

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Der Bildung im Schulalter kommt eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu. Die zentrale Rolle der Schule findet nicht zuletzt ihren Niederschlag in der gesetzlich verankerten Schulpflicht.

Die Bedeutung schulischer Bildung spiegelt sich auch in den aktuellen Diskussionen und bildungspolitischen Reformbestrebungen wider. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen zur Verbesserung der Qualität im Schulwesen sowie dazu, auf welche Weise und mit welchen Strategien die vielfältigen Aktivitäten und Maßnahmen für die einzelne Schule und für die Entwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität noch effektiver nutzbar gemacht werden können.

In diesem Sinne lässt sich eine Fülle bildungspolitischer Aktivitäten und Maßnahmen nennen, auf die sich alle Länder derzeit konzentrieren. Hierzu gehören insbesondere die Weiterführung der internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS sowie die in den Ländern regelmäßig durchgeführten Vergleichsarbeiten) ebenso wie die Überprüfung der eingeführten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, für den Hauptschulabschluss und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Einen großen Bedeutungsgewinn haben in den letzten Jahren auch die Etablierung eines Evaluations- und Inspektionssystems für Schulen, die Realisierung zentraler Prüfungen für den Mittleren Abschluss und die allgemeine Hochschulreife sowie die Verkürzung der Gymnasialbesuchsdauer um ein Jahr erfahren. Mit der Erweiterung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Schulen, der Weiterentwicklung der Lehrerbildung und -fortbildung sowie dem Ausbau effizienter Unterstützungssysteme, wie den ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten,

sind zudem bedeutsame Rahmenbedingungen für die Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht gesetzt worden.

Im folgenden Kapitel wird einigen der genannten Aspekte und Entwicklungen schulischer Bildung indikatoren gestützt unter zwei Perspektiven nachgegangen: Zum einen orientiert sich das Kapitel am Zusammenhang von schulischer und außerschulischer Bildung, dem mit dem Ausbau von Ganztagsangeboten (**D3**) sowie den Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (**D5**) exemplarisch entsprochen wird. Zum anderen werden bereits im Bildungsbericht 2006 dargestellte wichtige Informationen zu Übergängen, Klassenwiederholungen, kognitiven Kompetenzen und Abschlüssen aufgegriffen und mit wechselnden Schwerpunktsetzungen weitergeführt. Bei den Übergängen und Wechseln im Schulwesen (**D1**) wurden erstmals auch private Schulen und der allgemeinbildende Teil des Sekundarbereichs II aufgenommen. Im Zentrum von **D2** steht die Entwicklung der Klassenwiederholungen in den letzten beiden Jahren. In **D6** werden Veränderungstrends in den kognitiven Kompetenzen bei den Schulleistungsuntersuchungen seit 2000 aufgezeigt und die Kompetenzentwicklung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Neben der Entwicklung der Abschlussquoten (**D7**) insgesamt wird besonders den Abgängern ohne Hauptschulabschluss, denen aus Förderschulen sowie den herkunftsbedingten Abhängigkeiten beim Erwerb von Abschlüssen nachgegangen. Erstmals aufgenommen wurde ein Indikator zu pädagogischem Personal im Schulwesen (**D4**), da den Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen in der Schule und im Unterricht und damit für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Schulsystems eine entscheidende Bedeutung zukommt.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist die größere Vielfalt an Übergängen und Wechseln im Vergleich zu den Schulsystemen anderer Staaten. Während Übergänge in erster Linie an den Schwellen im Schulwesen auftreten und von allen Schülerinnen und Schülern bewältigt werden müssen, bieten Wechsel die Möglichkeit, den Besuch einer ursprünglich gewählten Schulart oder eines Bildungsgangs nachträglich zu verändern.

Übergänge und Wechsel wurden bereits im Bildungsbericht 2006 dargestellt. An diese Informationen wird im Folgenden angeknüpft. Aufgezeigt werden aktuelle Veränderungen gegenüber 2006 insbesondere beim Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I, bei den Aufwärts- und Abwärtswechseln im Sekundarbereich I sowie bei den Wechseln an und von Förderschulen. Ergänzend werden die Übergänge in private Schulen sowie in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II in den Blick genommen.

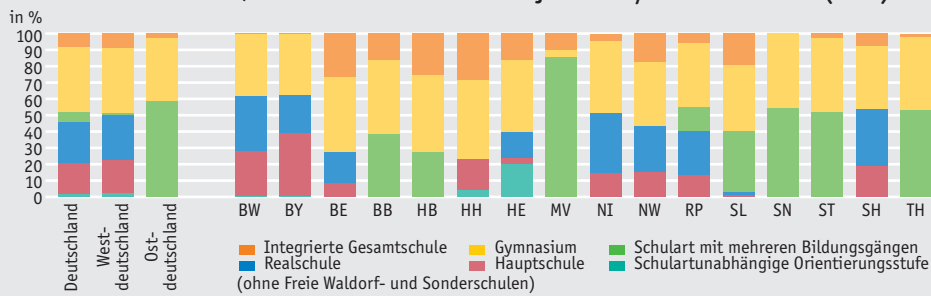
Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I

Nach der Einschulung ist der Besuch einer weiterführenden Schule im Sekundarbereich I ab Jahrgangsstufe 5 (bzw. 7 in Berlin und Brandenburg) die zweite wichtige Gelenkstelle im deutschen Schulwesen. Bei der Entscheidung über den Besuch der weiterführenden Schulart verbinden sich in der Regel bestimmte institutionelle Leistungsanforderungen und damit verbundene Schulabschlussoptionen (vgl. **D7**) mit dem Elternwillen. Im Folgenden wird dieser Übergang anhand der Aufteilung jener Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, im Ländervergleich genauer betrachtet (**Abb. D1-1, Tab. D1-1A**). Die Übergänge erfolgen zwar überwiegend am Ende der Grundschulzeit, gleichwohl sind auch nach der 6. Jahrgangsstufe (nach der sogenannten Beobachtungs- oder Orientierungsstufe) oder auch später noch Übergänge möglich bzw. explizit vorgesehen, so wie es auch schon vor Ende der Grundschulzeit Übergänge in Förderschulen gibt.

Sinkende Übergangsquoten zur Hauptschule

Auch wenn die Verteilung der Schülerströme nach der Grundschule große Unterschiede zwischen den Ländern sichtbar macht, die wesentlich durch die jeweilige Schulstruktur bedingt sind, zeigen sich zwei übergreifende Entwicklungstendenzen: Eine erste besteht darin, dass faktisch in allen Ländern, in denen die Hauptschule angeboten wird – die Länder Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen führen keine Hauptschulen –, die Übergangsquoten an diese Schulart zum Schuljahr 2006/07 gesunken sind. Ein weiterhin relativ starkes Gewicht hat die Hauptschule in Baden-Württemberg (28%) und Bayern, wo sie mit 39% sogar die am meisten gewählte Schulart nach der Grundschulzeit ist. Von den beiden Ländern und von Einzelbeispielen abgesehen, hat sich die Nachfrage nach der Hauptschule in den letzten 20 Jahren gravierend verändert. Während sie zunächst eine weithin akzeptierte Schulform war, wird sie aktuell immer weniger gewählt – selbst in Regionen mit bislang ausgeprägter Nachfrage. PISA 2000 hat gezeigt, dass bundesweit etwa jede fünfte Hauptschule in sehr problematischen Lernkontexten arbeitet, die durch einen sehr hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Nach der Selbsteinschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter in PISA 2003 gehören sogar 65% der Hauptschulen zu den sogenannten belasteten Schulen. Auch wenn Hauptschulen nicht immer miteinander vergleichbar sind, vollzieht sich in der öffentlichen Wahr-

Negative öffentliche Wahrnehmung der Hauptschule signalisiert Handlungsbedarf

Abb. D1-1: Verteilung der Fünftklässler*, die im vorangegangenen Jahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2006/07 nach Ländern (in %)

* Für Berlin und Brandenburg werden wegen der sechsjährigen Grundschule Siebtklässler betrachtet.
Erläuterungen vgl. **Tab. D1-1A**

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

nehmung eine Entwicklung zur „Problemschule“. Mit einem sinkenden Hauptschüleranteil und einer ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft kann tatsächlich eine erhebliche Beeinträchtigung der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung in bestimmten Hauptschulen einhergehen.

Eine zweite Entwicklungslinie zeigt sich im nahezu kontinuierlichen Anstieg der Übergänge ins Gymnasium. Dieser Anstieg setzte sich unabhängig vom sonstigen Schulartangebot der einzelnen Länder auch im Schuljahr 2006/07 fort. So geht in elf Ländern die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nach der vierten Jahrgangsstufe zum Gymnasium über (**Abb. D1-1, Tab. D1-1A**). Auch in Ländern, in denen noch bis vor Kurzem andere Schularten die meisten Schüler aufnahmen (z.B. in Schleswig-Holstein und im Saarland), schlägt mittlerweile mit jeweils ca. 40% der Großteil eine gymnasiale Laufbahn ein. Die dabei im Bildungsbericht 2006 aufgezeigte Benachteiligung von Jugendlichen unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund besteht weiterhin, wie die Analyse der Schülerverteilung am Ende des Sekundarbereichs I verdeutlicht (**Abb. D1-6A, Tab. D1-8web**). Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil sind selbst bei gleichem sozioökonomischen Status seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten als deutsche Schülerinnen und Schüler zu finden.

Eine strukturelle Besonderheit stellt der Übergang zwischen Primar- und Sekundarbereich¹ in jenen zwei Ländern dar, die eine sechsjährige Grundschule führen. Sowohl in Berlin als auch in Brandenburg gehen immer mehr Schülerinnen und Schüler bereits nach vier Schuljahren von der Grundschule in zunehmend angebotene grundständige Gymnasien über (**Tab. D1-9web**). In Berlin sind es inzwischen mehr als 9% aller Viertklässler, in Brandenburg knapp 6%, wobei zum Schuljahr 2007/08 die Möglichkeiten zum früheren Übergang aus der sechsjährigen Grundschule, gebunden an bestimmte Voraussetzungen, erweitert wurden.

Regionale Unterschiede bei den Übergängen

Die Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten variiert nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder, Kreise und Kommunen. Im Folgenden wird, anknüpfend an den Bildungsbericht 2006, zunächst die Entwicklung der regionalen Unterschiede beim Gymnasialbesuch in der Jahrgangsstufe 7 betrachtet (**Abb. D1-2**).

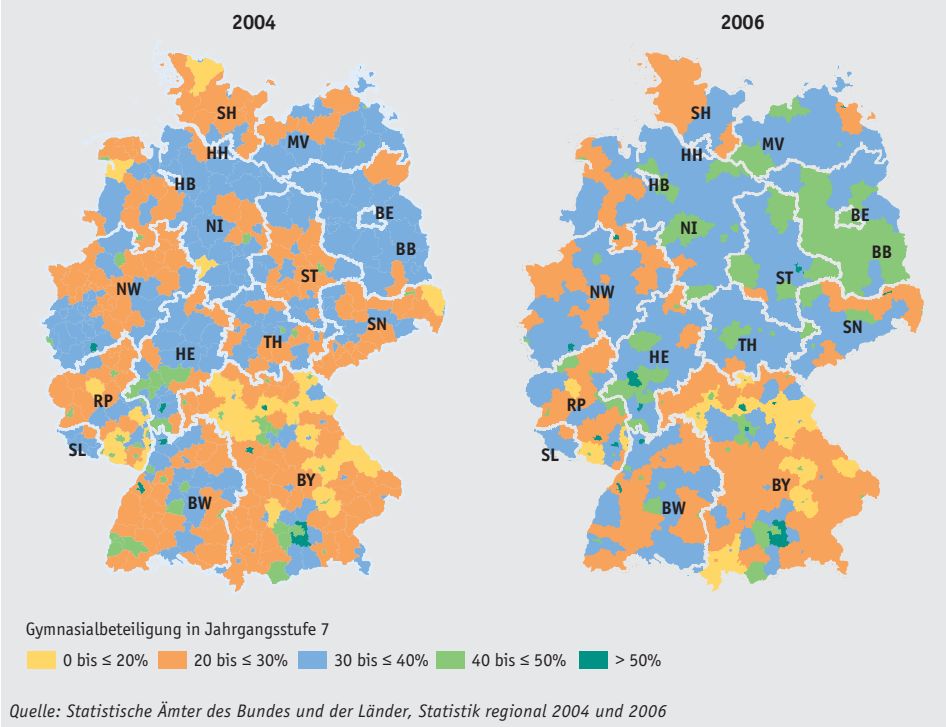
¹ Auch in Mecklenburg-Vorpommern gibt es seit dem Schuljahr 2006/07 eine strukturelle Besonderheit: Der Übergang ins Gymnasium findet – mit Ausnahme der Sport- und Musikgymnasien – in Jahrgangsstufe 7 statt.

Anstieg der Übergangsquoten ins Gymnasium hält an

Jugendliche unterer Sozialgruppen und mit Migrationshintergrund gehen seltener zum Gymnasium

Zunehmende Abweichung vom gemeinsamen sechsjährigen Grundschulbesuch in Berlin und Brandenburg

Abb. D1-2: Regionale Unterschiede im Gymnasialbesuch in Jahrgangsstufe 7 in den Jahren 2004 und 2006 (in %)



Der Vergleich zwischen der Gymnasialbeteiligung 2004 und 2006 macht deutlich, dass trotz unterschiedlicher regionaler Kontexte in 80% der Kreise die Gymnasialbeteiligung gestiegen ist, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Vor allem die Anzahl der Kreise mit einer Gymnasialbeteiligung zwischen 40 und 50% hat sich deutlich erhöht (Tab. D1-2A).

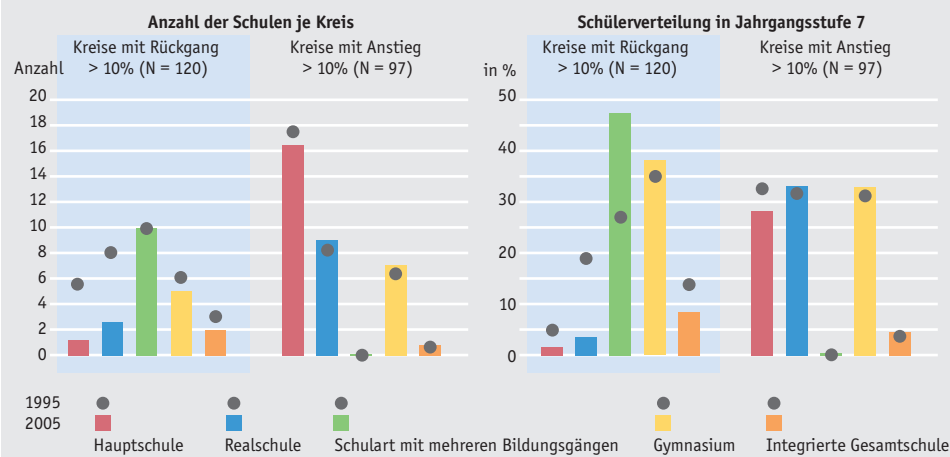
Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich das Schulangebot über alle Schularten hinweg verändert. Für eine Annäherung werden nachfolgend zwei Gruppen von Kreisen mit völlig gegenläufigen Entwicklungen der 10- bis unter 15-jährigen Wohnbevölkerung zwischen 1995 und 2005 gegenübergestellt: In 120 Kreisen aller 450 Landkreise bzw. kreisfreien Städte in Deutschland (einschließlich der Berliner Bezirke) ist die 10- bis unter 15-jährige Wohnbevölkerung um mehr als 10% zurückgegangen, während 97 Kreise einen Anstieg um mehr als 10% verzeichneten. Für diese beiden Gruppen von Kreisen wird die Entwicklung des Schulangebots aufgezeigt (Abb. D1-3, Tab. D1-10web).

Deutliche Konzentration des Schulangebots in allen ostdeutschen Kreisen

Einen Rückgang um mehr als 10% weisen sämtliche Kreise in Ostdeutschland sowie zwei Kreise in Bremen und Niedersachsen auf. In diesen Kreisen konnte bis 2005 das 1995 bestehende Schulangebot nicht aufrechterhalten werden. Allein die durchschnittliche Anzahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die gleichermaßen zum Haupt- wie zum Mittleren Schulabschluss führen, ist in den Jahren von 1995 bis 2005 konstant hoch geblieben. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgangsstufe 7 eine Schule mit mehreren Bildungsgängen besuchen, ist dabei von 27 auf 48% gestiegen (Abb. D1-3, Tab. D1-10web). Dass in diesen Kreisen mit stark zurückgehenden Schülerzahlen auch Gymnasien geschlossen wurden (in der Regel durch Zusammenlegungen von Standorten), wirkte sich nicht negativ auf die Gymnasialbesuchsquote aus. Die Gymnasialbeteiligung in Jahrgangsstufe 7 lag 2005 mit über 38% auf höherem Niveau als 1995 (35%).


Wachsende Gymnasialbeteiligung, trotz moderater Reduzierung der Gymnasialstandorte

Abb. D1-3: Schulangebot und Schülerverteilung 1995 und 2005 nach Schularten* für Kreise mit sinkender und ansteigender Schülerzahl**



* Ohne Freie Waldorfschulen und Förderschulen

** Darstellung für jene Kreise, deren 10- bis unter 15-jährige Wohnbevölkerung zwischen

1995 und 2005 entweder um mehr als 10% zurückgegangen oder um mehr als 10% angestiegen ist. 

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistik Regional 1995 und 2005, eigene Berechnungen

D
1

In den Kreisen mit einem Anstieg der Schülerzahlen um mehr als 10% wurden 2005 weniger Hauptschulstandorte vorgehalten als 1995. Während sich alle anderen Schularten stabilisieren, kann die Hauptschule nicht von den steigenden Schülerzahlen profitieren.

Besuch privater Schulen

Ein Teil der Schülerinnen und Schüler geht nach dem Besuch einer öffentlichen oder privaten Grundschule in eine der privaten Schulen des Sekundarbereichs I über. Innerhalb des Privatschulsektors stellen die Freien Waldorfschulen den quantitativ bedeutsamsten Teil dar. Im Schuljahr 2006/07 gab es 192 Waldorfschulen (zum Vergleich: im Schuljahr 1996/97 waren es 157), mit besonders hohen Anteilen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Dieser Trend der Zunahme der Waldorfschulen findet sich insgesamt für alle Schularten des privaten Sektors und damit auch für die Anzahl seiner Schülerinnen und Schüler (Tab. D1-3A). Diese ist zwischen 1996/97 und 2006/07 von etwa 500.000 auf 669.000 gestiegen, was einer Steigerung von 5 auf 7% aller Schülerinnen und Schüler entspricht. Während damit die Schülerschaft in privaten Schulen um 25% angestiegen ist, fiel parallel dazu die Schülerzahl im öffentlichen Schulwesen um fast 9%.

Das Angebot an Privatschulen hat sich von 2.200 im Schuljahr 1996/97 auf über 3.000 im Schuljahr 2006/07 erhöht. Innerhalb des Privatschulsektors zeigen sich drei wesentliche Schwerpunkte (Tab. D1-3A). Mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler waren an Gymnasien. Auch die Privatschulangebote im Förderschulbereich sind von deutlich überproportionaler Bedeutung. Jeder sechste Förderschüler (rund 17%) wird an einer Schule in privater Trägerschaft unterrichtet. Und schließlich ist die Zunahme der Grundschulen in privater Trägerschaft bemerkenswert (1996: 276, 2006: 624). Neben den genannten Schularten haben auch fast alle anderen Schularten, insbesondere jedoch die Schulen mit mehreren Bildungsgängen, deutliche Zuwächse zu verzeichnen. Dies gilt im Übrigen auch für die Hauptschulen in privater Trägerschaft, deren Anzahl entgegen dem Trend im öffentlichen Schulwesen ebenfalls steigt.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen wächst bei allen Schularten, auch bei der Hauptschule

Schulartwechsel^M innerhalb des Sekundarbereichs I

Im Schuljahr 2006/07 haben rund 64.000 Schülerinnen und Schüler (ohne Waldorf- und Förderschulen) in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 eine andere Schulart besucht als noch im vorangegangenen Schuljahr (Tab. D1-4A). Bezogen auf alle Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9 entspricht dies einer bundesweiten Wechselquote von knapp 3%. Ein direkter Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen strukturellen Gestaltung des Schulartangebots in einem Land (z.B. Vielfalt der Schularten) und der Wechselhäufigkeit lässt sich nicht feststellen.

Geringe Wechselquote und überwiegend Abwärtswechsel deuten Probleme hinsichtlich der Durchlässigkeit an

Innerhalb der Wechselquote von knapp 3% machen noch immer die Abwärtswechsel in niedriger qualifizierende Schularten die Mehrzahl aller Schulartwechsel in Deutschland aus (Abb. D1-4, Tab. D1-11web). Darunter entfallen 39% auf Abstiege aus dem Gymnasium und 27% auf einen Wechsel von der Real- zur Hauptschule. Insgesamt kommen im Bundesdurchschnitt sowie gleichermaßen in West- wie in Ostdeutschland auf jeden Wechsel in eine höher qualifizierende Schulart fast fünf Abwärtswechsel^M. Dabei schwankt die Relation von Auf- und Abwärtswechseln zwischen den Ländern, wie etwa in Berlin mit 1 : 15 und in Bremen mit 1 : 2,5. Zudem gibt es eine Reihe von Schulartwechseln, die nicht eindeutig als Aufstieg oder Abstieg identifiziert werden können (z.B. Wechsel zwischen Real- und Gesamtschulen). Innerhalb der Aufstiege dominieren die Wechsel von der Haupt- zur Realschule. Die Aufstiege ins Gymnasium sind eher die Ausnahme, obwohl eine Reihe von Untersuchungen zeigt, dass es eine größere Zahl gymnasial geeigneter Schüler gibt, die nicht das Gymnasium besuchen. Bei dieser Betrachtung bleibt unberücksichtigt, welche Abschlüsse die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Schulart erreichen oder nachträglich erwerben (vgl. D7).

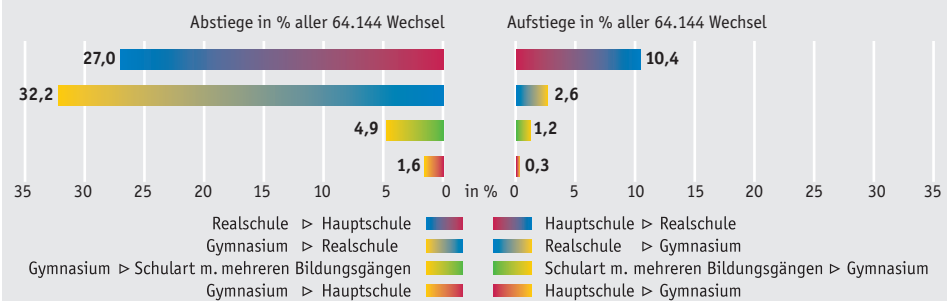
Wechsel an und von Förderschulen

Sonderpädagogischer Förderbedarf nimmt zu

Für Kinder und Jugendliche, die dem Unterricht in den bisher betrachteten allgemeinbildenden Schularten unter den gegebenen pädagogischen, personellen und organisatorischen Bedingungen nicht folgen können, kann sonderpädagogischer Förderbedarf geltend gemacht werden. Im Schuljahr 2006/07 wurde für ca. 485.000 Schülerinnen und Schüler ein entsprechender Bedarf festgestellt. Dies entspricht einem Anteil von 5,8% der Schülerpopulation in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 (Abb. D1-5, Tab. D1-5A). Der im Bildungsbericht 2006 für das letzte Jahrzehnt aufgezeigte Anstieg der Förderquote^M setzt sich damit fort. Die meisten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sind weiterhin im Förderschwerpunkt Lernen zu finden, wenngleich dieser Förderschwerpunkt mit 2,7% knapp unter dem Wert von 2004/05 (2,8%) liegt.

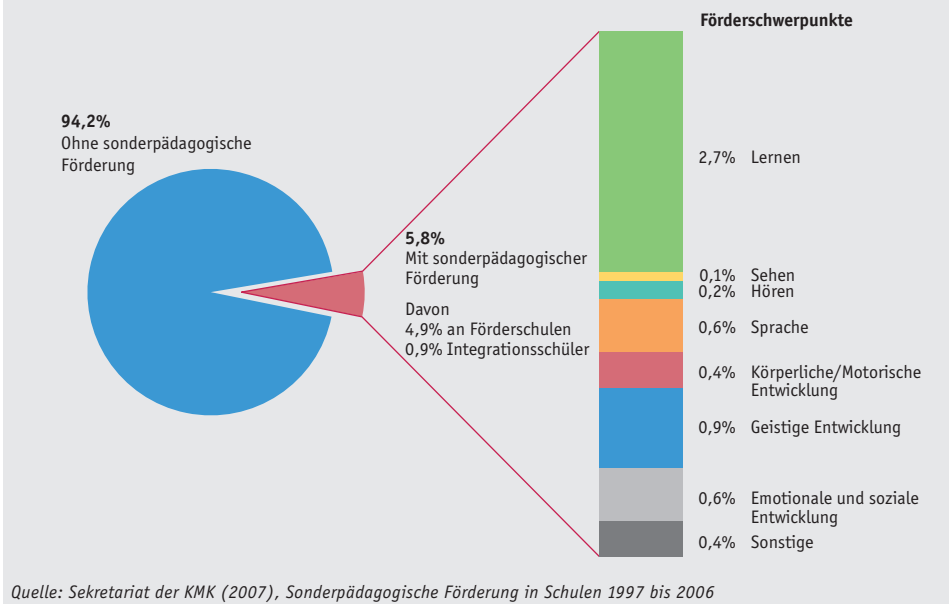
Alle Länder räumen der integrativen Förderung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen den Vorrang gegenüber der Überweisung an eine Förderschule ein. Derzeit

Abb. D1-4: Aufwärts- und abwärtsgerichtete Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2006/07 (in % aller Schulartwechsel)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, eigene Berechnungen

Abb. D1-5: Sonderpädagogische Förderquote 2006/07 nach Förderschwerpunkten (in % aller Schülerinnen und Schüler)



werden bundesweit rund 16% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf integriert unterrichtet (Tab. D1-5A). Im Ländervergleich reicht diese Spannweite von 5% (Niedersachsen) bis 45% (Bremen), was auf deutliche Unterschiede in den sonderpädagogischen Feststellungs- und Zuweisungsverfahren aufmerksam macht bzw. auf Kapazitätsgrenzen hinweist.

Sonderpädagogische Förderung findet nach wie vor erheblich häufiger in Förderschulen statt. Bei der Einschulung besuchten 2,4% aller Kinder 2006/07 bereits eine Förderschule. In den Jahrgangsstufen des Primar- und Sekundarbereichs finden sowohl Wechsel in die Förderschule als auch von dieser in eine der sonstigen Schularten statt. Selbst wenn man berücksichtigt, dass nicht für alle Förderschwerpunkte Wechsel in sonstige allgemeinbildende Schularten^M möglich sind (z.B. die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, Geistige Entwicklung), überwiegen eindeutig die Wechsel in die Förderschulen (Tab. D1-6A): Bundesweit haben rund 8% der Förderschüler noch im vorangegangenen Schuljahr eine andere allgemeinbildende Schule besucht, während umgekehrt ca. 3% der ehemaligen Förderschüler 2006/07 an eine andere allgemeinbildende Schule wechselten (einschließlich des Besuchs einer Integrationsklasse). Eine Betrachtung der landesspezifischen Wechselquoten zeigt erhebliche Schwankungen (Tab. D1-6A).

Integrative Förderung in den Ländern unterschiedlich stark verbreitet

Auf drei Wechsel in eine Förderschule kommt ein Wechsel aus der Förderschule

Übergang in einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II

Am Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10 des Sekundarbereichs I der allgemeinbildenden Schule stehen die Schülerinnen und Schüler vor der nächsten Übergangsentscheidung. Dem Übergang in einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II kommt mit Blick auf die Steigerung der Studienanfängerzahlen besondere Bedeutung zu. Bundesweit entspricht die Zahl der Übergänge in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II^M im Schuljahr 2006/07 knapp 60% der Schülerinnen und Schüler, die in den Schularten des Sekundarbereichs I die 10. Jahrgangsstufe absol-

Verschiedene Wege des Übergangs in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II

viert haben (Tab. D1-12web) – darin 40% Übergänge in Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen oder Förderschulen und ca. 20% in Fachoberschulen, Fachgymnasien oder Berufs-/Technische Oberschulen.

In allen Ländern gleichermaßen existiert die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien. Etwa 36% der Zehntklässler im Schuljahr 2005/06 gingen 2006/07 auf das Gymnasium. In neun Ländern gibt es gymnasiale Oberstufen zudem in beachtenswertem Umfang auch an Integrierten Gesamtschulen. So besuchten 2006/07 fast 10% aller Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 die gymnasiale Oberstufe an einer Gesamtschule.

Rund 93% aller Gymnasiasten in Jahrgangsstufe 11 sind aus dem gymnasialen Teil des Sekundarbereichs I durch Versetzung (in immer mehr Ländern zudem in Verbindung mit einer Abschlussprüfung am Ende der 10. Jahrgangsstufe) in die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums übergegangen (Tab. D1-7A). Nur ein sehr geringer Teil der Schüler kommt aus einer anderen Schulart des Sekundarbereichs I, vornehmlich der Realschule (2006/07 ca. 5%). 73% aller Schüler in der gymnasialen Oberstufe der Gesamtschule kamen 2006/07 aus dem Sekundarbereich I der Gesamtschule selbst. Dies entspricht einem Viertel aller Gesamtschüler der Jahrgangsstufe 10 des Schuljahres 2005/06. 15% kamen aus Realschulen und 4% aus Hauptschulen. Weitere 6% der Gesamtschüler in der gymnasialen Oberstufe waren im Schuljahr zuvor auf dem Gymnasium. Zwischen 2000/01 und 2006/07 haben die gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen immer mehr Schülerinnen und Schülern vor allem aus Haupt- und Realschulen den Weg zur allgemeinen Hochschulreife eröffnet (Tab. D1-7A).

Gymnasiale Oberstufe der Gesamtschule wird zunehmend von Jugendlichen aus Haupt- und Realschulen besucht

M Methodische Erläuterungen

Gruppierung der Kreise nach ihrer Bevölkerungsentwicklung

Für jeden Kreis wurde die zahlenmäßige Entwicklung der 10- bis unter 15-jährigen Bevölkerung zwischen 1995 und 2005 analysiert und folgende Gruppierung vorgenommen: 1) Rückgang der Kinderzahl um mehr als 10% (N = 120 Kreise); 2) Rückgang der Kinderzahl um bis zu 10% (N = 66 Kreise); 3) Anstieg der Kinderzahl um bis zu 10% (N = 167 Kreise); 4) Anstieg der Kinderzahl um mehr als 10% (N = 97 Kreise).

Schulartwechsel

Wechsel von Bildungsgängen innerhalb einer Schulart, z.B. den Schularten mit mehreren Bildungsgängen, müssen hier aufgrund der Datenlage unberücksichtigt bleiben.

Relation der Aufwärts- und Abwärtswechsel in Ostdeutschland

Die im Bildungsbericht 2006 für Ostdeutschland aufgezeigte ausgeglichene Relation zwischen abwärts- und aufwärtsgerichteten Schulartwechseln war auf eine schulstrukturelle Entwicklung in Sachsen-Anhalt zurückzuführen. Dort ergab sich eine hohe Wechslerzahl von der Schulart mit mehreren Bildungsgängen zum Gymnasium, da zwischenzeitlich der Übergang von der „Orientierungsstufe“ an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen in die 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums erfolgte. Erst seit 2003/04 findet der Übergang wieder am Ende der Grundschule in die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums statt.

Förderquote

Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schülergesamtzahl im Alter der Vollzeitschulpflicht (Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen). Unterschiede in den dargestellten Förderquoten gegenüber dem Bericht 2006 erklären sich aus der Nutzung einer anderen Datengrundlage: Während im Bildungsbericht 2006 auf die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes zurückgegriffen wurde (Quote 2004 5,0%; 2006 5,1%), stützt sich dieser Bildungsbericht auf die umfassendere KMK-Statistik in „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006“ (Quote 2004 5,6% und 2006 5,8%).

Wechsel zwischen Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schularten

Die Daten zu Förderschulwechseln lassen keine Differenzierung nach Förderschwerpunkten zu. Die Angaben können daher nicht um die Zahl jener Förderschülerinnen und Förderschüler bereinigt werden, für die eine Rückkehr in sonstige allgemeinbildende Schulen nicht möglich ist. Ebenso wenig kann geprüft werden, ob – bei den Wechseln zur Förderschule – der sonderpädagogische Förderbedarf bereits in der abgebenden Schule integrativ erfüllt wurde bzw. ob ehemalige Förderschüler anschließend integrativ gefördert werden.

Allgemeinbildender Teil des Sekundarbereichs II

Zum allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden hier neben der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Freien Waldorfschulen) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufs-/Technischen Oberschulen gezählt, da diese beruflichen Schulen nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses dienen, sondern dem (nachträglichen) Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse (siehe Glossar).

Klassenwiederholungen

Im Bildungsbericht 2006 wurde gezeigt, dass es bei durchschnittlich jedem dritten Schüler im Verlauf seiner Schullaufbahn zu zeitlichen Verzögerungen kommt. Dies ist eine im internationalen Vergleich hohe Quote. Aufmerksam gemacht wurde in diesem Zusammenhang auf den mit der Klassenwiederholung verbundenen Mehraufwand an Bildungszeit und -kosten sowie darauf, dass sich im Durchschnitt die Leistungen von Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholten, kaum verbessern. Nicht zuletzt diese Sachverhalte lassen das Thema „Sitzenbleiben“ immer wieder aktuell für die öffentliche Diskussion und auf der Agenda bildungspolitischer und administrativer Entscheidungen erscheinen.

Wiederholungen im Vergleich der Schulstufen und Länder

Im Bundesgebiet wiederholten 2006/07 insgesamt etwa 234.000 Schülerinnen und Schüler vom Primar- bis zum Sekundarbereich II eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einem Anteil von 2,7% der Schülerpopulation und stellt eine geringfügige Reduzierung der Wiederholerquote ^M gegenüber 2004/05 dar. Zwischen den Ländern schwanken die Wiederholerquoten von 1,8% in Baden-Württemberg bis 3,8% in Bayern. Die Wiederholerquote fällt in allen Ländern mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern (Abb. D2-1, Tab. D2-1A) für den Primarbereich am geringsten aus, bei einer sichtbaren Annäherung zwischen den Ländern (0,4% in Berlin und Thüringen bis 2,5% in Bremen), steigt im Sekundarbereich I deutlich an (bis fast 6% in Bayern) und fällt in der Mehrzahl der Länder im allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II unter 4%. Besonders hohe Wiederholerquoten zeigen sich vor allem in den Jahrgangsstufen 8 und 9, teilweise auch in 11 (Tab. D2-3web).

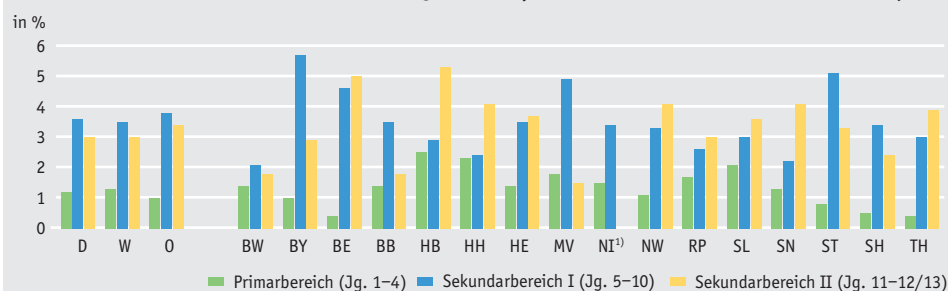
Der Primarbereich verfügt nicht nur in fast allen Ländern über die niedrigste Wiederholerquote aller drei dargestellten Schulstufen, diese ist auch im Vergleich zum Schuljahr 2004/05 weiter gesunken. Dieser Rückgang ist allerdings in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Wiederholer statistisch vergleichbar über alle Länder hinweg erst ab der 3. Jahrgangsstufe erfasst werden.

Während sich die Situation im Sekundarbereich I zwischen beiden Zeitpunkten kaum verändert hat, haben Klassenwiederholungen im Sekundarbereich II deutschlandweit und gleichermaßen in Ost- und Westdeutschland leicht zugenommen. Die Situation in den Ländern ist dabei sehr unterschiedlich: Erhöhungen der Quote in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen stehen Reduzierungen in Bremen, Hessen, Saarland und Schleswig-

Niedrige Wiederholerquote in Baden-Württemberg

Wiederholerquote insgesamt rückläufig, aber leichte Zunahme im Sekundarbereich II

Abb. D2-1: Wiederholerquoten im Schuljahr 2006/07 nach Schulstufen* und Ländern (in %)



* Angaben zum Sekundarbereich II beziehen sich auf Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen.

1) In Niedersachsen wurden für den Sekundarbereich II keine Wiederholerzahlen gemeldet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Holstein gegenüber. Stabil niedrige Anteile (unter 2%) weisen zu beiden Zeitpunkten Baden-Württemberg, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern auf.

Entwicklung der Wiederholerquote im Vergleich der Schularten und Geschlechter

Steigende Wiederholerzahlen in den Hauptschulen und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen

In den Gymnasien seit 2000/01 deutlich sinkende Wiederholerquoten

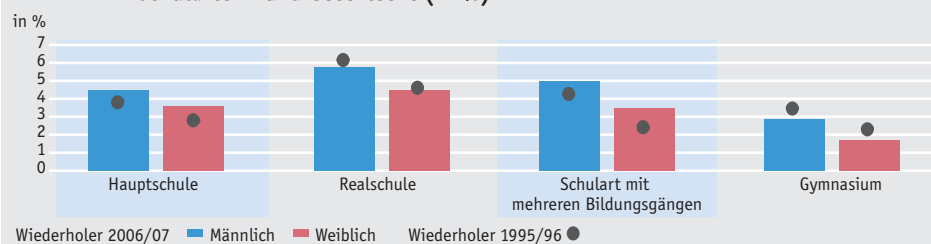
Hinsichtlich der Wiederholerquote in den einzelnen Schularten gilt es zu beachten, dass ein Teil der wiederholenden Schülerinnen und Schüler die Schulart wechselt und damit als Wiederholer an der aufnehmenden Schulart geführt wird. Die Realschulen weisen daher mit über 5% die höchsten Wiederholerquoten auf, die aber im Vergleich zu 1995/96 tendenziell rückläufig sind (**Abb. D2-2, Tab. D2-2A**). Dementsprechend weist das Gymnasium als diejenige Schulart, die Schüler abgibt, aber nur begrenzt aufnimmt (vgl. **D1**), vergleichsweise niedrige und sogar sinkende Wiederholerquoten auf – nach einem zwischenzeitlichen Anstieg (Schuljahr 2000/01). Für die Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen stellt die Erhöhung der Quote, die durch Aufnahmen aus anderen Schularten mit bedingt ist, eine zunehmende Belastung dar.

Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist weiterhin bei männlichen Schülern in allen Jahrgangsstufen, außer in denen der Grundschule, höher (**Tab. D2-3web**). Gleichermäßen Jungen wie Mädchen mit Migrationshintergrund sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen als Deutsche. Im Bildungsbericht 2006 (vgl. S. 152) wurde gezeigt, dass dieser Trend bereits in der Grundschule beginnt und sich erst im Sekundarbereich I abschwächt.

Handlungsbedarf vor allem im Sekundarbereich I

Ob die in den letzten zwei Jahren eingeleiteten Maßnahmen besonders zur Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler bereits Auswirkungen auf die Wiederholeranteile haben, kann gegenwärtig nicht beurteilt werden. Die relativ hohe Wiederholerquote im Sekundarbereich I und die steigenden Wiederholerzahlen in Hauptschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen machen auf den weiterhin bestehenden Handlungsbedarf aufmerksam.

Abb. D2-2: Entwicklung der Wiederholerquoten zwischen 1995/96 und 2006/07 nach Schularten* und Geschlecht (in %)



* Bundesweite Angaben zur Wiederholerzahl an Integrierten Gesamtschulen liegen erst ab dem Schuljahr 2004/05 vor.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1995/96 und 2006/07

M Methodische Erläuterungen

Wiederholerquote in der amtlichen Statistik

Die Wiederholerquote von 2,7% bezieht sich auf die 8,8 Millionen Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen 2006/07; ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs. Einschließlich dieser Schulen betrug die Schülerzahl rund 9,4 Millionen.

Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Als Wiederholer können auch Schülerinnen und Schüler gelten, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der amtlichen Schulstatistik im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht als Wiederholer ein.

Aufgrund der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Ländern sind Wiederholer in der Primarstufe erst ab der 3. Jahrgangsstufe über alle Länder hinweg statistisch vergleichbar.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

In der gegenwärtigen Debatte über die Verbesserung des deutschen Schulsystems stellt der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen ein Kernstück der Reformanstrengungen dar. Insbesondere die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse haben die Bedeutung einer anderen Lernorganisation und jene von außerunterrichtlichen Lernwelten ins Blickfeld gerückt. Die unterrichtergänzenden Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote für Kinder im Schulalter verteilen sich in Deutschland auf unterschiedliche Typen von Einrichtungen wie etwa Ganztagschulen oder Horte^M. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Entwicklung des Ganztagsangebots und thematisiert das Verhältnis von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten.

Quantitativer Ausbau des Ganztagschulangebots

Der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen ist in den letzten Jahren weiter vorangekommen. Die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten^M mit Ganztagsbetrieb stieg von 4.951 im Jahr 2002 auf 9.688 im Jahr 2006 und hat sich damit innerhalb von vier Jahren fast verdoppelt. Damit bot 2006 insgesamt rund ein Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten Ganztagsplätze an.

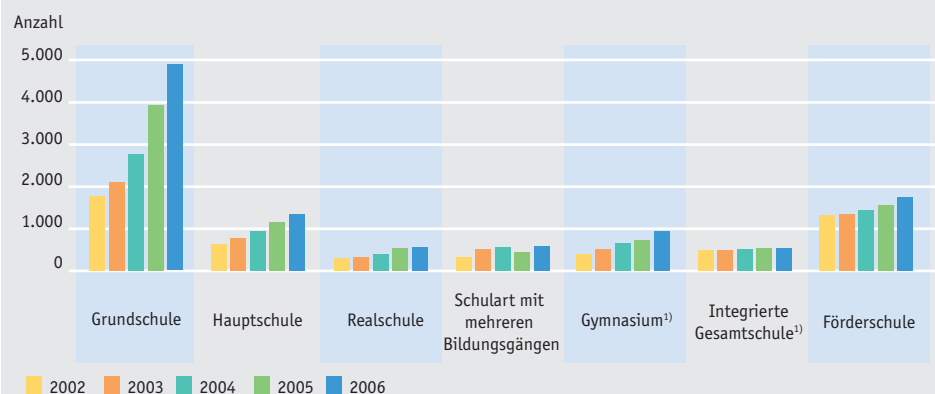
Der Ausbau der ganztagsschulischen Bildung und Betreuung verläuft in den einzelnen Schularten unterschiedlich. An den Grundschulen haben die Ganztagsangebote am stärksten zugenommen. Ihre Zahl hat sich zwischen 2002 und 2006 um das Zweieinhalbfache erhöht. Das entspricht einem Anteil von 29% an allen Grundschulen 2006 (**Abb. D3-1, Tab. D3-1A, Tab. D3-2A**).

An Hauptschulen und Gymnasien sind die Ganztagsangebote ebenfalls deutlich ausgebaut worden; ihr Anteil liegt zwischen 28% und 30%. Rund drei Viertel aller Integrierten Gesamtschulen und ca. die Hälfte der Förderschulen verfügen über Ganztagsangebote. In Bezug auf den Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart zeigen sich zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede. Während beispielsweise der Anteil von Ganztagschulen an allen Grundschulen im Bundesdurchschnitt bei 29% liegt, variiert dieser Anteil in den Ländern zwischen 2% in Baden-Württemberg und 98% in Thüringen bzw. 100% in Berlin (**Tab. D3-2A**).

Ganztagsbetrieb in rund einem Drittel aller schulischen Verwaltungseinheiten

D
3

Abb. D3-1: Quantitativer Ausbau des Ganztagschulangebots im Primar- und Sekundarbereich I zwischen 2002 und 2006 nach Schularten (Anzahl)



1) ohne gymnasiale Oberstufe

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik – Statistik 2002 bis 2006, Tab. 2.1.1–2.19

Organisationsmodelle des Ganztagschulbetriebs

Offene Organisationsformen des Ganztagsbetriebs überwiegen

In Bezug auf den Grad der Verbindlichkeit der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten ihrer Schule unterscheidet die KMK drei Modelle: Bei dem voll gebundenen Modell sind alle Kinder zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, und in der offenen Ganztagschule können Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten teilnehmen. Rund 93% aller Grundschulen mit Ganztagsangeboten arbeiten in offener Form. Einen ebenfalls hohen Anteil an offenen Ganztagschulen weisen Realschulen, Gymnasien und die Schularten mit mehreren Bildungsgängen auf (Abb. D3-2, Tab. D3-1A).

Insgesamt überwiegt – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern – bei den Ganztagschulen in Deutschland das offene Organisationsmodell. Dies führt dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen, niedriger liegt als der Anteil der Schulen, die solche Angebote bereitstellen (Tab. D3-2A, Tab. D3-6web). Die Differenzen zwischen den Schulen in Ganztagsform und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die diese nutzen, liegen vor allem in den verschiedenen Organisationsmodellen begründet, die einen unterschiedlichen Grad an Verbindlichkeit der Teilnahme und jeweils spezifische Finanzierungsmodalitäten aufweisen.

Nutzung der Ganztagschulangebote

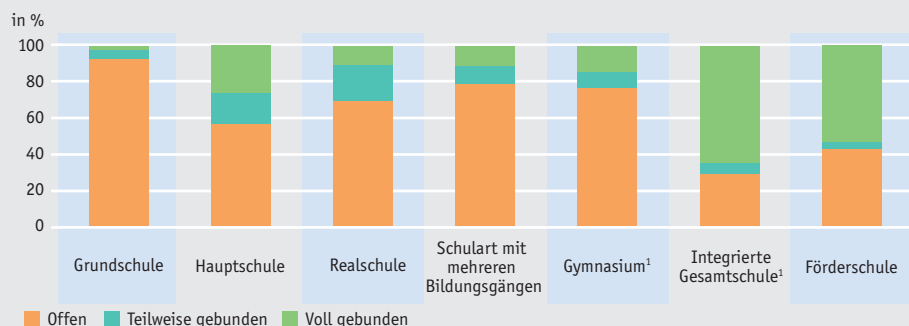
Der Anteil der Schüler in Ganztagsangeboten steigt

Die Schülerzahlen in den Ganztagsangeboten stiegen von 10 im Jahr 2002 auf 18% bis 2006 an – ein Zuwachs, der vor allem auf die stark gestiegenen Schülerzahlen in der offenen Form zurückgeht. Dabei fallen deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, aber auch zwischen den einzelnen Ländern auf. Sachsen weist mit 47% aller Schülerinnen und Schüler in Ganztagsbetreuung den höchsten Anteil auf, während die niedrigsten Beteiligungsquoten in Bayern mit 4% und im Saarland mit 8% vorliegen (Tab. D3-6web).

Schüleranteile in Ganztagsangeboten schwanken je nach Schulart zwischen 9% und 75%

Innerhalb der einzelnen Schularten zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Teilnahme an Ganztagsangeboten (Tab. D3-3A): Während in Integrierten Gesamtschulen beinahe drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot teilnehmen und die Förderschulen mit etwas mehr als einem Drittel einen noch vergleichsweise hohen Anteil aufweisen, liegt der Schüleranteil mit Ganztagsbetreuung in den Realschulen mit unter 10% am niedrigsten. Auch in den Grund- und Hauptschulen, in denen eine ganztägige Bildung und Betreuung eine besondere Chance

Abb. D3-2: Voll gebundene, teilweise gebundene und offene Ganztagschulen des Primar- und Sekundarbereichs I 2006 (in % aller Ganztagschulen der jeweiligen Schulart)



1) Ohne gymnasiale Oberstufe

Quelle: Sekretariat der KMK (2008), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2006, Tabelle 2.1.1–2.1.9

für die individuelle Förderung bieten kann, nehmen weniger als 20% teil (Tab. D3-4A, Tab. D3-7web).

Über den quantitativen Ausbau der Ganztagschulen und die Entwicklung der Teilnahmezahlen hinaus sind bislang Aussagen zu den spezifischen Konzepten und zur Qualität der Ganztagsangebote auf indikatorengestützter Basis nicht möglich.

Horte als ergänzende Angebote ganztägiger Bildung und Betreuung im Schulalter

In allen Ländern hat es bereits vor dem Ausbau der Ganztagschulen Horte unterschiedlicher Träger gegeben, die entweder als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder – insbesondere in Ostdeutschland – als Schulhorte organisiert waren. Horte stellen nach wie vor ein ergänzendes Bildungs- und Betreuungsangebot dar (Tab. D3-8web), vor allem in der Altersgruppe der unter 11-Jährigen, also der Kinder an Grundschulen. Dabei haben sich neben der Koexistenz von Hort und Ganztagschulen vielfältige Beziehungen in Form von Kooperationen, Zusammenführungen, aber auch von Konkurrenz und Verdrängung entwickelt.

Nach wie vor zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Gesamtbetreuungsquote^M der Grundschul Kinder zwischen Ost- und Westdeutschland (Tab. D3-5A). Während in Westdeutschland eine Gesamtbetreuungsquote von ca. 13% erreicht wird (mit einer Unsicherheit von +/- 0,4 Prozentpunkten), zeigt sich für Ostdeutschland hingegen eine wesentlich höhere Betreuungsquote von rund 65% (mit einer Unsicherheit von +/- 1,6 Prozentpunkten).

**Deutlich höhere
Betreuungsquoten
in Ostdeutschland**

M Methodische Erläuterungen

Horte

Der Begriff Horte bezeichnet Kindertageseinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Hinzu kommen können darüber hinaus noch Plätze für Kinder im Schulalter in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen, die hier ebenfalls mit eingerechnet werden.

Schulische Verwaltungseinheit

Ganztagsangebote werden häufig an Schulzentren, die mehrere Schularten umfassen, vorgehalten. Ein solches Schulzentrum gilt als eine Verwaltungseinheit. Durch diese Bündelung übertrifft die Summe der schulartenspezifischen Einrichtungen die Gesamtzahl der Verwaltungseinheiten. Lediglich die Ganztagschulen Mecklenburg-Vorpommerns wurden 2002 und 2003 als Verwaltungseinheiten ausgewiesen, da andere Zahlen nicht verfügbar waren.

Gesamtbetreuungsquoten in Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen

Eine bloße Addition der Nutzungszahlen zu Schulkindern in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen führt zu Doppelzählungen, da Angebote für Schulkinder in Kindertageseinrichtungen, die in enger Kooperation mit der Schule durchgeführt werden, oftmals in beiden Statistiken erfasst werden. Auf Basis umfangreicher Recherchen in den Ländern konnte die Anzahl der Kinder, die in beiden Statistiken gemeldet werden, weiter eingegrenzt werden. Aufbauend auf dieser Eingrenzung der Doppelerfassungen kann unter Angabe einer Unsicherheitsspanne eine Gesamtbetreuungsquote für Kinder im Grundschulalter geschätzt werden. In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird nachgewiesen, dass 366.000 Schulkinder bis unter 11 Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen. Von diesen Kindern werden 84.000 nachweislich ebenfalls in der KMK-Statistik gemeldet. Darüber hinaus ist für 39.000 Kinder (davon 23.500 in West- und 15.500 in Ostdeutschland) nicht abschließend geklärt, ob diese ebenfalls in der KMK-Statistik gemeldet werden. Zur Schätzung einer Gesamtbetreuung der Grundschul Kinder müssen somit zu den 400.000 Kindern in der KMK-Statistik 243.000 bis 282.000 Kinder hinzugezählt werden; im Mittel sind dies 263.000 Kinder.

Für die Länder Baden-Württemberg, Bremen, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist gesichert, dass es nicht zu einer Doppelerfassung in beiden Statistiken gekommen ist. Für die Länder Bayern, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein konnte trotz intensiver Recherchen nicht ausgeschlossen werden, dass Kinder in beiden Statistiken erfasst werden.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Für die Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht sowie für die Entwicklung schulischer Lehr- und Lernprozesse werden durch Auswahl, Einsatz und Qualifizierung des Personals wesentliche Rahmenbedingungen definiert. Anknüpfend an die Darstellungen in **B4** geht der Indikator differenziert auf die Zusammensetzung der Lehrerschaft in allgemeinbildenden Bildungsgängen nach den Merkmalen Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang ein. Abschließend werden Aspekte der Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf sowie die Professionalisierung der Lehrertätigkeit angesprochen. Zunächst wird auf Entwicklungen hinsichtlich der Qualifikation des pädagogischen Personals aufmerksam gemacht.

Qualifikation des pädagogischen Personals

Das pädagogische Personal im Schulwesen wird in Deutschland, mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo Teile der Lehrerausbildung auch an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt sind, an Universitäten ausgebildet. Lange Zeit erfolgte die Lehrerausbildung, trotz verschiedener abweichender Modelle und einer gänzlich anderen Ausbildungsstruktur in der früheren DDR, nach einem tradierten Muster: In Abhängigkeit vom Lehramt und der jeweiligen Schulstufe dauerte die Ausbildung für das Fach-, Didaktik- und erziehungswissenschaftliche Studium 6 bis 9,5 Semester, an deren Ende das erste Staatsexamen abzulegen war. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung setzten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Ausbildung mit einer 18 bis 24 Monate dauernden zweiten Phase, dem Referendariat, fort. Dieses zeitlich versetzte Modell einer akademischen Lehrerausbildung hatte zur Folge, dass deren Dauer mit durchschnittlich sechs Jahren deutlich über dem Mittel der meisten anderen OECD-Staaten lag,² die aber zum Teil auf eine universitäre Ausbildung verzichteten. Zugleich haben die im internationalen Vergleich bislang unterschiedlichen Modelle der Lehrerausbildung auch kulturspezifische Unterrichtsmuster geprägt, die wiederum einen beachtlichen Teil der Varianz des unterschiedlichen Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern aufklären.

Das tradierte Modell der Lehrerausbildung unterliegt derzeit in der Mehrzahl der Länder einem tief greifenden Veränderungsprozess. Wichtige Elemente sind dabei die international übliche Bachelor- und Masterstruktur (vgl. **F1**), eine Verstärkung der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile sowie eine Betonung des Praxisbezugs.

Altersstruktur von Lehrkräften im internationalen und nationalen Vergleich

Wie bereits in **B4** verdeutlicht, hat Deutschland neben Italien einen im internationalen Vergleich besonders hohen Anteil an älteren Lehrerinnen und Lehrern im Schulwesen. Betrachtet man die Altersstruktur der Lehrkräfte im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich genauer, dann lässt sich festhalten: Während im Jahr 2005 im OECD-Mittel ca. ein Drittel aller Lehrkräfte im Sekundarbereich I 50 Jahre und älter war, gehörten in Deutschland über 60% zu dieser Altersgruppe. Hinsichtlich des Anteils jüngerer Lehrkräfte (unter 30-Jährige) wich Deutschland mit knapp 5% deutlich vom OECD-Mittel (13%) ab (**Abb. D4-1, Tab. D4-4web**). Aber auch in den anderen Altersgruppen (30- bis 40- und 40- bis 50-Jährige) lagen die deutschen Anteile unter dem OECD- bzw. dem EU-19-Mittel.

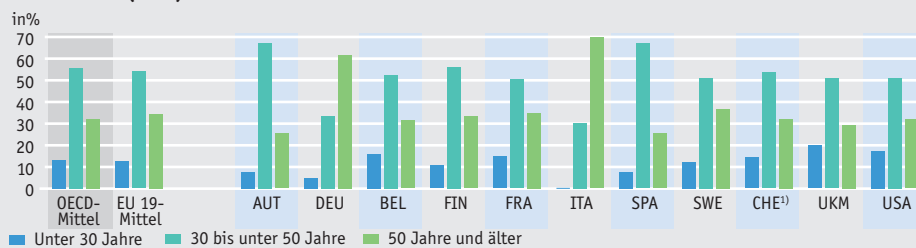
² Vgl. OECD (2003): *Bildung auf einen Blick – Paris*, S. 397

Internationaler Vergleich zeigt: hoher Anteil älterer Lehrkräfte in Deutschland im Sekundarbereich I

Angesichts der Altersstruktur der Lehrkräfte in Deutschland ist mit einem stabilen und relativ hohen Ersatzbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal über die nächsten 10 bis 15 Jahre zu rechnen. Auch wenn aktuelle Prognosen zum Einstellungsbedarf und Neuangebot akademisch ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer derzeit nicht vorliegen, macht die letzte Prognoseberechnung der KMK aus dem Jahr 2003³ den Bedarf in seiner Tendenz bereits sichtbar: Folgt man dieser Prognoseberechnung, dann scheidet bis zum Jahr 2015 fast die Hälfte der im Schuljahr 2002/03 tätigen Lehrerinnen und Lehrer aus dem Dienst aus. Diesem Einstellungsbedarf stehen im gleichen Zeitraum nur etwa halb so viele Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes gegenüber. Selbst wenn aktuelle Entwicklungen etwa bezüglich des Frühausscheidens von Lehrerinnen und Lehrern, der Langzeiterkrankten oder der Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf die Schülerschaft (vgl. **A**) in den Berechnungen nicht berücksichtigt werden konnten und sich der tatsächliche Lehrereinstellungsbedarf als niedriger erweist, bleibt ein gleichwohl hoher Ersatzbedarf an pädagogisch qualifiziertem Personal, der in den Fächergruppen, Schulstufen und Regionen unterschiedlich sein dürfte. Eine Zunahme der Anzahl sogenannter Seiteneinsteiger (vgl. **I1**), ein fachfremder Einsatz von Lehrkräften oder Initiativen wie „teaching first“ werfen die Frage nach den erforderlichen pädagogischen, didaktischen und fachdidaktischen Qualifikationen auf. Hier müssen Lösungen gefunden werden, die einer Deprofessionalisierung der Lehrtätigkeit entgegenwirken.

Erheblicher Ersatzbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal

Abb. D4-1: Alterszusammensetzung der Lehrkräfte im Sekundarbereich I 2005 nach Staaten (in%)



1) Nur öffentliche Bildungseinrichtungen

Quelle: OECD (2007), *Bildung auf einen Blick*

Während sich bei den über 50-jährigen Lehrkräften die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland im Schuljahr 2006/07 verringert haben (über 50% gegenüber 47%), bestehen deutlichere Unterschiede bei den jüngeren Altersgruppen (**Tab. D4-1A**). Der Anteil der 40- bis 50-jährigen Lehrkräfte beträgt 39% in Ostdeutschland, 21% in Westdeutschland. Bei den unter 30-jährigen sowie den 30- bis 40-jährigen kehrt sich die Altersstruktur mit ebenfalls deutlichen Unterschieden um. In den ostdeutschen Ländern gibt es bedingt durch die demografische Entwicklung (vgl. **A1**) und den dadurch entstandenen Lehrerüberhang einen sehr kleinen Einstellungskorridor für junge Lehrerinnen und Lehrer, was sich im Anteil von nur einem Prozent der unter 30-jährigen ausdrückt (5% im Westen).

Deutliche Ost-West-Unterschiede im Altersaufbau

Geschlechtsstruktur und Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte

Etwa zwei Drittel des pädagogischen Personals der allgemeinbildenden Bildungsgänge **M** waren im Schuljahr 2006/07 Frauen. In Ostdeutschland betrug dieser Anteil sogar 79% (**Tab. D4-2A**). Bis auf wenige Ausnahmen überwiegt in allen Schularten

³ Vgl. Sekretariat der KMK (2003): *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 bis 2015* – Bonn

Zwei Drittel aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen sind Frauen

und in den drei Schulstufen der Anteil der Lehrerinnen, zum Teil sogar erheblich (Tab. D4-5web).

Betrachtet man die Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Geschlecht und zugleich nach Beschäftigungsumfang^M, dann relativiert sich der Frauenanteil: Zwar sind insgesamt mehr Frauen im Schulwesen tätig, jedoch in deutlich höherem Maße teilzeit- oder stundenweise beschäftigt als Männer (Tab. D4-2A, Tab. D4-5web). Rechnet man diese Teilzeitbeschäftigung in Vollzeitäquivalente um, wird das Verhältnis der Anteile von Lehrerinnen und Lehrern ausgewogener, personenbezogen bildet sich die genannte Differenz jedoch signifikant ab.

Große regionale Unterschiede in der Beschäftigungsstruktur des pädagogischen Personals

Eine Gegenüberstellung des Beschäftigungsumfangs der Lehrkräfte zeigt auffällige regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie innerhalb Ostdeutschlands (Tab. D4-2A). So fanden sich 2006/07 die höchsten Anteile vollzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen-Anhalt, dem Saarland und Berlin. Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen wiesen die deutlich geringsten Anteile vollzeitbeschäftigter Lehrkräfte auf. Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Rheinland-Pfalz verfügten über einen überdurchschnittlich hohen Anteil an stundenweise beschäftigten Lehrkräften.

D
4

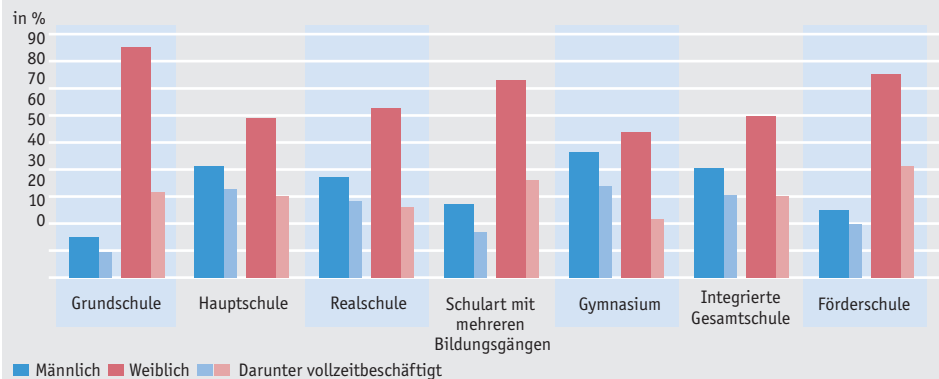
Geschlechteranteile sind in den einzelnen Schularten unterschiedlich hoch

Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals nach dem Beschäftigungsumfang variiert nicht nur im regionalen Vergleich, sondern auch bei einer Differenzierung nach Schularten. An Grundschulen waren 2006/07 überwiegend teilzeitbeschäftigte weibliche Lehrkräfte tätig, und an Gymnasien gab es die höchsten Anteile vollzeitbeschäftigter männlicher Lehrkräfte (Abb. D4-2, Tab. D4-5web). Bei den Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die sehr stark in den ostdeutschen Bundesländern verbreitet sind, spiegelte sich der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte unmittelbar wider. Die Betrachtung nach Schularten zeigt, dass der Anteil vollzeitbeschäftigter Lehrer an allen männlichen Lehrkräften durchgängig höher war als der Anteil vollzeitbeschäftigter weiblicher Lehrkräfte an allen im Schulsystem tätigen Lehrerinnen: Während Lehrer überwiegend vollzeitbeschäftigt waren, traf das nur für etwa die Hälfte der Lehrerinnen zu.

Im letzten Jahrzehnt: Rückgang der Vollzeitbeschäftigung

Die Situation des pädagogischen Personals hat sich sowohl mit Blick auf den Beschäftigungsumfang als auch in Bezug auf die Geschlechterverteilung seit 1996/97 deutlich verändert (Tab. D4-3A): Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist von 63% auf 68% aller Lehrkräfte gestiegen. 1996/97 übten 61% der Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf in Vollzeitbeschäftigung aus, zehn Jahre später waren es noch 52%. Der Anteil teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte hat sich hingegen erhöht – aufgrund steigender Quoten bei Frauen und Männern.

Abb. D4-2: Lehrkräfte an ausgewählten Schularten 2006/07 nach Geschlecht und dem Anteil vollzeitbeschäftigter Personen (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Ob die zeitgleiche Entwicklung bei den drei betrachteten Merkmalen des pädagogischen Personals – Altersstruktur mit deutlich höheren Anteilen an älteren Lehrkräften, überwiegender und steigender Frauenanteil sowie kontinuierlich sinkender Anteil an Vollzeitbeschäftigten – Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht hat, kann bei der gegenwärtigen Forschungslage nicht beantwortet werden.

Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf

Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sowie damit zum Teil verbundene Belastungen stellen über die subjektive Wahrnehmung hinaus einen Gegenstand vielfältiger Untersuchungen dar. Deren Befunde stehen als Datenbasis einer indikatorengestützten Darstellung nicht zur Verfügung. Ähnliches gilt für den Zusammenhang von Ausscheiden aus dem und Eingangsselektivität in den Lehrerberuf.

Über einige ausgewählte Aspekte der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften berichtet die OECD. Dargestellt werden vor allem die zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Relation (**Tab. D4-6web**), die Klassengröße (**Tab. D4-7web**) und die Lehrverpflichtungen im internationalen Vergleich. Entsprechende Angaben für Deutschland, die Länder und für ausgewählte Schularten finden sich in **Tab. D4-8web** bis **Tab. D4-11web**.

Professionalisierung

Die Bildungsprozesse in Schule und Unterricht werden insbesondere durch die individuelle Professionalität der Lehrkräfte beeinflusst. Die Förderung der didaktischen und diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte, die Fähigkeit zur sozialen Interaktion und zum Umgang mit Heterogenität sind entscheidende Faktoren für die Weiterentwicklung der Qualität und Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Steuerung des Schulwesens. Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Damit eng verbunden bewegt die Frage, wie die entsprechenden Kompetenzen durch Lehreraus- und -fortbildung aufgebaut werden können. Auch wenn Befunde aktueller empirischer Studien insbesondere die Lehrerkompetenzen und die Lehrerprofessionalität als Determinanten des Schulerfolgs bereits klarer einordnen können, gibt es erhebliche empirische Defizite hinsichtlich des Zusammenhangs von Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schüler.

Einem breiten Informationsbedarf über Professionalisierung im Lehrerberuf und den damit verbundenen bildungspolitischen und -praktischen Herausforderungen steht ein eher schwacher Wissensbestand gegenüber.⁴

M Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in allgemeinbildenden Bildungsgängen

Datengrundlage sind in der amtlichen Schulstatistik Personenangaben sowie in der KMK-Statistik Angaben zu Lehrer-Vollzeitäquivalenten (vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte zuzüglich der in Vollzeitäquivalente umgerechneten Teilzeitlehrer, der stundenweise beschäftigten Lehrkräfte, des selbstständigen Unterrichts der Anwärter und Referendare und des Mehrunterrichts). Betrachtet werden neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen – von Vorklassen bis zu Kollegs – auch jene an Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufs-/Technischen Oberschulen, da diese beruflichen Schulen nicht der Vermittlung eines Berufsabschlusses dienen (siehe Glossar). Sonstiges Personal wird dabei nicht erfasst.

Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte

Lehrkräfte im Beamten-, Angestellten- oder sonstigen Dienstverhältnis werden nach ihrem Beschäftigungsumfang in drei Kategorien eingeteilt: (1) *Vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte*, die mit voller Regelpflichtstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungsstunden) tätig sind. (2) *Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte*, deren individuelle Pflichtstundenzahl aufgrund länderspezifischer Regelungen bis zu 50% der Regelpflichtstunden ermäßigt worden ist. (3) *Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte*, die mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden einer vollbeschäftigten Lehrkraft tätig sind. Lehramtsanwärter/Referendare werden den stundenweise Beschäftigten zugeordnet, auch wenn sie mit mehr als 50% der Regelpflichtstundenzahl unterrichten.

⁴ Vgl. Scheunpflug, A./Baumert, J./Kunter, M. (2006): *Schwerpunkt Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 4/2006, S. 465ff.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe von Lernorten, überwiegend non-formaler Art, die Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver Beteiligung und Mitwirkung ermöglichen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, die Mitwirkung in Vereinen sowie die Teilnahme an einjährigen Freiwilligendiensten, die in der Regel pädagogisch und fachlich begleitet werden und dadurch eine Nachbereitung und Reflexion von Erfahrungen und Bildungsprozessen erlauben. Auch wenn die durch solche Aktivitäten erworbenen Kompetenzen derzeit (noch) nicht standardisiert erhoben und analysiert werden können, geben zahlreiche empirische Studien Hinweise auf die Teilnehmerstruktur und auf die Bildungsrelevanz der Angebote.

Angebote der Kinder- und Jugendarbeit

Die öffentlich geförderte Kinder- und Jugendarbeit umfasst u.a. die offene Jugendarbeit in Jugendfreizeiteinrichtungen, die Angebote und Aktivitäten der Jugendverbände sowie internationale Jugendbegegnungen. Sie richtet sich schwerpunktmäßig an Kinder und Jugendliche im Schulalter.

Rückgang der Maßnahmen außerschulischer Jugendarbeit

Im Unterschied zu vielen anderen Arbeitsfeldern der Pädagogik ist in der Kinder- und Jugendarbeit das Angebot an öffentlich geförderten Maßnahmen^M in den letzten Jahren im Bundesschnitt zurückgegangen. Die Anzahl der Maßnahmen pro 100 Personen im Alter von 12 bis 21 Jahren sank zwischen 1996 und 2004 von 1,5 auf 1,0 (Tab. D5-3A); nur in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg hat die Zahl der Maßnahmen zwischen 2000 und 2004 noch zugenommen (Tab. D5-4A). Ebenfalls abgenommen hat in den letzten Jahren die Zahl derer, die an diesen Maßnahmen teilnehmen. Nur in Bremen, Bayern und Hamburg war pro 100 Personen der altersentsprechenden Bevölkerung zwischen 2000 und 2004 noch ein Anstieg zu verzeichnen (Tab. D5-5A). Im Vergleich der Länder wiesen Hamburg (52), Hessen, Berlin und Rheinland-Pfalz eine hohe Zahl von Teilnehmern an Maßnahmen auf, während Bremen (23), Thüringen und Sachsen-Anhalt weniger als 25 Teilnehmer pro 100 Einwohner zwischen 12 und 21 Jahren hatten. Diese Entwicklung verlief in den letzten Jahren uneinheitlich: In etwa der Hälfte der Länder stieg die Zahl der Teilnehmer pro Maßnahme^M, in der anderen nahm sie ab.

Rückgang der Gesamtausgaben für die Jugendarbeit

Die Tendenz zu einem Bedeutungsverlust der Jugendarbeit spiegelt sich auch in der Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für die Jugendarbeit wider, die inflationsbereinigt zwischen 2000 und 2006 um etwa 6% gesunken sind (Tab. D5-6A, Tab. D5-11web). Berechnet man die öffentlichen Gesamtausgaben für die Jugendarbeit pro 100 Einwohner im Alter zwischen 12 und 21 Jahren (inklusive der Ausgaben der Kommunen), so stiegen diese zwischen 2000 und 2006 nur in sechs Ländern an, während sich in den anderen Ländern ein zum Teil deutlicher Abbau zeigt (Tab. D5-1).

Zugleich variierte bei den Beschäftigten Ende 2006 auch der Anteil hochschulausgebildeter Fachkräfte: Auf der Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik lag dieser bezogen auf alle pädagogisch tätigen Personen im Saarland, in Hessen, in Niedersachsen und in Rheinland-Pfalz bei 50% und mehr, während diese Quote in anderen Ländern, insbesondere in Ostdeutschland, mit unter 25% nicht einmal halb so hoch war.

Als zusätzliche Einflussvariable bleibt zu beobachten, inwieweit der Ausbau der außerunterrichtlichen Angebote an Ganztagschulen zulasten der Förderung der traditionellen Kinder- und Jugendarbeit erfolgt.

Tab. D5-1: Öffentliche Ausgaben für die Jugendarbeit 2000 und 2006 pro 100 der 12- bis 21-Jährigen nach Ländern

Land	Ausgaben pro 100 12- bis 21-Jährige		Veränderungen zwischen 2000 und 2006	
	in Euro		in %	
	2000	2006	Nominal	Inflations- bereinigt
Baden-Württemberg	12.925	12.634	-2,3	-7,8
Bayern	12.934	10.845	-16,1	-18,7
Berlin	27.132	26.243	-3,3	-9,4
Brandenburg	10.064	13.767	+36,8	+27,7
Bremen	18.569	19.857	+6,9	-0,1
Hamburg	20.335	19.966	-1,8	-10,4
Hessen	18.423	19.994	+8,5	+1,3
Mecklenburg-Vorpommern	11.592	13.162	13,5	+8,2
Niedersachsen	16.053	13.872	-13,6	-17,6
Nordrhein-Westfalen	13.792	13.761	-0,2	-6,0
Rheinland-Pfalz	10.329	10.603	+2,6	-2,2
Saarland	11.013	12.618	14,6	+8,3
Sachsen	11.419	12.304	+7,8	+2,9
Sachsen-Anhalt	12.387	12.546	+1,3	-5,4
Schleswig-Holstein	17.527	15.084	-13,9	-17,2
Thüringen	11.057	12.576	13,7	+9,1
Länder insgesamt ¹⁾	14.160	13.945	-1,5	-6,7
Deutschland insgesamt ²⁾	15.082	15.339	+1,7	-3,7

1) Ohne Ausgaben der obersten Bundesbehörden

2) Einschließlich Ausgaben der obersten Bundesbehörden

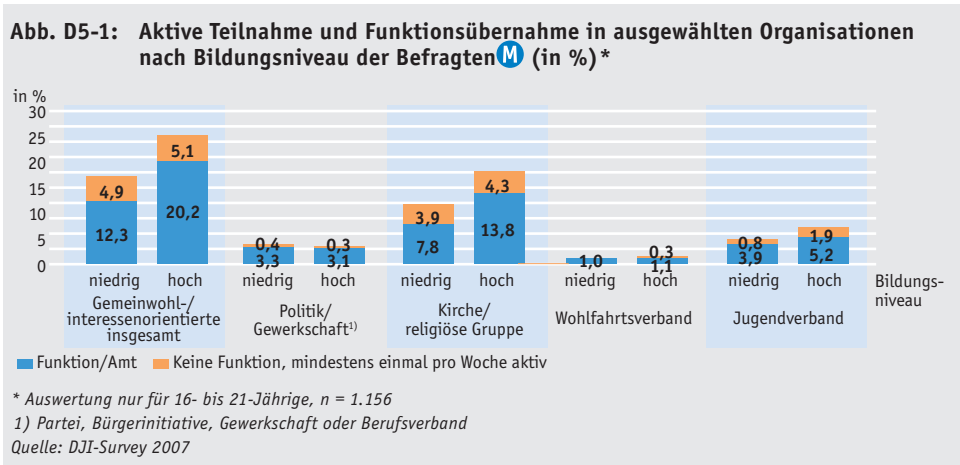
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik

Aktive Mitwirkung in Vereinen, Verbänden und Initiativen

Mehr als 80% der öffentlich geförderten Maßnahmen in der Jugendarbeit werden von Vereinen, Verbänden und Initiativen als freie Träger der Jugendhilfe erbracht (Tab. D5-7A). Mit dem freiwilligen Engagement in diesen Organisationen wird ein weiterer Bereich der Jugendarbeit erfasst. Gemeint ist damit einerseits die Übernahme von Funktionen und Ämtern, andererseits finden freiwilliges Engagement und bildungsrelevante Tätigkeiten auch im Rahmen regelmäßiger aktiver Teilnahme an interessen- und gemeinwohlorientierten Aktivitäten statt. Da bezüglich der erwartbaren Bildungseffekte die Intensität der Mitwirkung von großer Bedeutung ist, wird im Folgenden zwischen Nicht- oder nur gelegentlicher Teilnahme, regelmäßiger Teilnahme und der Übernahme einer Funktion oder eines Amtes unterschieden.

2007 waren rund 36% der 16- bis 21-Jährigen in Vereinen und Verbänden im Rahmen der Übernahme einer Funktion oder eines Amtes engagiert. Dies entspricht dem Anteil, den auch der Freiwilligensurvey 2004 insgesamt berichtet; weitere knapp 32% nahmen damals zumindest wöchentlich an Aktivitäten teil (Tab. D5-8A). Dabei ist die Teilnahme an eher geselligkeitsorientierten Vereinen^M (Sportvereinen, Heimat- und Bürgervereinen u.Ä.) deutlich verbreiteter: Etwa 56% der Jugendlichen zwischen 16 und 21 Jahren nahmen regelmäßig an solchen Angeboten teil oder übernahmen darin Funktionen oder Ämter. Demgegenüber betrug der Anteil der Jugendlichen in interessen- und gemeinwohlorientierten Vereinen und Verbänden (Jugendverbände, kirchliche Gruppen und politisch-gewerkschaftliche Organisationen u.Ä.) nur etwa 22%. Dabei ging die Mitwirkung in Letzteren wesentlich häufiger mit der Übernahme von Funktionen und Ämtern einher, als das in geselligkeitsorientierten Gruppierungen der Fall war (Tab. D5-8A).

Gut ein Drittel der 16- bis 21-Jährigen übernimmt Funktionen und Ämter in Vereinen und Verbänden



Aktive Mitwirkung hängt stark vom Schulabschluss ab

Die Analyse der Beteiligung in diesen Organisationen, bei der von einer besonderen Bildungsrelevanz ausgegangen werden kann, zeigt die stärksten Differenzen hinsichtlich des Bildungsniveaus: Je niedriger der erreichte bzw. angestrebte Schulabschluss ist, desto geringer ist der Anteil der Personen, die Funktionen oder Ämter übernehmen. Besonders ausgeprägt sind diese Unterschiede im Bereich von religiösen Gruppen und Vereinen, während sich der Anteil der regelmäßig Aktiven ohne Amt oder Funktion nach Bildungsniveau nicht unterscheidet (Abb. D5-1, Tab. D5-9A, Tab. D5-10A, Tab. D5-12web). Ebenfalls keine Differenzen hinsichtlich Funktionsübernahme oder regelmäßiger Aktivität zeigen sich nach Geschlecht und Migrationshintergrund (Tab. D5-9A).

Soziale Disparitäten beim Engagement in Verbänden und Vereinen

Insgesamt steigt mit dem formalen Bildungsniveau einer Person zugleich die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch aktive Mitwirkung die Bildungsgelegenheiten des freiwilligen Engagements nutzt. Einen vergleichbaren Zusammenhang gibt es auch mit dem Bildungsniveau der Herkunftsfamilie (Tab. D5-9A): Auch bei der Inanspruchnahme außerschulischer Lernorte sind somit, wie im Bereich der Schule, herkunftsbedingte Unterschiede erkennbar (vgl. D1).

Teilnehmende an Freiwilligendiensten

Freiwilligendienste werden stärker nachgefragt

Einen dritten Bereich non-formaler Bildung stellen die Freiwilligendienste^M dar, unter denen das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) in den vergangenen Jahren eine ständig steigende Nachfrage zu verzeichnen haben. Waren es 1996/97 ca. 9.950 junge Menschen, die ein FSJ oder FÖJ absolvierten, so lag diese Zahl 2007/08 bei mehr als 18.000 (Tab. D5-2). Zusammen mit den fast 5.000 männlichen Freiwilligen, die einen Freiwilligendienst anstelle eines Zivildienstes leisten (Tab. D5-13web), hat sich die Zahl der Teilnehmenden an Freiwilligendiensten somit in zehn Jahren mehr als verdoppelt.

Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss nutzen deutlich seltener Freiwilligendienste

Gemessen an der altersentsprechenden Bevölkerung haben in den letzten Jahren rund 2% eines Gesamtjahrgangs bzw. knapp 5% eines weiblichen Altersjahrgangs einen Freiwilligendienst angetreten. Nach § 14c Zivildienstgesetz haben verstärkt auch junge Männer die Chance wahrgenommen, nach Ende der schulischen Bildung einen solchen Lerndienst zu beginnen. Der Anteil der Männer ist im FSJ zwischen 2001/02 und 2003/04 von 12 auf 24% angestiegen, beim FÖJ von 27 auf 32%. Allerdings stagniert der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss beim FÖJ zwischen 10 und 12%, beim FSJ bei etwa 16% bzw. bei 1% derjenigen ohne Schulabschluss. Bei dieser Gruppe zeigt der Vergleich zu den noch geringeren Werten vor zehn Jahren nur einen

Tab. D5-2: Geförderte Plätze in Freiwilligendiensten aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) pro Jahr 1996 bis 2007

Dienst	Zeitraum						
	1996/97	1998/99	2000/01	2002/03	2004/05	2006/07	2007/08
FSJ	8.849	10.800	11.359	13.277	13.624	16.010	16.365
FÖJ	1.102	1.500	1.746	1.631	1.790	2.128	2.248
Insgesamt	9.951	12.300	13.105	14.908	15.414	18.138	18.613

Berechnungsgrundlage: Ein Platz entspricht 12 Teilnehmemonaten ab Beginn des Förderjahrgangs (Beginn des Zeitraums jeweils August).

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

bescheidenen Anstieg. Bislang scheint es noch nicht zu gelingen, Freiwilligendienste zu einem attraktiven Lernangebot für junge Menschen aus allen gesellschaftlichen Gruppen auszubauen. Die inzwischen zusätzlich aus EU-Mitteln aufgelegten Förderprogramme für Benachteiligte in Freiwilligendiensten könnten hier zu einer Veränderung beitragen.

M Methodische Erläuterungen

Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit

Die Maßnahmenstatistik erfasst die Anzahl der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit, also die Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, der internationalen Jugendarbeit, der Kinder- und Jugenderholung sowie der Mitarbeiterfortbildung freier Träger, d.h. insbesondere die Qualifizierung jugendlicher Ehrenamtlicher. Die regulären, wöchentlichen ehrenamtlichen Angebote der Jugendverbände sind darin nicht enthalten.

Teilnehmende an Maßnahmen

Gezählt werden Teilnehmende pro öffentlich geförderter Maßnahme. Das bedeutet, dass eine Person im Laufe eines Jahres auch mehrfach gezählt werden kann. Nicht erfasst werden auf diese Weise die normalen Teilnehmenden an den regelmäßigen Angeboten der örtlichen Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendgruppenarbeit.

Geselligkeitsorientierte bzw. interessen- und gemeinwohlorientierte Vereine und Verbände

Die Kategorie „interessen- und gemeinwohlorientierte Vereine und Verbände“ umfasst die Jugendverbände, kirchliche/religiöse Gruppen und Verbände, Wohlfahrtsverbände sowie Gewerkschaften, Berufsverbände, politische Parteien und Bürgerinitiativen. Sport-, Heimat- und Bürgervereine sowie sonstige gesellige Vereinigungen wie Kegelclubs werden als „gesellige Vereine“ zusammengefasst. Diese Klassifikation lehnt sich an Analysen im Rahmen des Freiwilligensurveys an, in denen die Erwartungen der Teilnehmenden in die Kategorien gemeinwohl-, geselligkeits- und interessenorientiert klassifiziert wurden (vgl. Bildungsbericht 2006, S. 65).

Bildungsniveau der Befragten

Im Rahmen des DJI-Surveys 2007 wurde auf zwei unterschiedliche Instrumente zurückgegriffen. Bei Befragten zwischen 16 und 17 Jahren wurde „kein Besuch von Gymnasium oder Gesamtschule“ als niedriges, der Besuch von „Gymnasium oder Gesamtschule“ als hohes Bildungsniveau kodiert. Bei Befragten von 18 bis 22 Jahren bezeichnet ein niedriges Bildungsniveau einen Schulabschluss unterhalb der Fachhochschulreife, ein hohes die Schulabschlüsse Fachhochschulreife und Abitur sowie einen aktuellen Schulbesuch. Plausibilitätsprüfungen legen nahe, dass es sich bei letzterer Gruppe vorrangig um Personen handelt, die eine höhere Qualifikation anstreben.

Freiwilligendienste

Beim „Freiwilligen Sozialen Jahr“ (FSJ) und beim „Freiwilligen Ökologischen Jahr“ (FÖJ) handelt es sich um freiwillige zwölfmonatige Vollzeitaktivitäten in einem sozialen, umweltbezogenen oder bildungsbezogenen Aufgabenfeld im In- oder Ausland, die in eigenen Gesetzen geregelt sind. Dabei steht Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. FSJ und FÖJ werden pädagogisch begleitet. Zudem gibt es für die Teilnehmenden verpflichtende Vorbereitungs-, Mittel- und Abschlussseminare, die zur Aufarbeitung der Erfahrungen und zur (Weiter-)Qualifizierung dienen. Evaluationsstudien zeigen, dass die Freiwilligendienste für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine wichtige Rolle in ihrer anstehenden Ausbildungs- und Berufswahl spielen.

Über diese beiden Dienste hinaus gibt es derzeit auch neue Initiativen wie das Programm „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, das als „Lerndienst“ junge Erwachsene für die Arbeit in Projekten in Entwicklungsländern zu gewinnen versucht. Seit Herbst 2007 wird von unterschiedlichen Trägern das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Kinder- und Jugendplans (KJP) geförderte Projekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ für benachteiligte Jugendliche durchgeführt. Die Laufzeit der ersten Phase ist 2007 bis 2010. Insofern ist künftig mit einem weiteren Bedeutungszuwachs der Freiwilligendienste zu rechnen.

Die Freiwilligendienste bilden ein besonderes Lernfeld vor dem Übergang in Ausbildung oder Studium. Nach einer Evaluationsstudie des BMFSFJ aus dem Jahr 2006 ist die Mehrzahl der Personen in Freiwilligendiensten zum Zeitpunkt ihres Dienstes zwischen 19 und 21 Jahre alt und damit in einer Altersphase, die für viele noch zur Schulzeit gehört.

Kognitive Kompetenzen

Seit Mitte der 1990er Jahre wird in Deutschland systematisch untersucht, welche Lernergebnisse an zentralen Gelenkstellen des Schulsystems erreicht werden. Die Untersuchungen zielen auf Fähigkeitsbereiche, die für den weiteren Bildungsprozess und für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen wichtig sind. Gegenwärtig können vornehmlich kognitive Kompetenzen erfasst werden.

Der Bildungsbericht 2006 enthielt bereits Befunde zum Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler in den 16 Ländern. Neue Ergebnisse des innerdeutschen Vergleichs werden erst Ende 2008 zur Verfügung stehen. Der Bildungsbericht 2008 analysiert daher die Entwicklung von Schülerkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen dem Jahr 2000 und dem Jahr 2006. Auf der Basis von inzwischen drei PISA-Studien (2000, 2003, 2006) sowie zwei IGLU-Studien (2001, 2006) wird dargestellt, welche Veränderungen^M sich in den Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler zeigen. Im Hinblick auf Chancengleichheit soll ferner geprüft werden, wie sich Kompetenzunterschiede, beispielsweise zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, verändert haben.

Trends für die Jahre 2000 bis 2006

Verbesserung der Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften bei PISA

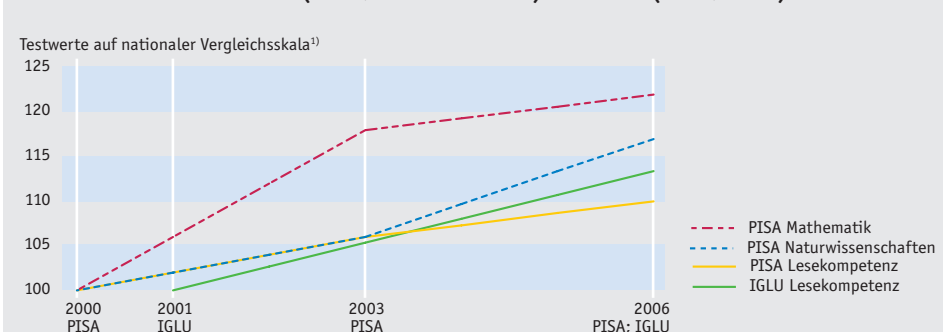
Bei den PISA-Erhebungen des Jahres 2000 lag Deutschland in allen drei Kompetenzbereichen unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Seitdem haben sich die Leistungen der 15-Jährigen in Deutschland offenbar langsam verbessert (**Abb. D6-1**). Für Mathematik und Naturwissenschaften entspricht der Kompetenzunterschied 2006 gegenüber 2000 etwa dem Lerngewinn von zwei Dritteln eines Schuljahres.

Der Kompetenzunterschied beim Lesen bleibt hingegen in der Altersgruppe der 15-Jährigen unter der statistischen Signifikanzgrenze, könnte also ein Zufallsergebnis sein. In der Grundschule (IGLU) ist der Zuwachs der Lesekompetenz signifikant, macht aber weniger als ein halbes Schuljahr aus.

Trotz positiven Trends fort-dauernder Innovationsbedarf

Auch wenn Deutschland bei PISA 2006 nunmehr im OECD-Durchschnitt, für Naturwissenschaften sogar über dem OECD-Durchschnitt liegt, entspricht der Abstand zu Finnland immer noch etwa zwei Schuljahren (**Tab. D6-1A**). Zudem fehlen bei der Verbesserung der Lesekompetenz im Sekundärbereich – auf nationaler Ebene – bislang erkennbare Erfolge.

Abb. D6-1: Veränderungen des mittleren Kompetenzniveaus deutscher Schülerinnen und Schüler in PISA (2000, 2003 und 2006) und IGLU (2001, 2006)



1) Die jeweiligen Ausgangswerte wurden auf den Wert 100 festgesetzt; ein Zuwachs von 10 Punkten entspricht jeweils einem Zehntel der Standardabweichung.

Quelle: Bos et al. (2007), IGLU 2006, S. 141, PISA Konsortium Deutschland (2007), PISA '06, S. 99, 236 und 269

Leistungsstarke und Leistungsschwache

Neben der Entwicklung des mittleren Kompetenzniveaus ist von Bedeutung, ob sich der Rückstand leistungsschwacher Gruppen gegenüber leistungsstarken Kindern und Jugendlichen im Laufe der Jahre weiter verstärkt oder abgeschwächt hat.

Ein Kennwert, der die Ungleichheit des Kompetenzerwerbs anschaulich macht, ist die Differenz zwischen dem Kompetenzniveau, das die 5% Leistungsstärksten eines Staates erreichen, und dem Kompetenzniveau, unter dem die 5% Leistungsschwächsten bleiben. Anhand dieses Kennwerts wird für die Viertklässler wie für die Gruppe der 15-Jährigen untersucht, wie sich die Ungleichheit beim Kompetenzerwerb zwischen 2000 bzw. 2001 und 2006 entwickelt hat.

Im Primarbereich (**Abb. D6-5A, Tab. D6-5web**) hat sich der Abstand zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen in etlichen Staaten verringert, am deutlichsten in Norwegen. Deutschland liegt hinsichtlich der Spannweite der Lesekompetenz unverändert im Mittelfeld der IGLU-Teilnehmerstaaten.

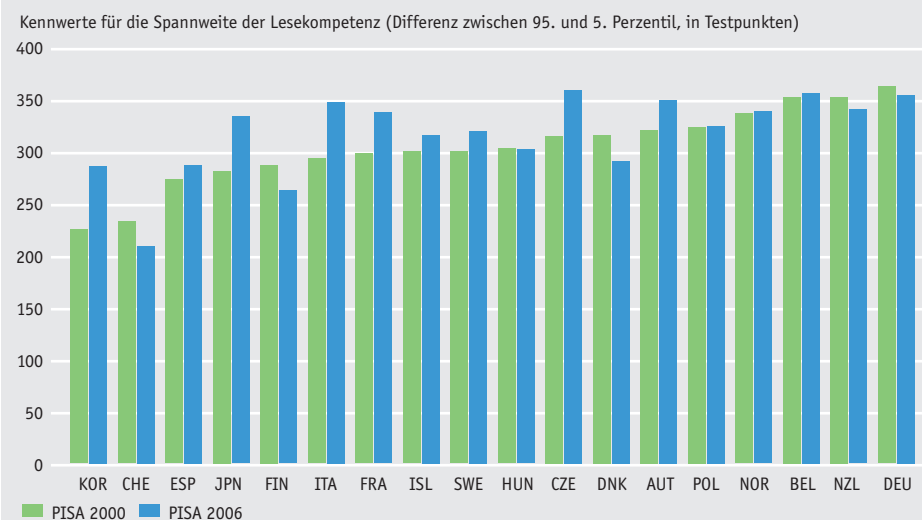
Im Sekundarbereich (**Abb. D6-2, Tab. D6-5web**) gehört Deutschland 2006 zu den Staaten mit unverändert großer Spannweite, d.h. hohem Rückstand der schwachen Leser. Auch im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften sind die bei PISA 2006 gemessenen Streuungen erheblich (**Tab. D6-1A**).

Neu ist 2006, dass in vielen Vergleichsstaaten die Gruppe der schwachen Leser noch schwächer geworden ist, sodass sich ihr Rückstand verstärkt hat. Besonders ausgeprägt ist dieser problematische Befund in der Tschechischen Republik, Frankreich, Italien und Japan, die 2006 in der Lesekompetenz annähernd dieselbe Spannweite erreichten wie Deutschland.

Die Zusammenschau der Ergebnisse von IGLU und PISA im Jahr 2006 bestätigt frühere Befunde: Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler entwickeln sich nach dem Übertritt in das System der Sekundarschulen auseinander.⁵ Die Ungleichheit des Kompetenzerwerbs bleibt somit eine Herausforderung, vor allem im Sekundarbereich.

**Sekundarbereich:
Ungleichheit des
Kompetenzerwerbs
bleibt Herausforderung**

Abb. D6-2: Kompetenzrückstand der 5% schlechtesten gegenüber den 5% besten Schülerinnen und Schülern im PISA-Lesetest 2000 und 2006 nach Teilnehmerstaaten



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA '06, S. 229

⁵ Diese Aussage ist streng genommen nur durch Längsschnittstudien belegbar. Vorliegende Studien dieser Art stützen die Aussage.

Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenzen

Abschwächung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft,

...

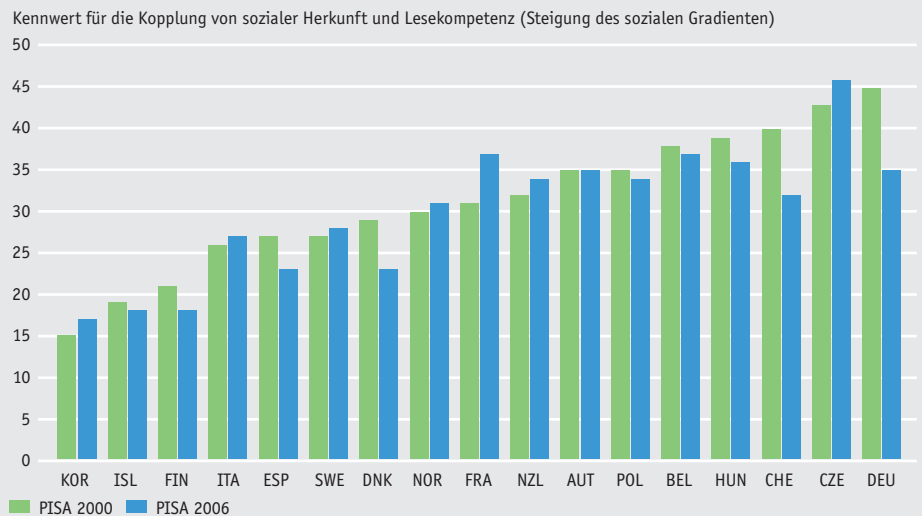
Neben der extrem breiten Leistungsstreuung gehörte zu den alarmierenden Ergebnissen von PISA 2000, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der Schülerleistung enger war als in allen anderen OECD-Staaten. In **Abb. D6-3 (Tab. D6-6web)** ist dies am jeweils vorderen Balken ablesbar, der den entsprechenden Kennwert aus PISA 2000 darstellt. Beim internationalen Vergleich 2006 fällt auf, dass der Einfluss der sozialen Herkunft in einigen Staaten, z.B. der Tschechischen Republik und Frankreich, jetzt stärker ist als in Deutschland. In Deutschland ist der Kennwert zwischen 2000 und 2006 signifikant von 45 auf 35 Punkte gesunken. Offensichtlich ist es gelungen, die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede etwas zu verringern. Gleichwohl sind herkunftsbedingte Disparitäten in vielen OECD-Staaten, insbesondere den nordischen, nach wie vor geringer ausgeprägt. Die hier am Beispiel der Lesekompetenz dargestellten Befunde gelten ähnlich auch für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen.

...

aber Anstrengungen zum Ausgleich herkunftsbedingter Disparitäten nach wie vor nötig

Im Grundschulbereich gehört Deutschland zu den Staaten, bei denen sich die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Leseleistung zwischen 2001 und 2006 nicht verändert hat (**Tab. D6-2A**). In diesen fünf Jahren ist in vier Vergleichsstaaten (durchweg Neumitglieder der EU aus Zentral- und Osteuropa) die Kopplung enger geworden, in fünf anderen Staaten (u.a. Frankreich und Italien) hingegen signifikant schwächer. Deutschland liegt weiterhin im internationalen Durchschnittsbereich. Berücksichtigt man über den hier verwendeten Index hinaus weitere Indikatoren der sozialen Herkunft, die erst bei IGLU 2006 **(M)** verfügbar waren, ergibt sich allerdings für Deutschland ein im internationalen Vergleich ungünstiger Wert. Die Verbesserung der Chancengleichheit für Kinder aus sozial schwachen Familien muss auch weiterhin ein Ziel bleiben.

Abb. D6-3: Kopplung zwischen sozialer Herkunft und PISA-Leseleistung in den Jahren 2000 und 2006 nach Staaten*: Steigung des jeweiligen sozialen Gradienten **(M)**



* Für alle OECD-Staaten, aus denen für beide Erhebungen aussagefähige Daten vorliegen
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland, PISA '06. S. 323

D
6

Schülerkompetenzen und Migration

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen in allen erfassten Kompetenzbereichen deutlich niedrigere Testleistungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Wie der Bildungsbericht 2006 durch seine Schwerpunktanalysen gezeigt hat, bilden mangelnde Erfolge bei der Förderung von Migranten ein zentrales Problem gerade des deutschen Bildungssystems.

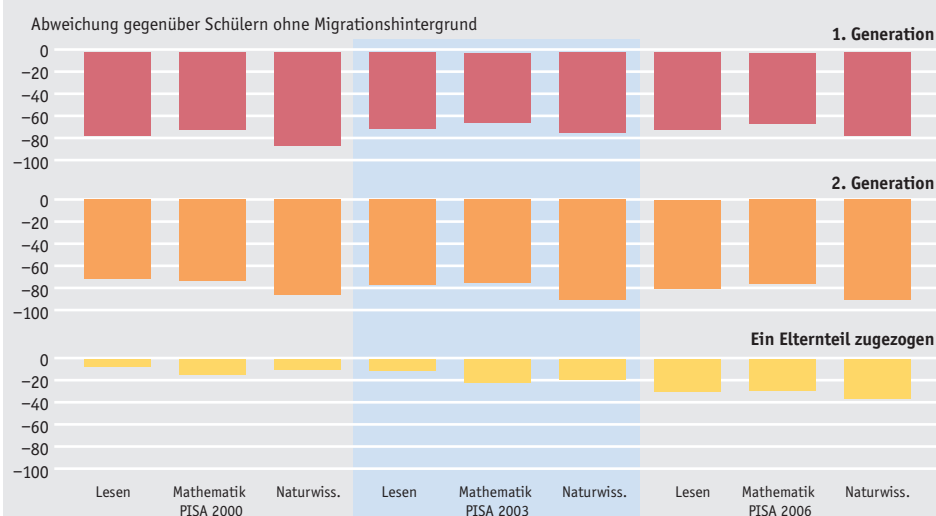
Abb. D6-4 zeigt, dass sich an diesem Befund über die Jahre hinweg nichts Wesentliches geändert hat (**Tab. D6-3A**). Im Vergleich der einzelnen Gruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund deuten sich leichte Verschiebungen an: Die selbst Zugewanderten (1. Generation) schnitten 2003 und 2006 etwas besser ab als 2000, der Rückstand der 2. Generation und der Jugendlichen mit einem zugewanderten Elternteil hat sich hingegen noch vergrößert. Dies könnte mit leichten Veränderungen in der Zusammensetzung dieser Gruppen einhergehen. So hat sich der Anteil der türkischstämmigen Jugendlichen unter den Angehörigen der 2. Generation 2003 gegenüber 2000 erhöht.

Insgesamt bleibt die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Ergebnis unzureichend. Deutschland ist unter den OECD-Staaten derjenige Staat, bei dem im PISA-Naturwissenschaftstest 2006 sowie im PISA-Mathematiktest 2003 der stärkste Leistungsrückstand gefunden wurde.

Bei Grundschulern verringerte sich der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund von 55 auf 48 Testpunkte (**Tab. D6-2A**).⁶ Dennoch hat Deutschland auch 2006 – trotz der Verbesserung gegenüber 2001 – im internationalen Vergleich hohe migrationsbedingte Disparitäten zu verzeichnen, nur in Norwegen fallen diese Unterschiede signifikant stärker aus.

Migranten deutlich im Rückstand trotz geringer Verbesserung der Leistungen bei den Migranten erster Generation

Abb. D6-4: Kompetenzrückstand von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (1. Generation, 2. Generation sowie Jugendliche mit einem zugewanderten Elternteil) gegenüber Gleichaltrigen, deren Eltern in Deutschland geboren sind



Quelle: PISA 2000-E, PISA 2003-E und PISA 2006, eigene Berechnungen

⁶ Mit Migrationshintergrund heißt bei IGLU, dass beide Eltern im Ausland geboren wurden, bei Familien ohne Migrationshintergrund sind beide Eltern in Deutschland geboren.

Kompetenzen von Jungen und Mädchen

Rückstand der Jungen im Leseverständnis gegenüber den Mädchen in der Grundschule verringert

Der große Rückstand, den Jungen schon in der Grundschule, noch mehr aber im Sekundarbereich I gegenüber gleichaltrigen Mädchen haben, wenn es um Lesefähigkeit, Leseinteresse und Lesepraxis geht, wurde nicht zuletzt durch die Schulleistungsstudien ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Offenbar hat dies in den Grundschulen zu entsprechenden Reaktionen geführt: Der Leistungsvorsprung der Mädchen hat sich zwischen 2001 und 2006 von 13 Punkten auf 7 Punkte nahezu halbiert. In fast allen IGLU-Teilnehmerstaaten zeigt sich diese Tendenz, aber Deutschland ist einer von fünf Staaten, in denen sie statistisch auffällig wird (**Tab. D6-2A**). Das bessere Abschneiden der Jungen ist also maßgeblich verantwortlich für den insgesamt in Deutschland festgestellten positiven Trend bei IGLU.

Mathematik – eine besondere Stärke der 15-jährigen Jungen

Im Sekundarbereich zeigt sich keine derartige Tendenz (**Tab. D6-4A**). Der Leistungsvorsprung der Mädchen bei der Lesekompetenz ist seit 2000 in allen OECD-Staaten signifikant, und er ist insgesamt sogar etwas stärker geworden. Der Kennwert für Deutschland lag auch 2006 etwa im OECD-Durchschnitt. Bei der mathematischen Kompetenz erreichten in 23 von 30 OECD-Staaten die Jungen signifikant bessere Leistungen als die Mädchen. Dieser Vorsprung ist in Deutschland stärker geworden, nur Japan und Österreich hatten 2006 ähnlich starke Geschlechtsunterschiede in der mathematischen Kompetenz. In den Naturwissenschaften bleiben die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede national wie international unbedeutend. Die Verminderung der Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern besteht also weiterhin als Aufgabe für die Schulen im Sekundarbereich.

M Methodische Erläuterungen

Veränderung bzw. Trends der Leistungen über mehrere Messzeitpunkte

Beim Vergleich der PISA-Ergebnisse der Jahre 2000, 2003 und 2006 sowie der IGLU-Daten von 2001 und 2006 muss berücksichtigt werden, dass jede Erhebung andere Stichproben von Schulen und Schülern untersucht hat, sodass korrekterweise von „Trends“ gesprochen wird, d.h. in Zeitreihe angeordneten Befunden, die jeweils neu das gesamte Schulsystem beschreiben.

Die OECD interpretierte Trends lediglich für Lesekompetenz und Mathematik, während das deutsche PISA-Konsortium auch Trends für Naturwissenschaften berichtete. Der Grund liegt darin, dass die Naturwissenschaftstests, die 2000 und 2003 in einer Kurzform und erst 2006 in der umfassenden Version eingesetzt wurden, sich über alle Staaten hinweg nicht ausreichend stabil verhalten. OECD-Durchschnittswerte sind zudem schwer zu interpretieren, weil sich die Gruppe der einbezogenen Staaten über die Erhebungen hinweg verändert hat. Allein für Deutschland lassen sich jedoch Veränderungswerte korrekt und stabil schätzen. **Abb. D6-1** konzentriert sich daher ausschließlich auf die Trends für Deutschland. Die Normierung der Trendwerte an der jeweiligen Standardabweichung in **Abb. D6-1** entspricht der bei Metaanalysen üblichen Umrechnung in Effektstärken, mit der Befunde aus unterschiedlichen Erhebungen vergleichbar gemacht werden.

Statistisch signifikant ($p < .05$) sind die Veränderungen 2000–2003 bei PISA Mathematik, 2003–2006 bei PISA Naturwissenschaften und 2001–2006 bei IGLU Lesekompetenz.

Merkmale der sozialen Herkunft bei IGLU

Zu beachten ist, dass IGLU andere Indikatoren für die soziale Herkunft verwendet als PISA. Für den Trend, d.h. den Vergleich 2001 mit 2006, kann nur der Indikator „Anzahl der Bücher zu Hause“ verwendet werden, der allerdings eher kulturelles als sozioökonomisches Kapital darstellt (vgl. im Einzelnen Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T. C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et. al. [Hrsg.]: IGLU 2006 – Münster, S. 225–247).

Steigung des sozialen Gradienten

Die Steigung des sozialen Gradienten ist der Kennwert für die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz bei PISA. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte die Schülerleistung wächst, wenn der Index für den höchsten sozioökonomischen Status in der Herkunftsfamilie (HISEI) um eine Einheit, namentlich um eine Standardabweichung im OECD-Maßstab, steigt. Mit diesem Kennwert hat das nationale PISA '06-Konsortium Trends bezüglich der Koppelung von Herkunft und Kompetenzen untersucht. Im internationalen Bericht der OECD sind solche Analysen nicht unmittelbar möglich, weil die OECD seit 2003 mit verbundenen Indizes arbeitet, die unterschiedliche Faktoren des familiären Hintergrunds vermischen und eine Trendanalyse erschweren.

Schulabgänge mit und ohne Abschluss

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Voraussetzung und zugleich Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Formale Schulabschlüsse bieten allen Abnehmersystemen eine bedeutsame Orientierung hinsichtlich der zu erwartenden Kenntnisse und Fähigkeiten von Schulabsolventinnen und -absolventen^M. Unter dieser Perspektive ist es wichtig zu wissen, wie sich die Abschlussquoten entwickeln, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern auf welchen Wegen welche Abschlüsse erreicht und in welchem Umfang Abschlüsse außerhalb der Schullaufbahnen des allgemeinbildenden Schulwesens nachgeholt werden. Besonderes Augenmerk richtet sich sodann auf jene Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss nicht erreichen und als Abgänger^M bezeichnet werden. Als neuem Aspekt wird danach den Absolventen und Abgängern aus Förderschulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Abschließend werden herkunftsbedingte Abhängigkeiten beim Erwerb von Abschlüssen aufgezeigt.

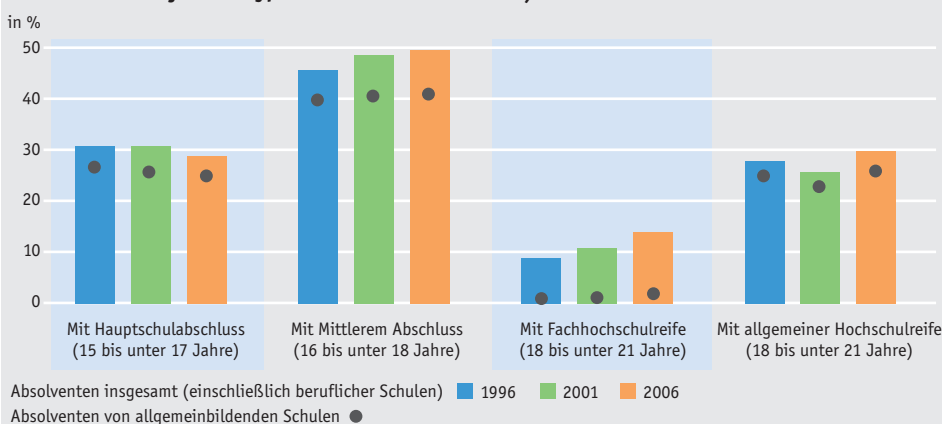
Zur Entwicklung der Abschlussquoten

Der Bildungsbericht 2006 hat die Absolventen, also jene Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss, Mittlerem Schulabschluss, Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife, sowie die Abgänger, d.h. jene ohne Schulabschluss, unter verschiedenen Differenzierungsaspekten analysiert. Daran wird im Folgenden angeknüpft: Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Absolventenzahlen seit 1996, wird eine Reihe von Veränderungen innerhalb und zwischen den Abschlussarten deutlich (**Abb. D7-1, Tab. D7-1A**).

Bezogen auf die alterstypische Bevölkerung der 15- bis unter 17-Jährigen ist die Hauptschulabschlussquote gegenüber 1996 von 30,6% auf 28,5% im Jahr 2006 gesunken. Eine differenziertere Betrachtung der Absolventen aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen macht darauf aufmerksam, dass weniger Absolventinnen und Absolventen die allgemeinbildende Schule mit Hauptschulabschluss verlassen.

Rückgang beim Hauptschulabschluss in allgemeinbildenden Schulen ...

Abb. D7-1: Absolventinnen und Absolventen von allgemeinbildenden Schulen und insgesamt 1996, 2001 und 2006 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter^M)*



* Die Absolventenzahl wird auf jeweils typische Altersjahrgänge der Bevölkerung bezogen (Angabe in Klammern).

Die Abschlussquoten summieren sich insgesamt nicht auf 100%, da es bei denjenigen, die später einen Abschluss nachträglich erwerben, zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik und Bevölkerungsstatistik

... Zunahme Mittlerer Abschlüsse vor allem im beruflichen Bereich

Im betrachteten Zeitraum ist das eine Reduzierung um 2,3% in Bezug auf die alterstypische Bevölkerung. In beruflichen Schulen wurden hingegen 2006 ebenso viele Hauptschulabschlüsse nachgeholt wie 1996 (Tab. D7-1A). Im gleichen Zeitraum stieg der Absolventenanteil mit Mittlerem Schulabschluss insgesamt von 46,4 auf 49,6% der alterstypischen Bevölkerung der 16- bis unter 18-Jährigen. Diese Zunahme ist vor allem dadurch bedingt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler den Mittleren Abschluss an beruflichen Schulen erwerben.

Deutlicher Anstieg bei der Fachhochschulreife

Die deutlichste Steigerung im betrachteten Zeitraum wird bei der Fachhochschulreife sichtbar, deren Anteil an den 18- bis unter 21-Jährigen von ca. 8,5% (1996) auf 13,6% (2006) anstieg. Sowohl im allgemein- als auch im berufsbildenden Schulwesen sind in den letzten zehn Jahren Anzahl und alterstypischer Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife gestiegen. Bei der allgemeinen Hochschulreife lag die Abschlussquote der 18- bis unter 21-Jährigen 1996 bei 28%. Nachdem sie zwischenzeitlich auf ca. 26% sank (2001), nicht zuletzt auch bedingt durch die Verlängerung der Schulzeit von 12 auf 13 Schuljahre in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, ist sie seither kontinuierlich angewachsen und lag 2006 mit 30% über der Quote von 1996.

Entkopplung zwischen Schulabschluss und Schulart setzt sich fort

Die im Bildungsbericht 2006 beschriebene Entkopplung von Schulabschluss und Schulart setzt sich tendenziell fort (Tab. D7-2A): So wird ein nennenswerter Anteil von Hauptschulabschlüssen an Realschulen und von Mittleren Abschlüssen an Hauptschulen erworben. Zudem nutzen immer mehr Schülerinnen und Schüler die Chance, einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höherwertigen Schulabschluss nachträglich im Rahmen der beruflichen Ausbildung zu erwerben.

Gleichwertigkeit der auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Abschlüsse ist nicht immer gegeben

Zwischen 1996 und 2006 hat sich der Anteil der nicht im allgemeinbildenden Schulwesen erworbenen Hauptschulabschlüsse von 12,1 auf 13,5%, der Mittleren Abschlüsse von 13,5 auf 17% und der allgemeinen Hochschulreife von 11 auf fast 15% erhöht. Untersuchungen zeigen, dass nominell gleiche Abschlüsse, die in unterschiedlichen Bildungsgängen erworben wurden, nicht immer gleiche Zugänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen oder zum Arbeitsmarkt eröffnen.

Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

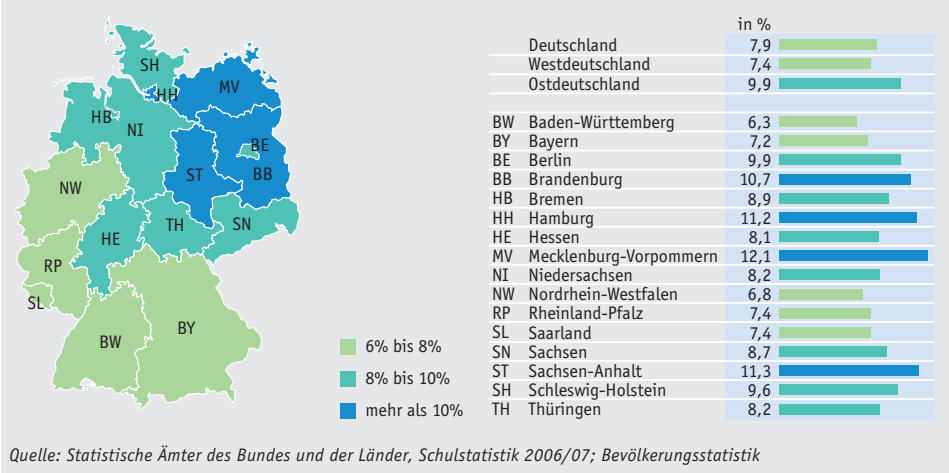
Die hohe Zahl von Abgängern ohne Abschluss stellt ein erhebliches gesellschaftliches Problem dar. Dieses wird auch kaum dadurch gemildert, dass die Gelegenheit, einen allgemeinbildenden Schulabschluss in Anschlussbildungsgängen nachzuholen, zunehmend in Anspruch genommen wird. Im Jahr 2006 haben rund 76.000 Schülerinnen und Schüler, d.h. 8% der Bevölkerung im Alter von 15 bis unter 17 Jahren, die Schule verlassen, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen (Tab. D7-3A). Die Zahl dieser Jugendlichen bewegt sich seit Jahren in vergleichbarer Größenordnung. Zunehmend sind diese Jugendlichen jedoch mit höheren Risiken hinsichtlich künftiger Bildungs- und Erwerbschancen konfrontiert (vgl. H3).

Während Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt den Bundesdurchschnitt von 8% deutlich überschreiten, verlassen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen weniger als 7% eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss (Abb. D7-2, Tab. D7-3A).

Schulabgänger ohne Abschluss holen diesen zwar oftmals nach ...

Im internationalen Vergleich relativiert sich die Situation in Deutschland etwas. Mit einer Quote von 2,4% der Jugendlichen, die im Alter von 18 bis 24 Jahren über keinen Abschluss des Sekundarbereichs I verfügen und sich zudem in den letzten vier Wochen vor der Erhebung in keinem Bildungsgang befanden, hat Deutschland im Vergleich etwa zur Schweiz (1,2%) zwar klar höhere Anteile, liegt aber unter dem Durchschnitt der meisten erfassten Staaten (Tab. D7-4A). Allerdings ist die Quote

Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus allgemeinbildenden Schulen 2006 nach Ländern (in % der 15- bis unter 17-Jährigen)



zwischen 2000 und 2006 in Deutschland – entgegen der Tendenz in der Mehrzahl der Staaten – um 0,2 Prozentpunkte angestiegen. Einerseits spiegelt sich auch hier wider, dass eine beachtliche Zahl von Jugendlichen einen im Sekundarbereich I nicht erworbenen Schulabschluss später nachholt. Andererseits macht der Vergleich bestehende Reserven bei der Ausschöpfung dieser Potenziale im allgemeinbildenden Schulwesen sichtbar.

... die Quote derjenigen ohne Abschluss nimmt im internationalen Vergleich aber zu

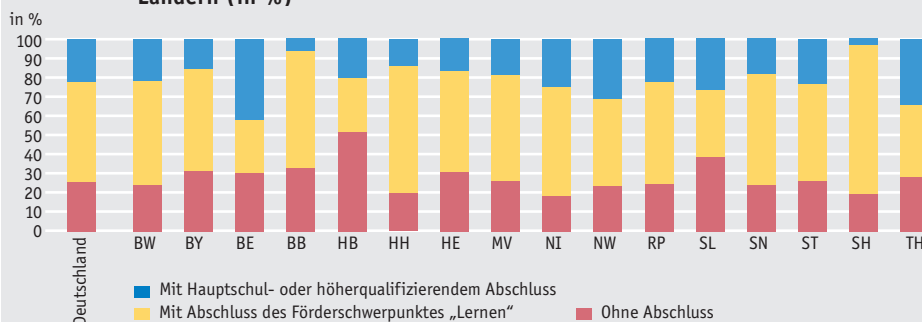
Schulabgänge aus Förderschulen

Die Hälfte der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss stammt aus Förderschulen. Mit über 39.000 Abgängern haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77% aller Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Dies entspricht einer Abgängerquote von etwa 4% an der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung (Tab. D7-3A). Das gilt es etwas differenzierter zu betrachten: Schülerinnen und Schüler, die integrativ gefördert werden, haben generell die Möglichkeit, einen der üblichen Schulabschlüsse zu erwerben. Für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen stellt sich die Situation jedoch völlig anders dar. Im Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*, der fast 20% aller Förderschülerinnen und Förderschüler erfasst, ist ein solcher Abschluss in keinem Land vorgesehen. Im Förderschwerpunkt *Lernen*, in dem fast die Hälfte aller Förderschüler unterrichtet wird, besteht in zehn Ländern die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu erwerben nicht. Auch dies macht die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten an eine Förderschule zu einer besonders schwerwiegenden Entscheidung. Immerhin noch jeder fünfte Abgänger von Förderschulen erreicht deutschlandweit den Hauptschulabschluss (Abb. D7-3, Tab. D7-5A). Nach erfolgreichem Schulbesuch kann für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluss nicht erwerben (können), ein Abschlusszertifikat für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuerkannt werden – beim Förderschwerpunkt Lernen in jedem Land, im Bereich Geistige Entwicklung in fast allen Ländern.

Unterschiedliche Regelungen des Abschlusserwerbs benachteiligen Förderschüler an Förderschulen

Jeder fünfte Förderschüler erwirbt einen Hauptschulabschluss

Deutliche Unterschiede bestehen zwischen den Ländern. Mit Berlin (35%) und Thüringen (31%) führen zwei Länder die meisten Schülerinnen und Schüler zum Hauptschulabschluss, die entweder eine sehr hohe (Berlin) oder sehr geringe (Thüringen) Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss aus den anderen allgemeinbildenden

Abb. D7-3: Absolventen/Abgänger von Förderschulen 2006 nach Abschlussarten und Ländern (in %)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07

Schularten aufweisen (**Tab. D7-3A**). Vergleichsweise niedrig ist der Anteil an Förderschülern mit Hauptschulabschluss in Schleswig-Holstein (2,4%), Brandenburg (4,6%), Bayern (12%), Hamburg und Hessen (jeweils 13%). Richtet sich der Blick auf jene Länder, in denen die Abschlussquote mit Hauptschul- oder höher qualifizierendem Abschluss an Förderschulen besonders niedrig ist, fällt die Abgängerzahl mit Abschlusszertifikat im Förderschwerpunkt Lernen entsprechend hoch aus (**Abb. D7-3**).

Dass geringe Abgängerquoten ohne Schulabschluss sowohl in Förderschulen als auch in den anderen Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens erreichbar sind, verdeutlichen die Zahlen etwa für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Schulabschlüsse in Abhängigkeit von Geschlecht, Staatsangehörigkeit und sozialem Hintergrund

Weiterhin große Unterschiede in den Abschlusskonstellationen deutscher und ausländischer Absolventen und Abgänger

Betrachtet man alle Schulabschlüsse nach den Differenzierungsaspekten Staatsangehörigkeit und Geschlecht, wird zum einen sichtbar, dass mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (**Tab. D7-6A**). Zum anderen bleiben sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Abgängern doppelt so viele ausländische Jugendliche ohne Hauptschulabschluss wie deutsche. Letztere verlassen im Vergleich zu Ausländern dreimal so häufig die Schule mit allgemeiner Hochschulreife. Auf diese Problemlagen, auf die schon im Bericht 2006 aufmerksam gemacht wurde und die sich bereits in der Verteilung auf die Schularten im Sekundarbereich I für Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil abzeichnen (vgl. **D1**), soll im Folgenden differenzierter eingegangen werden.

Differenzierte Betrachtung des Migrationshintergrunds erforderlich

Um den Erwerb von Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen ^M vergleichen zu können, wird eine Unterscheidung getroffen zwischen jenen Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren, die die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erreicht haben oder die Jahrgangsstufen 11 bis 13 besuchen, und denjenigen Jugendlichen dieser Altersgruppe, die über einen niedriger qualifizierenden bzw. keinen Schulabschluss verfügen. Stellt man diese beiden Gruppen zunächst hinsichtlich des Einflusses der Staatsangehörigkeit gegenüber, wird deutlich, dass nicht alle 18- bis unter 21-jährigen nichtdeutscher Herkunft hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse als benachteiligt anzusehen sind. Wie in **Abb. D7-4** zu erkennen ist, erreichen Jugendliche aus EU-Staaten, Ostasien, den USA und dem sonstigen Amerika signifikant häufiger die Hochschulreife als deutsche Jugendliche. So haben Jugendliche aus den EU-Staaten gegenüber gleichaltrigen Deutschen eine mehr als zweimal so hohe Chance auf ein Abitur bzw. den Besuch der gymnasialen Oberstufe. Jugendli-

che aus der Türkei, Italien sowie den Staaten der ehemaligen Sowjetunion erreichen demgegenüber weniger als halb so oft dieses Abschlussniveau wie Deutsche.

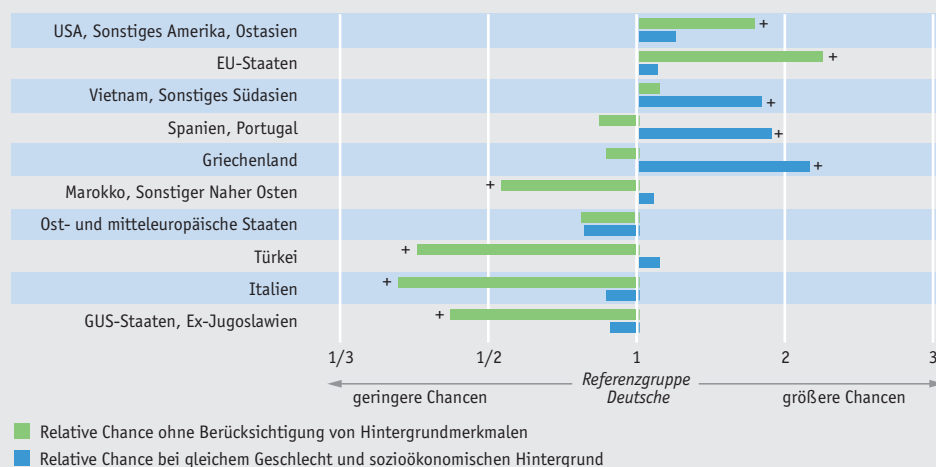
Bezieht man das Geschlecht der Jugendlichen sowie Bildungsabschluss, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern in die Analysen ein, um mögliche Ursachen für die beobachteten Unterschiede zu identifizieren, so werden drei Zusammenhangsmuster sichtbar (Abb. D7-4, Tab. D7-7web): Bei Annahme vergleichbarer sozioökonomischer Lebensverhältnisse wäre die relative Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben, für Jugendliche aus EU-Staaten, Amerika und Ostasien kaum größer als für Deutsche. Zudem lassen sich für Jugendliche aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion, aus Italien, der Türkei, Marokko und Ost- und Mitteleuropa unter Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft kaum mehr Nachteile feststellen. Für junge Vietnamesen, sonstige Südasiaten, Griechen, Spanier und Portugiesen ergibt sich hingegen bei Berücksichtigung der sozioökonomischen Charakteristika der Familie ein signifikant positiver Effekt der Nationalität. Diese Jugendlichen erlangen sogar häufiger die Hochschulreife als aufgrund ihrer sozioökonomischen Bedingungen zu erwarten wäre.

Eine separate Betrachtung der einzelnen Hintergrundmerkmale verweist auf den großen Einfluss des erreichten Bildungsniveaus im Elternhaus (Tab. D7-7web). Hat die Familienbezugsperson (in der Regel der Vater) anstelle des Hauptschulabschlusses ohne Berufsausbildung etwa einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss, ergibt sich für den Jugendlichen eine etwa dreimal so hohe Chance, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich beendet zu haben (Verhältnis 2,8 : 1). Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich je nach Schulabschluss des zweiten Elternteils (in der Regel die Mutter). Für Jugendliche, deren zweites Elternteil über die Hochschulreife verfügt, besteht eine viermal so hohe Chance, die Hochschulreife bzw. einen Schulbesuch in Jahrgangsstufe 11 bis 13 zu erreichen, als bei Jugendlichen, deren zweites Elternteil über keinen Abschluss verfügt (Verhältnis 4,3 : 1). Eine bessere ökonomische Situation in der Familie verbessert die

Chancen auf den Erwerb des Abiturs maßgeblich geprägt vom sozioökonomischen Hintergrund

Je nach Bildungsabschluss der Eltern bis zu viermal höhere Chance, die Hochschulreife zu erwerben

Abb. D7-4: Relative Chance von ausländischen gegenüber deutschen Jugendlichen, bis zum 21. Lebensjahr die Hochschulreife zu erwerben,* 2004 nach Nationalität (Odds Ratios^M)



* Dargestellt ist die relative Chance der Ausländer im Vergleich zur Referenzgruppe der Deutschen, im Alter von 18 bis unter 21 Jahren die Fachhochschul- oder allgemeine Hochschulreife erreicht zu haben oder eine Schule in Jg. 11–13 zu besuchen. Dabei bedeutet ein Odds Ratio von 2, dass die Chance für die Ausländer doppelt so hoch ist; ein Wert von 1/2 steht für eine halb so große Chance. Signifikante Unterschiede zu Deutschen sind mit „+“ gekennzeichnet ($p < 0.05$).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus Scientific Use File 2004, eigene Berechnungen

Chance auf den Erwerb des Abiturs ebenfalls in erheblichem Maße. Jugendliche aus Familien mit geringerem Einkommen erwerben selbst bei gleicher beruflicher Stellung und gleichem Bildungsabschluss der Eltern seltener das Abitur. Über die Ursachen dieser Disparitäten gibt die Analyse keine Auskunft, weil die primären Faktoren, insbesondere das Kompetenzniveau der Jugendlichen, nicht bekannt sind.

Eine Sonderauswertung zur Gymnasialbeteiligung^M auf Basis der Hamburger Schülerleistungsstudie LAU 9 erlaubt es, auch die Fachleistungen zu berücksichtigen. Für in Hamburg wohnende Jugendliche ausländischer Herkunft sind die Vorteile, bei gleichem Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und gleichen Kompetenzen in Jahrgangsstufe 9 ein Gymnasium zu besuchen, nicht mehr so stark ausgeprägt, wie in den Analysen des Mikrozensus ohne Kontrolle der Fachleistungen. Für Jugendliche aus dem nahen Osten und aus den EU-Staaten sind die Chancen des Gymnasialbesuchs in Jahrgangsstufe 9 sogar niedriger als für die deutschen Jugendlichen. Besuchen sie jedoch das Gymnasium, haben sie bei gleichem Geschlecht und sozioökonomischen Hintergrund die gleiche Chance, die Hochschulreife auch zu erwerben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die nach Staatsangehörigkeit beobachteten Unterschiede in den erreichten Abschlüssen stark vom sozialen Hintergrund der Familie geprägt sind. Obwohl nicht alle Jugendlichen ausländischer Herkunft in gleicher Weise davon betroffen sind, wächst der Großteil in einer familiären Lebenssituation auf, die sich für das Erreichen der Hochschulreife bzw. der hierfür erforderlichen Fachleistungen ungünstig darstellt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Verbesserung der inner- und außerschulischen Lernbedingungen, etwa durch besondere Fördermaßnahmen für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

M Methodische Erläuterungen

Absolventen und Abgänger

Erläuterung siehe Glossar: Abschlüsse.

Abschluss-, Abgängerquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter

Bei der Berechnung von Abschlussquoten an der alterstypischen Bevölkerung wird die Zahl der Absolventen/Abgänger zu der Bevölkerung im typischen Abschlussalter in Beziehung gesetzt. Dabei wird aus der Bevölkerungszahl zweier Altersjahrgänge der Durchschnitt gebildet und der Abschlussquote – im Nenner – zugrunde gelegt (Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre). Da alle Absolventen/Abgänger des betreffenden Jahres unabhängig von ihrem Alter – im Zähler – erfasst werden, summieren sich die Quoten aller Abschlussarten nicht insgesamt auf 100%: Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen von Jugendlichen, die später noch einen anderen Bildungsgang absolvieren und nicht mehr zum typischen Altersjahrgang gehören.

Die Abschlussquoten in Veröffentlichungen der KMK basieren auf anderen als den hier herangezogenen Altersjahrgängen. Sie unterscheiden sich auch innerhalb der einzelnen Abschlussarten je nach Land, um Unterschiede in der Dauer der Vollzeitschulpflicht zu berücksichtigen.

Sonderauswertung zu Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen

Für diese Analyse wurde die Altersgruppe der 18- bis unter 21-Jährigen nach ihrem (höchsten) allgemeinbildenden Abschluss in zwei Gruppen unterteilt: (1) Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife, Fachhochschulreife oder Schulbesuch in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 und (2) Jugendliche mit niedriger qualifizierendem Schulabschluss oder ohne Abschluss. Im Rahmen multivariater Analysen wurde untersucht, inwiefern die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht sowie Bildungshintergrund, berufliche Stellung und Einkommen der Eltern einen Einfluss darauf haben, ob eine Person zu Gruppe (1) oder (2) gehört.

Odds Ratio

Beim Odds Ratio (Chancen-Verhältnis) wird die Chance, dass ein bestimmtes Ereignis eintritt, im Vergleich zu einer Referenzgruppe – z.B. Deutsche gegenüber Ausländern – statistisch bestimmt.

Sonderauswertung zur Gymnasialbeteiligung

Die Aussagen stützen sich auf die Erhebung zu *Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung* in Jahrgangsstufe 9 (LAU 9), die sekundäranalytisch ausgewertet wurde. In Anlehnung an die Mikrozensusanalysen zu Schulabschlüssen nach Herkunftsmerkmalen wurde der Einfluss individueller und familiärer Hintergrundfaktoren (zuzüglich der Fachleistungen) auf den Gymnasialbesuch untersucht.

Perspektiven

Die Analyse der Übergänge im Schulwesen (**D1**) zeigt, dass bei der Wahl der weiterführenden Schulart im Anschluss an den Primarbereich fast überall die Nachfrage nach der Hauptschule deutlich zurückgegangen ist. Konträr dazu hat sich faktisch in allen Ländern der Anteil der Übergänge ins Gymnasium erhöht. Das Übergewicht an Abwärtswechseln verdeutlicht, dass von Durchlässigkeit im deutschen Schulwesen überwiegend nur nach unten Gebrauch gemacht wird. Immer mehr Schülerinnen und Schüler gehen in eine private Schule über (inzwischen 7% aller Schüler). Parallel dazu wächst die Zahl privater Schulen in allen Schularten, auch bei der Hauptschule.

Auch wenn sich bei den Klassenwiederholungen (**D2**) in einigen Schulstufen und -arten ein leichter Rückgang zeigt, besteht weiterhin Handlungsbedarf.

Die Entwicklung der Schulabschlüsse (**D7**) zeigt einen Rückgang beim Hauptschulabschluss, eine Zunahme beim Mittleren Abschluss vor allem im beruflichen Bereich sowie einen deutlichen Anstieg bei der Fachhochschulreife. Auch wenn Schulabgänger ohne Abschluss diesen zum Teil später nachholen, stellt die seit Jahren gleich hohe Quote im allgemeinbildenden Schulwesen ein Problem dar. Deutlich wird zudem die Abhängigkeit der Abschlüsse vom sozialen Hintergrund.

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen zeigen für die letzten Jahre positive Trends, z.B. hinsichtlich des Lesens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowohl bei leistungstärkeren als auch bei leistungsschwächeren Schülern (**D6**). Fortdauernder Interventionsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Verminderung der großen Leistungsstreuungen, der Abschwächung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft sowie des Ausgleichs migrationsbedingter Disparitäten.

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen gibt es eine Reihe non-formaler Lernorte, die vor allem zum Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen beitragen und Bildungsprozesse auf der Grundlage von aktiver und verantwortlicher Mitwirkung ermöglichen (**D5**). Aufgrund der Datenbasis konnte hier nur

auf die Analyse der aktiven Beteiligung an Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, der Mitwirkung in Vereinen sowie der Teilnahme an einjährigen Freiwilligendiensten zurückgegriffen werden. Sie zeigt eine starke Abhängigkeit verantwortlicher Mitwirkung von den jeweils angestrebten Schulabschlüssen.

Eine wichtige fördernde Funktion kommt den Ganztagschulen zu. Der Auf- und Ausbau der Ganztagschulen ist in den letzten Jahren weiter voran gekommen (**D3**). Fast durchweg überwiegt die offene Ganztagsbetreuung. In der Beteiligung der Schüler zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen den Schularten. Gerade in den Grund- und Hauptschulen ist der Schüleranteil niedrig.

Deutsche Lehrerinnen und Lehrer haben einen im internationalen Vergleich hohen Akademisierungsgrad. Problematisch erscheint jedoch der sehr hohe Anteil an älteren Lehrkräften (**D4**). Das führt in den nächsten Jahren zu einem erheblichen Ersatzbedarf beim pädagogischen Personal. Zwei Drittel aller Lehrkräfte sind Frauen und diese wiederum überwiegend teilzeitbeschäftigt. Ob und wie sich diese Personalstruktur auf die Qualität von Schule und Unterricht auswirkt, muss als offene Frage angesehen werden.

Eine Reihe von Entwicklungen, wie die flexible Eingangsstufe in der Grundschule, die Verkürzung der Besuchsdauer des Gymnasiums, der Umgang mit den eingeführten Bildungsstandards, die Ergebnisse landesspezifischer Vergleichsarbeiten sowie die Einführung von zentralen Abschlussprüfungen, konnten bei der Auswahl der Indikatoren aufgrund der verfügbaren Datenbasis nicht berücksichtigt werden. Ebenso stehen Fragen der Verbesserung der Qualität von Bildungsprozessen, der inneren Schulentwicklung sowie der effektiven Steuerung des Schulsystems auf der Agenda öffentlichen wie bildungspolitischen Interesses. In letzter Zeit hat auch die Diskussion um Strukturfragen im Schulwesen neue Impulse bekommen, insbesondere durch die Zusammenführung von Haupt- und Realschulen in immer mehr Ländern.

