpunktthema: Bildung in einer digitalisierten Welt.

The presented article deals with recent trends in the German education system as identified in the national report “Education in Germany 2020”. It illustrates those trends by using examples from the school system and, furthermore, describes the challenges that arise. Special attention is given to the focus topic of education in a digitized world.

1 Einleitung*

Der nationale Bildungsbericht bietet bereits zum achten Mal eine systematische und evaluative Bestandsaufnahme des gesamten deutschen Bildungssystems. Der von einer unabhängigen Gruppe wissenschaftlicher Autor*innen erstellte Bericht analysiert die Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die nationale Bildungsberichterstattung ist damit neben den internationalen Schulleistungsvergleichen, den nationalen Bildungsstandards und den Verfahren zur Qualitätssicherung auf Schulebene ein wichtiger Bestandteil der kontinuierlichen, datengestützten Beobachtung des Bildungssystems zur Qualitätssicherung in allen Bildungsbereichen.¹ Konzeptionell basiert sie auf einem Bildungsverständnis, das drei zentrale Dimensionen umfasst: individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen sowie Chancengleichheit und soziale Teilhabe. Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens über den Lebensverlauf werden auf dieser Grundlage die Indikatoren für die Dauerbeobachtung der Entwicklungen im Bildungssystem ausgewählt und anhand von amtlichen Statistiken sowie repräsentativen Erhebungen analysiert und interpretiert. Die verschiedenen Dimensionen der Bildungsprozesse und -qualität werden dabei entlang des Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome-Schemas aus systemischer, institutioneller und individueller Sicht reflektiert.²

* Teile des Artikels wurden bereits veröffentlicht in: Mank, S. et al., *Bildung in Deutschland 2020, Schulverwaltung – Ausgabe Nordrhein-Westfalen, im Druck.*

1 Kultusministerkonferenz (KMK), Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, 2015.

2 Maaz, K./Kühne, S., Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung, in: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2016, S. 3 ff. (1–22).

Über die Bildungsbereiche hinweg und unter Rückbezug auf die vorangegangenen nationalen Bildungsberichte, kristallisiert die Gruppe der Autor*innen wesentliche Entwicklungslinien im Bildungswesen heraus und benennt darauf aufbauend Herausforderungen, denen sich die Akteur*innen des Bildungssystems künftig gemeinsam stellen müssen. Unter besonderer Berücksichtigung des Schulwesens sowie des aktuellen Schwerpunktthemas „Bildung in einer digitalisierten Welt“ werden diese Entwicklungslinien und Herausforderungen im Folgenden skizziert.

2 Entwicklungslinien

Im nationalen Bildungsbericht 2020 zeichnen sich vier bereichsübergreifende Entwicklungslinien ab, die zum Teil bereits in den vorherigen Berichten sichtbar wurden, wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung.

2.1 Grenzen des Trends zu höherer Bildung

Seit dem ersten Bildungsbericht 2006 wurde mit jedem Jahr der Trend zu höherer Bildungsbeteiligung und höher qualifizierenden Abschlüssen stärker sichtbar. Während die Ausbildungs- und Studienanfänger*innenzahlen ein anhaltend hohes Niveau der Bildungsbeteiligung erkennen lassen, wird mit Blick auf das Schulwesen deutlich, dass dieser Trend seine Grenzen hat. Dies zeigt sich zum einen an stagnierenden Quoten von Schüler*innen, die nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium übergehen (2018 zuletzt 43 %). Zum anderen weisen rückläufige Abschlussquoten³ darauf hin: Verfügt 2014 noch 56 % der Jugendlichen über einen mittleren Abschluss, sind es 2018 noch 51 %. Die Quote der Absolvent*innen mit allgemeiner Hochschulreife sinkt im selben Zeitraum von 35 auf 33 %. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die verstärkte Zuwanderung von schutz- und asylsuchenden Jugendlichen in den Jahren 2015 und 2016 auf diese Quoten niederschlägt. Denn durch sie ist zwar die Zahl der gleichaltrigen Wohnbevölkerung gestiegen, ab wann die geflüchteten Jugendlichen die allgemeinbildenden Schulen besuchten, kann jedoch nicht zweifelsfrei bestimmt werden. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass der Bildungsstand in diesen Altersgruppen 2018 niedriger ist als zuvor. Dies wird nicht zuletzt an der seit einigen Jahren wieder kontinuierlich steigenden Quote von Abgänger*innen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss deutlich.

2.2 Steigende Bildungsbedarfe für formal gering Qualifizierte

Im Jahr 2018 verließen knapp 7 % der Jugendlichen die allgemeinbildenden Schulen, ohne mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dabei handelt es sich immer seltener um Schüler*innen aus Förderschulen, sondern vermehrt um Jugendliche aus den sonstigen allgemeinbildenden Schulen. Der Anstieg ist zudem nicht allein als Folge des fluchtbedingt erhöhten Zuwanderungsaufkommens zu sehen, denn auch die Zahl der Abgänger*innen mit einer deutschen Staatsangehörigkeit wächst stetig an. Obgleich der Bildungsstand in der Bevölke-

3 Die Zahl der Absolvent*innen wird im jeweiligen Jahr auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren).

rung insgesamt auf einem hohen Niveau ist, sind die Konsequenzen dessen insofern weitreichend, als sich Menschen mit formal geringem Bildungsstand häufiger in sozialen und finanziellen Risikolagen wiederfinden.

Neben den formalen Bildungsabschlüssen verbleiben zudem über alle Bildungsbereiche hinweg Personen mit geringen fachbezogenen Kompetenzen. Für das Schulwesen zeigen sich dahingehend zum Teil stark variierende Lese- und mathematische Kompetenzen von Jugendlichen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im Schulartvergleich. Zwar entwickeln sich die bereits zu Beginn des Sekundarbereichs sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus in den darauffolgenden Schuljahren nicht weiter auseinander und in Mathematik sind an Hauptschulen gar die größten Kompetenzfortschritte zu verzeichnen. Doch erreichen die Schüler*innen an dieser Schulart damit im Durchschnitt gerade einmal einen Kompetenzstand, der an Gymnasien bereits in der 5. Jahrgangsstufe vorlag. Zudem weisen Sekundarschüler*innen aus Familien mit niedrigem sozialem Status in nahezu allen Schularten die geringsten Lese- und mathematischen Kompetenzen auf. Auch die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie bestätigen erneut, dass die schulischen Leistungen von Jugendlichen in Deutschland weiterhin stark in Abhängigkeit der sozialen Herkunft variieren.⁴

2.3 Höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem

Die einst rigiden Strukturen des Bildungssystems wurden in den letzten Jahrzehnten zunehmend flexibilisiert. Dazu zählen u. a. die Entkoppelung von Schulabschlüssen und Schularten oder die erweiterten Möglichkeiten der formalen Höherqualifikation an beruflichen Schulen. Zwar sind wichtige Bildungsentscheidungen noch immer früh zu treffen, doch können diese im Bildungsverlauf leichter revidiert und Bildungsbiografien somit flexibler gestaltet werden.

Zu der höheren Durchlässigkeit trugen u. a. die strukturellen Reformen der Schulsysteme bei: Die Mehrzahl der Länder schaffte die eigenständigen Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten ab, die mindestens zwei Abschlussoptionen vorhalten. Dadurch wird es den Schüler*innen erleichtert, im Verlauf des Sekundarbereichs I den Bildungsgang zu wechseln, ohne z. B. die Einzelschule und damit das gewohnte soziale Umfeld verlassen zu müssen. Seit 2008 liegen die globalen Wechselquoten zwischen Schularten konstant bei unter 3 %. Dies schließt allerdings die Mobilität innerhalb der Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen nicht ein. Hier ist die Durchlässigkeit erwartungsgemäß besonders hoch: Im Verlauf des Sekundarbereichs I wechseln 46 % der Schüler*innen an Schulen mit zwei Bildungsgängen noch mindestens einmal den Bildungsgang; an Schulen, die alle drei Abschlussoptionen vorhalten, sind es 70 %. Selbst wenn man davon ausgeht, dass die Schüler*innen die Zuordnung zu einem Bildungsgang nicht zweifelsfrei einschätzen konnten oder aus anderen Gründen im zeitlichen Verlauf anders antworteten, bleibt eine überdurchschnittlich hohe Mobilität an diesen Schulen offenkundig.

4 Weis, M. et al., Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz, in: Reiss, K. et al. (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, 2019, S. 140 ff. (129–162).

2.4 Zunehmende Digitalisierung in allen Bildungsbereichen

Der Trend einer zunehmenden Digitalisierung zeigt sich schrittweise auch im Bildungssystem. Verstärkt werden digitale Medien in Lehr-Lern-Prozesse integriert – wenn auch in den einzelnen Bildungsbereichen mit variierendem Zielhorizont und in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Die aufgrund der Corona-Pandemie notwendig gewordenen Schulschließungen machten die Potenziale der Digitalisierung von Bildungsprozessen in Schule und Unterricht wie auch bestehende Defizite in besonderem Maße deutlich.

Die Verwendung digitaler Medien zur Gestaltung der eigenen Freizeit oder zur Kommunikation mit Freund*innen ist für Kinder und Jugendliche mittlerweile selbstverständlich. Aber auch zur Vor- und Nachbereitung von Hausaufgaben oder zur Aneignung von Lerninhalten werden Videos, soziale Netzwerke und andere digitale Medien in der Freizeit immer häufiger eingesetzt. Wenngleich die Nutzung digitaler Medien ein zentraler Bestandteil des Alltags der Jugendlichen ist, verfügt ein beträchtlicher Teil nur über rudimentäre Anwendungskompetenzen. Diese Jugendlichen sind lediglich in der Lage, äußerst einfache digitale Anforderungen, wie z. B. das Anklicken eines Links, zu erfüllen. Insbesondere soziale und herkunftsbezogene Disparitäten in der Kompetenzausstattung unterstreichen die Bedeutung der Nutzung digitaler Medien in der Schule und der Vermittlung digitaler Kompetenzen. Die Ergebnisse der ICILS-Studie 2018 zeigen, dass digitale Medien im Unterricht bislang selten gebraucht werden: Nur etwas mehr als ein Viertel (27 %) der Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe gibt an, mindestens einmal pro Woche digitale Medien in der Schule für schulbezogene Zwecke zu verwenden.⁵ Die häufigere Nutzung zu Lernzwecken im außerschulischen Bereich zeigt, dass sich die Lernwelten der Schüler*innen inner- und außerhalb der Schule deutlich unterscheiden.

Die fehlenden digitalen Kompetenzen der Jugendlichen unterstreichen die Bedeutung einer professionell angeleiteten Nutzung digitaler Medien in Schule und Unterricht. Nach eigener Angabe setzt nur ein Fünftel der Lehrkräfte im Jahr 2018 täglich digitale Medien im Unterricht ein, ein weiteres Fünftel gar seltener als einmal im Monat oder nie.⁶ Digitale Medien werden nicht nur selten verwendet, sondern meist auch nur in einem eingeschränkten Spektrum. Anwendung finden sie überwiegend in lehrkräftezentrierter Form zur Vermittlung von Informationen und selten zur individuellen Förderung oder Unterstützung der Zusammenarbeit von Schüler*innen, obwohl digitale Medien insbesondere dann einen Effekt auf den Lernerfolg zu haben scheinen, wenn Lehrkräfte diese nicht nur als Informationsträger, sondern auch zur Informationsverarbeitung einsetzen.⁷

Von den Lehrkräften werden die eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien differenziert bewertet: Ein Großteil (79 %) gibt an, Unterricht vorbereiten zu können, der den Einsatz digitaler Medien durch Schüler*innen vorsieht. Demgegenüber gibt nur knapp jede und jeder Zweite an, den Lernstand von Schüler*innen mit Hilfe digitaler Medien überprüfen zu können und nur ein Drittel kann nach eigenen Angaben ein Lernmanagementsystem verwenden.⁸ Diese Einschätzungen verdeutlichen den Entwicklungsbedarf in der Professionalisierung von

5 Eickelmann, B et al. (Hrsg.), ICILS 2018 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, 2019.

6 Eickelmann et al. (Anm. 5), S. 215.

7 Zierer, K., Zwischen Dichtung und Wahrheit: Möglichkeiten und Grenzen von digitalen Medien im Bildungssystem. Gutachten für den nationalen Bildungsbericht, 2019.

8 Eickelmann et al. (Anm. 5), S. 227.

Lehrkräften. Lange Jahre spielten digitalisierungsbezogene Inhalte in der Lehrkräfteausbildung nur eine untergeordnete Rolle. Im Rahmen der Überarbeitung der Standards für die Lehrkräfteausbildung hat die KMK dahingehend zwar länderübergreifende Anforderungen formuliert. Jedoch gibt es nach wie vor in einigen Ländern keine landesweit einheitlichen Vorgaben zur Vermittlung von Anwendungs- oder methodisch-didaktischen Kompetenzen im Lehramtsstudium.

Umso bedeutender ist daher die Vermittlung entsprechender Kompetenzen im Rahmen der Lehrkräftefortbildung. Bislang erfolgt die Aneignung von Kompetenzen überwiegend im Selbststudium oder durch den Austausch im Kollegium; nur knapp jede dritte Lehrkraft, die im Rahmen der ICILS-Studie befragt wurde, hat in den zwei Jahren vor der Erhebung an einem Kurs zur Integration digitaler Medien in Lehr-Lernprozesse oder einer Schulung zur fachspezifischen Verwendung digitaler Lehr- und Lernressourcen teilgenommen.⁹ Als Grund hierfür wird häufig angegeben, an der eigenen Schule nicht die entsprechenden Angebote vorzufinden oder keine Zeit für die Teilnahme an Fortbildungen zu haben.¹⁰ Dies kann u.a. auch damit zusammenhängen, dass Schulleitungen oftmals wenig Anreize zur Weiterbildung, z. B. in Form von zeitlicher Entlastung, schaffen. So findet nicht einmal die Hälfte der Lehrkräfte, dass der Einsatz digitaler Medien an ihrer Schule Priorität habe.¹¹ Eine nachhaltige Einbindung digitaler Medien in schulische Lehr-Lern-Prozesse scheint jedoch vor allem dann zu gelingen, wenn ihr Einsatz in der Kultur der Schule verankert und entsprechende Ziele in Medienkonzepten festgeschrieben werden. Unabhängig von politischen Unterstützungssystemen können die Nutzung des Handlungsspielraums und das Ergreifen kleiner Maßnahmen bereits deutliche Erfolge zeigen.¹²

3 Herausforderungen

Die skizzierten übergreifenden Entwicklungslinien münden in vier von der Gruppe der Autor*innen identifizierten Herausforderungen für Weiterentwicklungen im Bildungswesen.

Die historisch gewachsenen Strukturen des Bildungssystems wurden in den vergangenen Jahren durch den *Aus- und Umbau von Bildungsinstitutionen* weiter flexibilisiert und an gesellschaftliche Entwicklungen angepasst. Dieser Prozess erfordert weiterhin die Aufmerksamkeit aller am Bildungsprozess beteiligten. So stellt beispielsweise die zunehmende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelten gegenwärtig neue Anforderungen an das Bildungssystem. Gleichzeitig bietet sie Möglichkeiten, Bildungsangebote für Menschen unterschiedlicher Ausgangslagen weiter zu öffnen. Dies wird jedoch nur gelingen können, wenn die Einrichtungen verstärkt als (digitale) Orte der Kooperation zwischen allen am Bildungsprozess Beteiligten, gestaltet und wahrgenommen werden.

Die kontinuierliche *Förderung und Unterstützung des pädagogischen Personals* ist eine zentrale Voraussetzung für ein leistungsfähiges Bildungssystem. So zeichnet sich bereits derzeit im Schulwesen nicht nur ein altersbedingter Ersatzbedarf ab, sondern auch die Notwendigkeit für

9 Eickelmann et al. (Anm. 5), S. 192.

10 Bitkom, Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt, 2019. www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/LehrersehendeutscheSchulendigitalabgehaengt (25.5.2020).

11 Eickelmann et al. (Anm. 5), S. 186.

12 Eickelmann, B., Nachhaltigkeit statt Eintagsfliege. Erfolgreiche Implementation digitaler Medien in Schulen, Zeitschrift Schul-Management 2019, S. 15–19.

eine kontinuierliche und qualifizierte Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Eine Entwicklung, die sich mit dem zunehmenden demografischen Wandel weiter verschärfen wird. Verstärkt wird es darum gehen müssen, das Lehrpersonal zu befähigen, kompetent mit digitalen Medien umgehen und diese innovativ im Lehr-Lernprozess einsetzen zu können. Ebenso müssen Seiten- und Quereinsteiger*innen durch angemessene Formen pädagogischer Qualifikationen unterstützt und in ihrem professionellen Handeln begleitet werden.

Qualitätsmaßstäbe wie die Bildungsstandards im Schulbereich setzen ein *gemeinsames Verständnis der Akteur*innen über ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem* voraus. In den meisten Bereichen fehlt es an solchen gemeinsamen Qualitätszielen bzw. Benchmarks. Die zunehmende Integration digitaler Medien in den Unterricht etwa verlangt nicht nur Referenzmaßstäbe für die digitale Infrastruktur, sondern auch dafür, welche digitalen Kompetenzen wie und zu welchem Zeitpunkt erreicht werden sollen. Die Digitalisierung öffnet hierbei selbst neue Chancen, Bildungsprozesse und -ergebnisse stärker digital unterstützt zu dokumentieren und weiterzuentwickeln.

Schließlich ist eine koordinierte Steuerung mit *kontinuierlichen Austausch- und Abstimmungsprozessen zwischen den Entscheidungsträger*innen der Bildungspolitik, -administration und -praxis* zentral für ein leistungsstarkes, offenes, gerechtes und zukunftsorientiertes Bildungssystem. Lösungen für die aktuellen Herausforderungen können nicht allein von einzelnen Akteur*innen in den jeweiligen Bildungsbereichen oder auf getrennten Verantwortungs- und Entscheidungsebenen gefunden werden, sondern erfordern eine gemeinsame und bereichsübergreifende Verständigung. Hierbei können digitale Medien helfen, neue Formen der Transparenz und Kooperation in den Austausch- und Aushandlungsprozess zu integrieren und weitere Partner*innen mit einzubeziehen.

Die Aufrechterhaltung und Bereitstellung von Bildungsangeboten sowie ihre Inanspruchnahme sind aufgrund der Corona-Pandemie derzeit die größte und wichtigste Herausforderung für alle Beteiligten im Bildungswesen. Der Bildungsbericht 2020 kann angesichts dieser aktuellen Entwicklungen als „datengestützte Nullmessung“ vor der Krise verstanden werden.¹³ Er kann künftig als ein Referenzpunkt dienen, um die nun stattfindenden Veränderungen und Akzentuierungen der von der Gruppe der Autor*innen benannten Trends und Herausforderungen künftig weiter zu verfolgen. Der Bildungsbericht 2020 sowie die verwendeten Daten sind unter www.bildungsbericht.de abrufbar.

*Verf.: Dr. Stefan Kühne, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: kuehne@dipf.de*

*Prof. Dr. Kai Maaz, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: maaz@dipf.de*

13 Wiarda, J.-M., Das Ende des „Immer Mehr“. www.jmwiarda.de/2020/06/23/das-ende-des-immer-mehr/ (4.8.2020).

*Svenja Mank, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: mank@dipf.de*

*Dr. Jessica Ordemann, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: ordemann@dipf.de*

*Stefan M. Schulz, DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
stefan.schulz@dipf.de*