

Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Schulischer Bildung kommt nicht nur wegen der gesetzlich verankerten Schulpflicht eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu. Sie hat zudem eine immer wichtiger werdende orientierende und systematisierende Funktion angesichts zunehmender Bedeutung non-formaler und informeller Lernwelten im Schulalter. Darüber hinaus wird von schulischer Bildung ein Beitrag für das Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft erwartet.

Als Antwort auf die sich im internationalen Vergleich zeigenden Probleme des deutschen Schulwesens (neben der großen Streuung der Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler über alle Kompetenzstufen hinweg vor allem eine starke Reproduktion sozialer Herkunftunterschiede und eine unzureichende Integration von Kindern mit Migrationshintergrund) hatte sich die KMK 2001 auf sieben zentrale politische Handlungsfelder verständigt. Das allgemein bildende Schulwesen betreffen vor allem die Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und der Entwicklung von fachlichen Kompetenzen, zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität in Schule und Unterricht sowie zum Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote.

Das folgende Kapitel orientiert sich an diesen Perspektiven für schulische und außerschulische Bildung und verbindet sie mit der Leitidee von Bildung im Lebenslauf. Es werden Befunde gewissermaßen „im Durchlauf“ durch die allgemein bildende Schule, also zu Übergängen und Wechseln im Schulwesen, zu Wiederholungen und verzögerten Schullaufbahnen bis hin zu den erreichten Abschlüssen dargestellt.

Damit wird direkt an die Informationen zum Übergang in die Schule im vorhergehenden Kapitel (vgl. C4) angeknüpft und zugleich die Verbindung zum Kapitel „Berufliche Ausbildung“ hergestellt. Dies wird mit Informationen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten, zu Bildungsprozessen (z.B. Computernutzung; sonderpädagogischer Förderbedarf) sowie zum „Output“ des Schulwesens (z.B. Kompetenzen, Abschlüsse) verbunden. Soweit Daten verfügbar sind, werden die Befunde nach Geschlecht, sozialer Lage und Migrationsstatus differenziert, um bestehende Disparitäten aufzuzeigen. Augenmerk wird auch dem Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote geschenkt. Damit verbindet sich ein verstärktes Interesse auch an außerschulischen und non-formalen Lernwelten, die mit der Computernutzung in und außerhalb der Schule und dem Lernen durch freiwilliges Engagement exemplarisch berücksichtigt werden.

Die Umsetzung des Anspruchs, ausschließlich national verfügbare Daten der amtlichen Statistik oder von bundesweit repräsentativen Surveys zu verwenden, hat die Auswahl der Indikatoren stark eingegrenzt. Dass aktuelle Diskussions- und Entwicklungsschwerpunkte wie die Verkürzung der Besuchsdauer des Gymnasiums, zentrale Abschluss- und Abiturprüfungen, die Einführung eines Inspektionssystems, Reformen der Grundschule, bei der Auswahl und Kommentierung der Indikatoren kaum berücksichtigt werden konnten, ist somit der verfügbaren Datenbasis geschuldet. Auf diese neuen Entwicklungen wird gleichwohl jeweils in den Indikatorendarstellungen, vor allem jedoch im abschließenden Teil „Perspektiven“ dieses Kapitels sowie durch eine tabellarische Zusammenstellung auf der Homepage (**Tab. D-1web**) aufmerksam gemacht. Sie werden Gegenstand künftiger Bildungsberichte sein.

Übergänge im Schulwesen

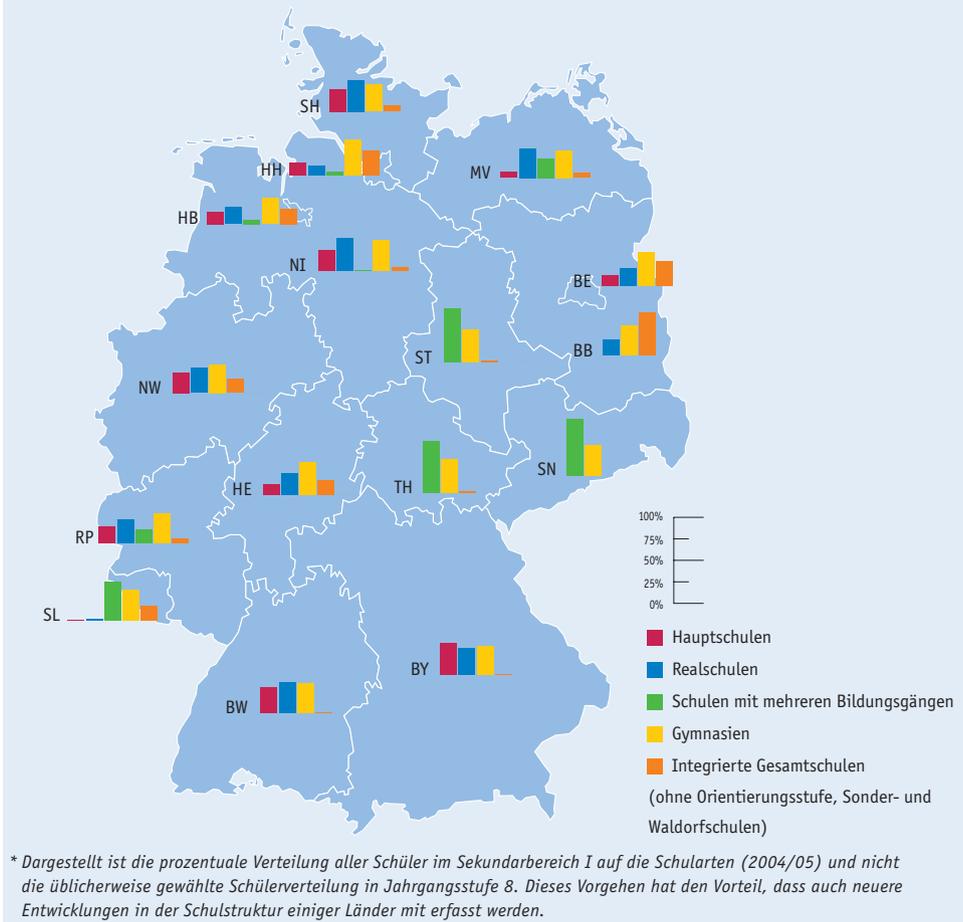
Übergänge im deutschen Bildungswesen sind vielfach „Richtungsentscheidungen“

Übergänge treten an den Schnittstellen innerhalb des Bildungswesens oder bei seinem Verlassen auf. Es gibt sie in allen Staaten. Die Bildungsbiographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland sind in der Regel jedoch durch eine größere Vielfalt an Übergängen gekennzeichnet. Die Vielgestaltigkeit der Übergänge im deutschen Bildungswesen ist maßgeblich auf die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens, insbesondere im Sekundarbereich I ^M, in den Ländern zurückzuführen. Oft stellen diese Übergänge Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern vor „Richtungsentscheidungen“.

Die Darstellung von Übergängen ist eine der wenigen Möglichkeiten einer datengestützten Annäherung an die Leitidee der Bildung im Lebenslauf, wobei die hier aufgezeigten Übergänge institutionelle Bildungswege ^M widerspiegeln. Ohne die vielfältigen Differenzierungen in der strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens in den Ländern im Einzelnen nachzeichnen zu können, wird im Folgenden sowohl ein Überblick über die derzeitige Situation als auch über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten im Sekundarbereich I gegeben (Abb. D1-1, Tab. D1-1A).

Die gegliederte Struktur des Sekundarbereichs I mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium ist eine Besonderheit des Schulwesens in Deutschland. Ab Ende der

Abb. D1-1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schularten im Sekundarbereich I* in den Ländern, Schuljahr 2004/05 (in %)



1960er Jahre ist die Gesamtschule, zunächst im Rahmen eines Versuchsprogramms, ab 1982 auch formal akzeptiert, zum ergänzenden Bestandteil des gegliederten Schulangebots in Westdeutschland geworden. Eine weitere Veränderung der Schulstruktur gab es nach der Wiedervereinigung. Die ostdeutschen Länder behielten weder das Einheitsschulsystem der früheren DDR bei, noch übernahmen sie einfach das dreigliedrige Schulwesen. Auch als Reaktion auf die demographischen Entwicklungen (vgl. A1) entstanden in den ostdeutschen Ländern Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die als Mittelschule (Sachsen), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Regelschule (Thüringen) bzw. Oberschule (seit 2005/06 in Brandenburg) und Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern) jeweils den Haupt- und Mittleren Schulabschluss anbieten. Inzwischen gibt es auch in einigen westdeutschen Ländern neue Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Das bisherige „klassische“ Schulangebot (bestehend aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium) gibt es vor allem noch in Bayern und Baden-Württemberg. Die anderen Länder variieren in ihrem Angebot zwischen zwei und fünf Schularten, wobei eine Tendenz zur Reduktion vorherrscht.

Im Sekundarbereich I werden zwischen zwei und fünf Schularten angeboten

Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich I, damit verbundene soziale Ungleichheiten und regionale Unterschiede

Dem Übergang vom Primarbereich in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I ^M kommt für den Verlauf späterer Bildungswege und beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten besonders große Bedeutung zu. Nach dem gemeinsamen Besuch der in der Regel 4-jährigen Grundschule (sechs Schuljahre in Berlin, Brandenburg und teilweise in Bremen) werden die Schülerinnen und Schüler nach Leistungsgesichtspunkten auf die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I mit dem Ziel der Homogenisierung von Schülergruppen verteilt. Hierbei verbinden sich Leistungsgesichtspunkte mit dem Elternwillen.¹ Die Kehrseite dieser institutionellen Leistungsdifferenzierung ist soziale Segregation. Wie PISA und IGLU gezeigt haben², ist dieser Übergang eine der entscheidenden Gelenkstellen für Bildungskarrieren, an denen primäre Ungleichheiten (Ungleichheiten in den bis dahin erworbenen Kompetenzen, die nicht unabhängig von der sozialen Herkunft sind) und sekundäre soziale Ungleichheiten (also Disparitäten, die aus einem je nach sozialer Lage der Familien unterschiedlichen Entscheidungsverhalten beim Übergang entstehen) zusammenwirken. Die Folge ist, dass Kinder unterer Sozialgruppen auch bei gleicher Schulleistung bei der Übergangsentscheidung benachteiligt sind.

Kinder unterer Sozialgruppen sind benachteiligt

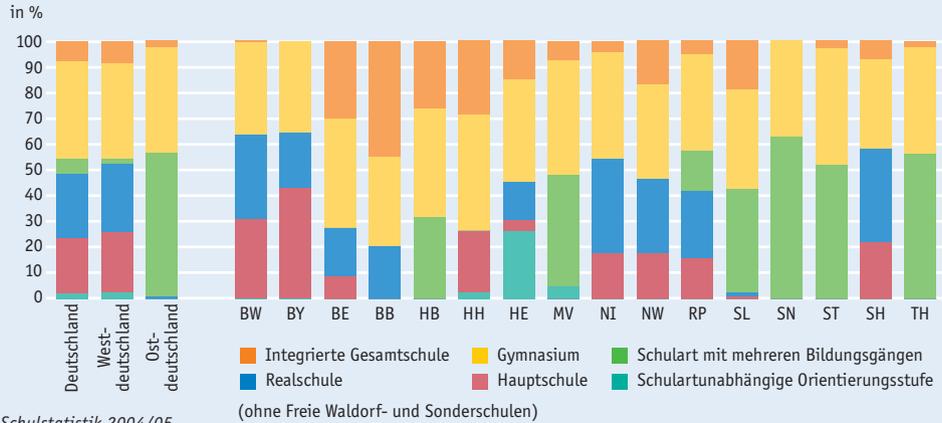
Unterschiede in der Verteilung der Schülerströme in den Ländern sind weitgehend durch die jeweilige Schulstruktur bedingt; so hat beispielsweise die Integrierte Gesamtschule besonders in den Stadtstaaten hohe Anteile (**Abb. D1-2, Tab. D1-2A**). In der Mehrzahl der Länder jedoch gingen zum Schuljahr 2004/05 anteilmäßig die meisten Schülerinnen und Schüler auf das Gymnasium über. Dabei zeigt sich, dass die prozentualen Anteile des Übergangs zum Gymnasium zwischen 35% und 45% schwanken. Innerhalb dieser relativ hohen Verteilungsquoten beim Übergang ins Gymnasium fallen jedoch soziale Disparitäten ins Gewicht (**Tab. D1-7web**). Im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance eines Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht („Obere Dienstklasse“) mehr als viermal so hoch.

¹ In allen Ländern gibt die Grundschule eine Empfehlung für den Besuch weiterführender Schulen. Die Entscheidung für den Besuch einer bestimmten Schulart des Sekundarbereichs I wird in der Regel im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus getroffen. In den Ländern existieren für den Übergang auf bestimmte Schularten allerdings unterschiedlich gestaltete Aufnahme- und Probeverfahren.

² Bos u.a. (2004): IGLU. Münster, S. 191 ff.; Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen, S. 355 ff.; PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Münster, S. 243 ff.

Abb. D1-2: Verteilung der Kinder* auf die Schularten im Schuljahr 2004/05 nach Ländern (in %)

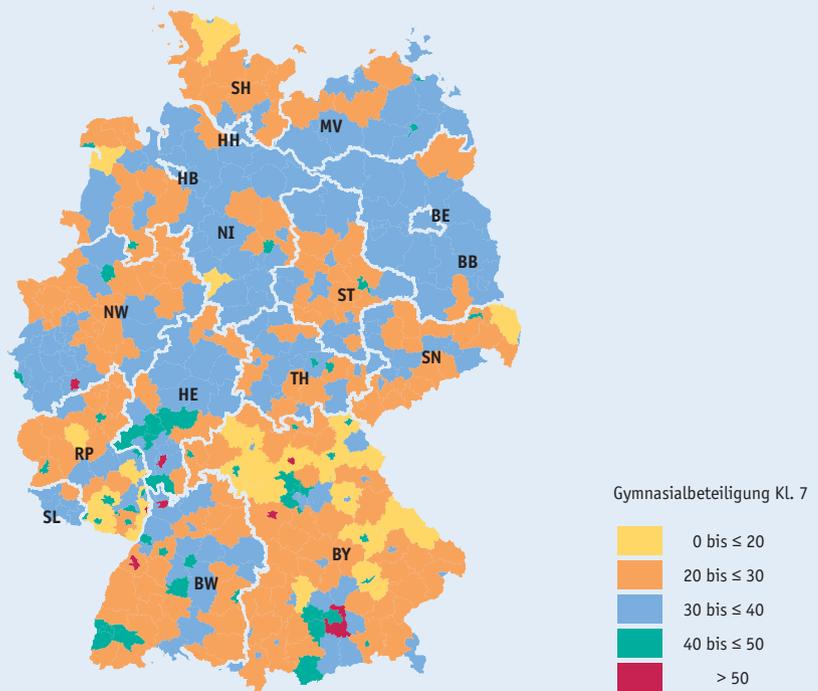
* Betrachtet werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten. Für BE und BB wurde der Übergang von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Die Berechnungen für Deutschland sowie Ostdeutschland schließen diese Länder jedoch nicht mit ein. Für HH ist anstelle der Übergangsquoten die Schülerverteilung in den Schularten der Klassenstufe 5 zugrunde gelegt worden.



Ebenso zeigen sich bei den Übergängen zur Hauptschule im Ländervergleich Unterschiede. Auch hier sind Kinder aus höheren sozialen Schichten bei gleich schwachen Schulleistungen insoweit bevorzugt, als es ihren Eltern häufiger zu gelingen scheint, den Besuch dieser Schulart zu vermeiden. Die sozialen Ungleichheiten sind in den neuen Ländern deutlich geringer ausgeprägt als in den alten Ländern.

Die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten des Sekundarbereichs I in den Ländern geben ein nur sehr ungenaues Bild der jeweiligen Bildungsbeteiligung wieder. Die Betrachtung der regionalen Verteilungen am Beispiel des in allen Ländern gleichermaßen vorhandenen Gymnasiums macht erhebliche Unterschiede sichtbar (Abb. D1-3).

Abb. D1-3: Regionale Unterschiede beim Gymnasialbesuch in Jahrgangsstufe 7 (2004, in %)



Schulartwechsel innerhalb des Sekundarbereichs I

Entscheidungen zum Besuch einer bestimmten Schulart nach der Grundschule sind nicht immer stabil, und eine Reihe von Schülerinnen und Schülern wechselt innerhalb des Sekundarbereichs I die Schulart. Die folgende Darstellung verdeutlicht am Beispiel von zwei Erfassungszeitpunkten (5. und 9. Jahrgangsstufe) genauer, wie sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten aufgrund von Wechsels ändert (**Tab. D1-3A**): Hierbei fällt auf, dass in den meisten Ländern, die eine Hauptschule führen, in Jahrgangsstufe 9 mehr Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besuchen als nach der Grundschule dorthin übergegangen sind. Die Zunahme der Schülerzahlen an der Hauptschule korrespondiert mit einer durchgängigen Abnahme der Gymnasialbesuchsquoten (mit Ausnahme von Hessen und Brandenburg, wo die Quoten für das Gymnasium leicht steigen).

Fasst man sämtliche Schulartwechsel (ohne Waldorf- und Sonderschulen) zusammen, die beim Übergang in das Schuljahr 2004/05 bzw. in dessen Verlauf von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7 bis 9 vollzogen wurden, ergibt sich eine Gesamtzahl von etwa 80.000 Schülerinnen und Schülern, die gewechselt haben. Dies entspricht bundesweit einem Schnitt von 2,9% der Schülerpopulation in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (**Tab. D1-8web**). Die Wechslerquote liegt dabei in den neuen Ländern mit 3,6% höher als im früheren Bundesgebiet mit 2,8%.

Eine länderspezifische Betrachtung der Wechsel offenbart zwei Besonderheiten (**Tab. D1-8web**). Zum einen sind quer durch die unterschiedliche Schullandschaft in Deutschland große Unterschiede zwischen den Wechselquoten auszumachen: Es gibt Länder mit nur wenigen Schulartwechseln (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen und Thüringen mit weniger als 2% Wechsler), Länder mit eher durchschnittlichen Wechslerquoten und schließlich solche mit höheren Quoten (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit über 5% Wechsler). Damit wird auch deutlich, dass ein Schulartwechsel augenscheinlich nicht von der Anzahl der angebotenen Schularten in den einzelnen Ländern abhängt. Es gibt sowohl in Ländern mit überwiegend nur zwei Schularten (z. B. Sachsen-Anhalt) als auch in Ländern mit vielfältigem Schulangebot (z. B. Mecklenburg-Vorpommern) relativ hohe Wechselquoten.

„Auf- und Abstiege“ bei den Schulartwechseln im Sekundarbereich I

Betrachtet man die Wechsel hinsichtlich der Auf- und Abwärtsmobilität im gegliederten Schulwesen, dann zeigt sich für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2004/05 ein überwiegender Abwärtstrend. Bundesweit sind von den ca. 80.000 Schulartwechseln 20% Aufstiege und 60% Abstiege³ (**Tab. D1-4A**). Eine differenziertere Betrachtung zeigt einerseits insbesondere für die Auf- und Abstiege zwischen Realschule und Gymnasium eine Relation von 1 : 11, andererseits wird der Abwärtstrend bei anderen Wechselvarianten stärker durch Aufstiege relativiert. Zudem ergeben sich Unterschiede im Ost-West-Vergleich (**Abb. D1-4, Tab. D1-4A**). Während es im früheren Bundesgebiet mehr Abwärtswechsel als Aufwärtswechsel gibt, halten sich Auf- und Abstiege in den neuen Ländern nahezu die Waage. In Westdeutschland finden überwiegend Wechsel vom Gymnasium zur Realschule und von der Realschule zur Hauptschule statt. Diese wiederum werden durch die Wechsler von der Haupt- zur Realschule teilweise kompensiert. In den neuen Ländern gibt es Wechsel ganz überwiegend zwischen den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gymnasien.

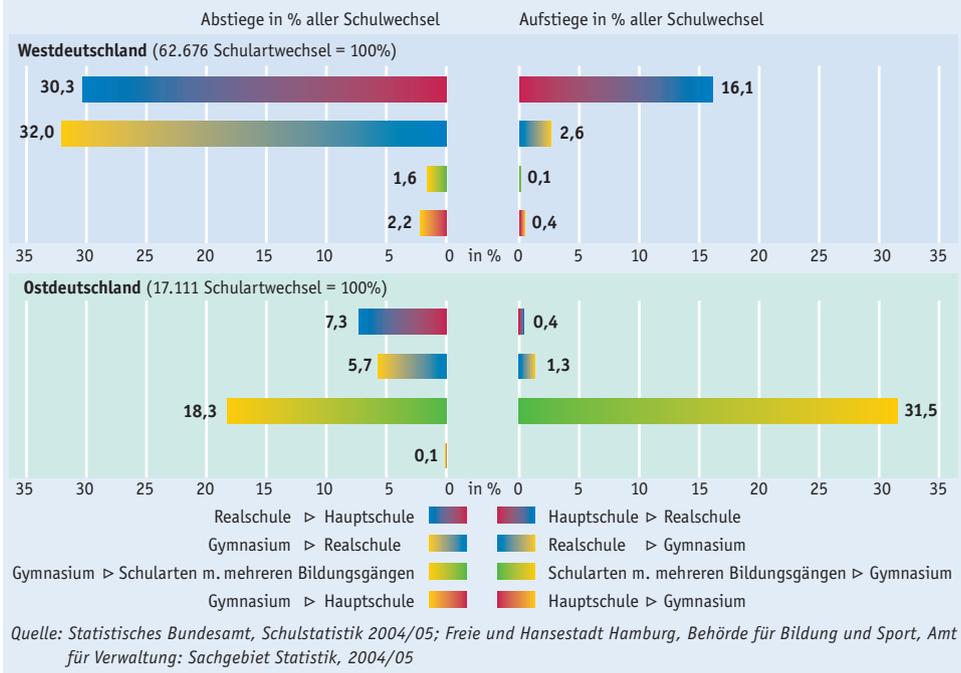
Zugänge an Hauptschulen im Verlauf des Sekundarbereichs I; Abgänge aus den Gymnasien

Höherer Wechsleranteil in Ostdeutschland

Schulartwechsel hängt nicht von der Anzahl der wählbaren Schularten ab

Abwärtstrend bei den Wechsler zwischen den Schularten

³ Die Werte beziehen sich auf Übergänge zwischen jenen Schularten, bei denen abschlussbezogen eindeutig von einem Aufwärtswechsel in einen höher qualifizierenden bzw. Abwärtswechsel in einen niedriger qualifizierenden Bildungsgang gesprochen werden kann. Übergänge zwischen HS und SMBG, RS und SMBG sowie sämtliche Wechsel zwischen IGS und den Schularten des gegliederten Schulsystems können nicht als Auf- und Abwärtsmobilität charakterisiert werden.

Abb. D1-4: Auf- und Abwärtsmobilität in West- und Ostdeutschland für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (2004/05, in % aller Wechsel)

Auffällig ist, dass hier mehr Schülerinnen und Schüler in die Gymnasien wechseln („Aufstieg“) als umgekehrt. Zum Schuljahr 2004/05 wechselten bei einer Gesamtwechslerzahl von ca. 17.000 Schülern in den neuen Ländern 5.400 von einer Schule mit mehreren Bildungsgängen auf das Gymnasium. Im früheren Bundesgebiet wechselten dagegen bei einer Gesamtzahl von ca. 63.000 nur 1.600 Schülerinnen und Schüler von der Realschule zum Gymnasium.

Auch bei den Auf- und Abstiegen zeigen sich soziale Disparitäten. Schülerinnen und Schüler aus unteren Sozialgruppen, insbesondere solche mit Migrationshintergrund, haben es nicht nur schwerer, auf höher qualifizierende Schularten zu kommen, sondern sie haben darüber hinaus größere Probleme, sich dort zu halten (vgl. H3, H4).

Bei den nicht als Auf- bzw. Abstiege beschreibbaren Wechselquoten zwischen den Schularten des gegliederten Schulsystems und der Integrierten Gesamtschule (Tab. D1-4A) sind kaum Unterschiede zwischen den beiden Wechselrichtungen festzustellen.

Übergänge an und von Sonderschulen (Förderschulen)

Zunahme sonderpädagogischer Förderbedarfe

Für 5% aller Schülerinnen und Schüler, d.h. für jedes zwanzigste Kind, wurde in Deutschland 2004/05 sonderpädagogischer Förderbedarf realisiert (Tab. D1-5A). Im Vergleich zum Schuljahr 1994/95 (4,3%) bedeutet dies eine Steigerung. Beträchtlich ist vor allem der Anstieg im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung, in dem sich die Quote seit 1994 verdoppelt hat. Nach wie vor wird jedoch der größte Teil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf dem Bereich Lernhilfe zugeordnet.

Trotz paralleler Förderung: Quote förderbedürftiger Kinder gestiegen

Die Zunahme des Anteils der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung von 1994 zu 2004 erklärt sich zu einem großen Teil aus der Einbeziehung der an allgemein bildenden Schulen integrativ geförderten Schüler in die Statistik (seit 1999). Von insgesamt 488.000 Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Schuljahr 2004/05 wurden 12% in den sonstigen allgemein bildenden Schulen unterrichtet. Die verbreitete Nutzung der integrativen Förderung hat jedoch zugleich die Schwelle für

die Einstufung sonderpädagogisch zu fördernder Kinder nach unten verschoben und damit zu einem deutlichen Anstieg geführt. Gleichwohl ist auch die Zahl der Schüler an Sonderschulen gestiegen.

Die bereits im Hinblick auf das sonstige allgemein bildende Schulwesen aufgezeigten sozialen Disparitäten bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten zeigen sich auch in der relativen Wahrscheinlichkeit, eine Sonderschule zu besuchen (**Tab. D1-7web**). So zeigt sich bei PISA 2000 für Kinder aus Familien unqualifizierter Arbeiter ein deutlich höheres Risiko, an eine Sonderschule zu kommen. Für diese Kinder ist die Wahrscheinlichkeit, statt der Hauptschule die Sonderschule zu besuchen, 1,7-mal so groß wie für Facharbeiterkinder.

Betrachtet man das Verhältnis der Wechsel von den sonstigen allgemein bildenden Schulen an Sonderschulen und von diesen zurück (**Tab. D1-6A**), so zeigt sich, dass insgesamt mehr als fünfmal so viele Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen wechseln als von dort zurückgehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einigen Förderschwerpunkten eine Rückkehr in sonstige allgemein bildende Schulen weder intendiert noch möglich ist. Gleichwohl verweist diese Relation auf Schwierigkeiten bei der Reintegration von Schülern mit besonderem Förderbedarf.

Insgesamt zeigt sich, dass trotz der Vielfalt an Übergängen und Wechselmöglichkeiten im allgemein bildenden Schulwesen soziale Ungleichheiten nicht annähernd ausgeglichen werden können, was nicht zuletzt auch daran liegt, dass die Durchlässigkeit in der Praxis eher gering sowie überwiegend „abwärts“ gerichtet ist.

Wie sich Übergänge und Wechsel perspektivisch vor allem unter dem Einfluss demographischer Entwicklungen, intendierter wie nicht beabsichtigter Effekte der „neuen Steuerung“ (Zunahme externer Evaluationen, Zentralabitur usw.) entwickeln, ist eine offene Frage.

Erhöhtes Risiko des Sonderschulbesuchs bei Kindern aus bildungsfernen Sozialschichten

Deutlich mehr Übergänge an Sonderschulen als von dort zurück

Durchlässigkeit eher gering und zumeist abwärts gerichtet

M Methodische Erläuterungen

Die Darstellung konzentriert sich auf die wichtigsten öffentlichen Schularten in jedem Land; Sonder- und Waldorfschulen bleiben dabei unberücksichtigt. Im Mittelpunkt stehen die Übergänge zwischen Primarbereich und Sekundarbereich I. Übergänge vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II können hier wegen der bestehenden Datenprobleme angesichts der sehr großen Vielfalt an Erwerbsmöglichkeiten der Fachhochschulreife, der fachgebundenen Hochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife nicht berichtet werden. Einzelne Aspekte werden bei **D7**, **E1** und **F1** angesprochen.

Die aufgezeigten Übergänge im gegliederten Schulwesen spiegeln nur institutionelle Bildungswege wider. Eine Analyse individueller Bildungsverläufe ist ohne Individualdaten der Schulstatistik oder Längsschnittstudien nicht möglich. Bei der Darstellung des kumulativen Übergangsverhaltens zwischen schulischen Institutionen bleiben somit verlaufsbezogene, biographische Aspekte unberücksichtigt.

Aussagen zum Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft werden mangels entsprechender Daten der Schulstatistik auf der Basis der Befunde von PISA 2000 vorgenommen, die im Wesentlichen bei PISA 2003 bestätigt wurden. Da in PISA 2000 auch die Sonderschulen berücksichtigt wurden, werden diese Analysen referiert.

Klassenwiederholungen

Deutschland gehört trotz seines gegliederten, auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen zielenden Schulwesens im Sekundarbereich I zu den Staaten mit den höchsten Anteilen an Klassenwiederholungen.⁴ Das wirft eine Reihe von steuerungsrelevanten Fragen auf: In welchen Schularten und Jahrgangsstufen sind Wiederholerrate (M) besonders auffällig? Welche Entwicklungstendenzen deuten sich an? Und welche Gründe ergeben sich aus der Systemperspektive für den auffällig häufigen Gebrauch des Wiederholens?

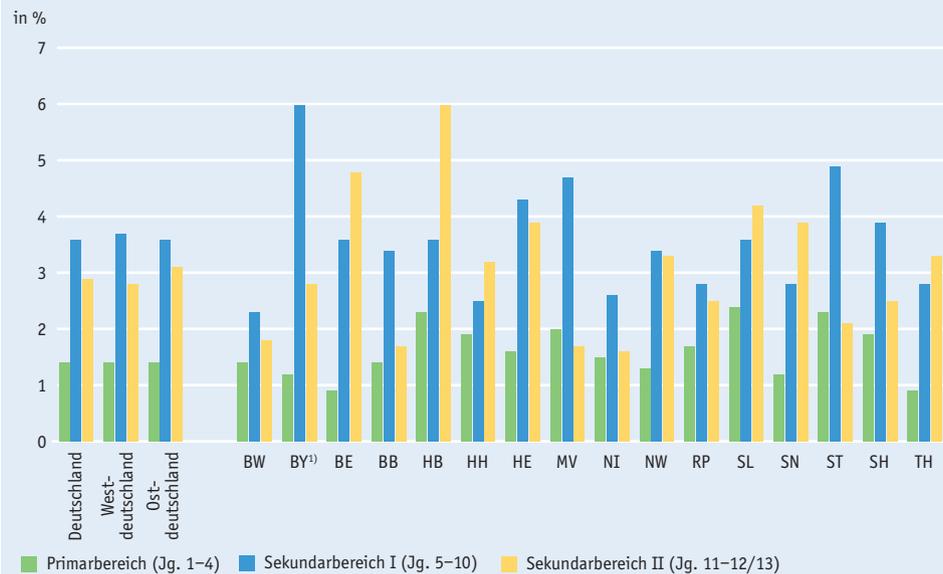
Wiederholungen im Vergleich der Schulstufen (M) und Schularten

Wiederholerquote
im Sekundar-
bereich I
am höchsten

Im Bundesgebiet wiederholten 2004/05 insgesamt etwa 253.000 von 9,0 Mio. Schülerinnen und Schülern vom Primar- bis zum Sekundarbereich II⁵ eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einem Anteil von 2,8% der Schülerpopulation, wobei die Quote der Klassenwiederholungen in der Mehrzahl der Länder (Abb. D2-1, Tab. D2-1A) für den Primarbereich am geringsten (0,9 bis 2,4%) ist, im Sekundarbereich I deutlich ansteigt (bis zu 6%) und im allgemein bildenden Teil des Sekundarbereichs II, bis auf Bremen, Berlin und das Saarland, unter 4% sinkt. Hohe Quoten finden sich vor allem in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 (Tab. D2-2A).

Bei einer Gegenüberstellung der Wiederholerquoten in den Ländern zeigen sich zunächst unterschiedliche Gesamtniveaus. Während in Ländern wie Baden-Württemberg und Niedersachsen mit insgesamt 2% der Schüler ein relativ kleiner Anteil eine Klasse wiederholt, sind die Quoten in Bayern, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern doppelt so hoch (Tab. D2-1A).

Abb. D2-1: Wiederholerquoten im Schuljahr 2004/05 nach Ländern und Schulstufen (in %)



1) Zum Teil bedingt durch die Übergänge von Jg. 5 der HS in Jg. 5 der RS.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05

⁴ PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O., S. 285.

⁵ Ohne Freie Waldorfschulen, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen, Abendschulen und Kollegs. Mit diesen Schulen beläuft sich die Schülergesamtzahl in Deutschland für 2004/05 auf 9,6 Mio. Schülerinnen und Schüler.

Darüber hinaus werden unterschiedliche Muster im Umgang mit Klassenwiederholungen erkennbar. In einigen Ländern (Berlin, Bremen und Sachsen) gibt es eine relativ niedrige Wiederholerquote im Sekundarbereich I, gepaart mit einer hohen Quote im Sekundarbereich II. Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein weisen eher hohe Wiederholeranteile im Sekundarbereich I und deutlich geringere im Sekundarbereich II auf. In anderen Ländern (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) finden sich hohe Wiederholerquoten in beiden Schulstufen. Die Gegenüberstellung der Wiederholerquoten in den alten und neuen Ländern insgesamt macht kaum Unterschiede sichtbar.

Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist bei Jungen in allen Jahrgangsstufen durchweg höher. Besonders auffällig sind die Unterschiede in den Wiederholeranteilen zwischen den Geschlechtern in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 11 (Tab. D2-2A). Überdurchschnittliche Wiederholungsquoten finden sich insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. H3).

Auch im Vergleich der Wiederholungen in den einzelnen Schularten des Sekundarbereichs I zeigen sich Unterschiede (Tab. D2-3A): Lagen bundesweit 2001 die Wiederholerquoten in allen Schularten über den Werten von 1995, so sind sie seitdem in den Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Sekundarbereich I wieder gesunken. Das gilt nicht für die Gymnasien in den ostdeutschen Ländern, in denen die Wiederholerquote seit 1995 relativ stabil um 1,5% und damit auf einem niedrigen Niveau liegt. Welche Faktoren bei dieser Entwicklung eine Rolle spielen, kann derzeit nicht beurteilt werden, auch deshalb nicht, weil ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Schulart wechselt und deshalb als Wiederholer nicht an der abgebenden, sondern an der aufnehmenden Schule geführt wird. ^M

Unterschiedlicher Umgang mit Wiederholungen in den Ländern

Jungen wiederholen öfter als Mädchen

Geringe Wiederholerquoten an ostdeutschen Gymnasien

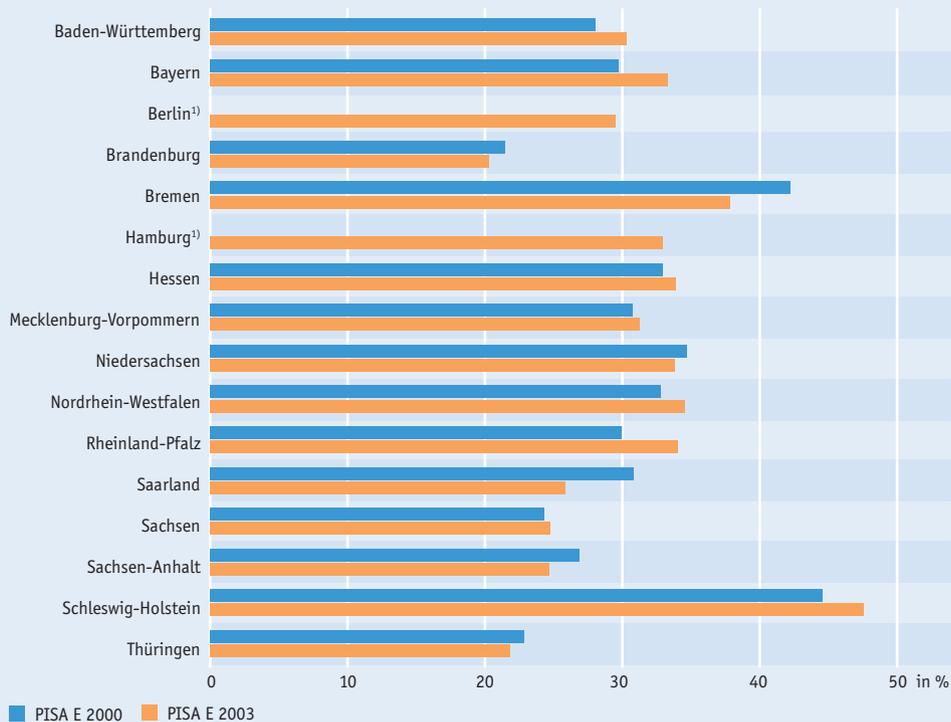
D
2

Verzögerte Schullaufbahnen

Die Auswertung der Daten aus PISA 2000 und 2003 (Abb. D2-2) verweist nachdrücklich auf das generelle Problem, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler – mit einer Streubreite zwischen den Ländern von 20% bis 45% – aufgrund von Späteinschulung und/oder Wiederholung die Schullaufbahn mit deutlicher Verzögerung beendet. Der weitaus größte Teil dieses Zeitverlustes ist auf Klassenwiederholungen zurückzuführen. Nicht zuletzt dadurch verbleiben Schülerinnen und Schüler in Deutschland folglich länger als in den meisten anderen Staaten im Schulsystem.

Die Ergebnisse von PISA 2000 haben gezeigt, dass Wiederholerinnen und Wiederholer (wie auch Späteingeschulte) im Allgemeinen signifikante Leistungsnachteile gegenüber Schülerinnen und Schülern haben, die sich nach einem regulären Durchlauf in derselben Jahrgangsstufe befinden (Tab. D2-4A). Die Zweifel an der Praxis der Klassenwiederholung verstärken sich noch, wenn man die damit verbundenen Kosten für den zusätzlichen Personalbedarf in Rechnung stellt. Soweit an dieser Praxis festgehalten wird, dürfte der Grund nicht zuletzt in der verbreiteten Vorstellung zu suchen sein, dass auf dem Wege der Nachsteuerung durch Wiederholen möglichst leistungshomogene Lerngruppen erhalten bleiben. Internationale Erfahrungen zeigen, dass eine verstärkte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, gerade aber der Leistungsschwächeren, die jedoch nicht zu Lasten der Leistungsstarken gehen darf, höhere Erfolgsaussichten bietet.

Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung

Abb. D2-2: Anteil der 15-Jährigen mit verzögerten Schullaufbahnen 2000 und 2003 nach Ländern (in %)

1) Ergebnisse fehlen wegen unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (2001), PISA 2000, Opladen, S. 205 ff.; PISA-Konsortium Deutschland (2005), PISA 2003, Münster, S. 169 ff.

M Methodische Erläuterungen

Wiederholerquoten in der amtlichen Statistik

Bei der Berechnung der durchschnittlichen Wiederholerquote wird die Summe der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, auf die Gesamtzahl aller Schüler dieser Jahrgangsstufe bezogen. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der amtlichen Schulstatistik im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht in die Wiederholerzahlen ein. Erstmals wurden 2004/05 auch die Gesamtschulen in die Statistik einbezogen. Nicht in den Wiederholerquoten berücksichtigt sind hingegen Freie Waldorfschulen, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen, Abendschulen und Kollegs. Als Klassenwiederholer können auch Schülerinnen und Schüler gelten, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind.

Schulstufen

In der Aufschlüsselung nach Schulstufen (Abb. D2-1) gehen Wiederholer der Jahrgangsstufen 5 und 6 in Ländern mit 6-jähriger Grundschule beim Sekundarbereich I ein. Die Quoten im Sekundarbereich II beziehen sich auf die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Kooperativen Gesamtschulen.

Klassenwiederholung und Schulartwechsel

Die berichteten Daten enthalten derzeit (noch) erhebungstechnische Ungenauigkeiten: Durch die vielfältigen länder-spezifischen Versetzungsregelungen (z. B. Nichtversetzung mit Schulart- bzw. Bildungsgangwechsel und mit bzw. ohne Aufrücken) sind Doppelzählungen im Einzelfall nicht auszuschließen. Die dabei entstehenden Verzerrungen halten sich jedoch statistisch in vertretbaren Grenzen (geschätzte Fehlerquote unter 5% der Wiederholer der jeweiligen Länder). Angesichts der Größenordnung der Wiederholerzahlen sind gesicherte Aussagen zur Wiederholersituation in Deutschland, in den Ländern und in den Schularten dennoch möglich.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Das schul- und unterrichtsergänzende öffentliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot ist in Deutschland nicht einheitlich geordnet. Es verteilt sich auf unterschiedliche Einrichtungen. Neben schulinternen Angeboten (z.B. verlässliche Grundschule, pädagogische Mittagsbetreuung, Ganztagschule) sind vor allem die Horte, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Hilfen zur Erziehung (z.B. soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen) zu nennen, die allesamt Lernarrangements im Sinne ganztägiger Bildung und Betreuung sind.

Ausbau des Ganztagsschulangebots

In den letzten Jahren haben Bund und Länder in die Ganztagschulen erhebliche Finanzmittel investiert. Die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten^M mit Ganztagsbetrieb stieg von 4.951 im Jahr 2002 um 38% auf 6.810 im Jahr 2004. Damit weisen derzeit 23% aller schulischen Verwaltungseinheiten einen Ganztagsbetrieb aus; davon befinden sich 90% in öffentlicher und 10% in privater Trägerschaft. Der Ausbau der ganztagsschulischen Betreuung und Bildung verläuft in den einzelnen Schularten unterschiedlich. Die zahlenmäßig stärkste Schulart unter den Ganztagschulen^M in Deutschland sind die Grundschulen mit einem Anstieg von 2002 bis 2004 um 57% (Abb. D3-1, Tab. D3-1A).

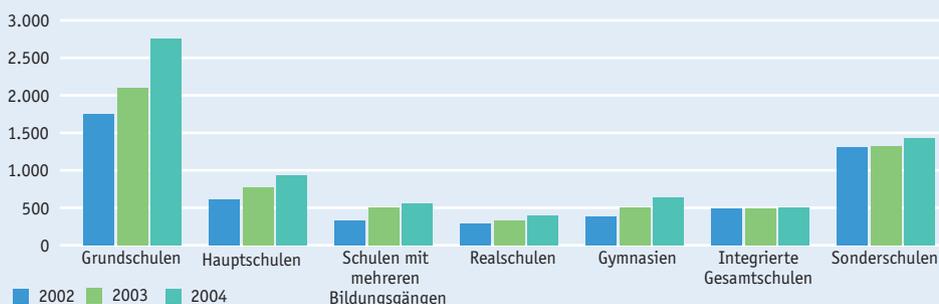
Die höchsten Zuwachsraten sind bei den Freien Waldorfschulen (mit 110%), den Schularten mit mehreren Bildungsgängen (68%), den Gymnasien (67%) und den Hauptschulen (52%) zu verzeichnen. Der vergleichsweise geringe Zuwachs bei den Sonderschulen (9%) und den Integrierten Gesamtschulen (4%) ist darauf zurückzuführen, dass diese Schularten bereits seit längerem zu einem hohen Anteil als Ganztagschulen arbeiten.

In Bezug auf den Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen derselben Schulart zeigen sich erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen den Schularten. Während beispielsweise der Anteil von Ganztagschulen an allen Grundschulen im Bundesdurchschnitt bei 16% liegt, variiert er in den Ländern zwischen 1% in Baden-Württemberg und 97% in Thüringen. Ähnlich zeigt sich dies auch für die Gymnasien. Im Bundesdurchschnitt sind 21% der Gymnasien als Ganztagschulen registriert; in Berlin beträgt dieser Anteil nur 4%, in Hamburg dagegen 95% (Tab. D3-2A).

Knapp ein Viertel aller schulischen Verwaltungseinheiten bieten Ganztagsbetrieb an

Große Unterschiede zwischen den Ländern und Schularten

Abb. D3-1: Ausbau des Ganztagsschulangebots zwischen 2002 und 2004 nach Schularten*



* Ohne Schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2006), Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. Bonn, S. 9

Organisationsmodelle des Ganztagschulbetriebs

Offene Organisationsformen des Ganztagsbetriebs überwiegen

Erhebliche schulartspezifische Unterschiede finden sich auch hinsichtlich des Organisationsmodells für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot. Die KMK unterscheidet 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 nur einzelne Kinder auf Wunsch. In offener Form bieten vor allem die Grundschulen, die Schularten mit mehreren Bildungsgängen, die Gymnasien und die Realschulen eine ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung an. Hingegen sind die Integrierten Gesamtschulen und die Sonderschulen in der Mehrheit (74% bzw. 63%) als voll gebundenes Modell konzipiert. Eine Zwischenstellung nehmen die Hauptschulen ein (**Abb. D3-2, Tab. D3-1A**).

Insgesamt überwiegt bei den Ganztagschulen in Deutschland eindeutig das offene Organisationsmodell – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern. Dies führt dazu, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen (vgl. **Abb. D3-3**), deutlich niedriger ist als der Anteil der Schulen, die solche Angebote vorhalten (vgl. **Abb. D3-2 und Tab. D3-2A**). Beispielsweise führt Sachsen in allen Schularten mehr als 50% der Schulen im Ganztagsbetrieb, aber nur 27% der sächsischen Schülerinnen und Schüler nehmen solche Angebote wahr.

Hort als wichtige Ressource für den Ausbau ganztägiger Betreuung und Bildung

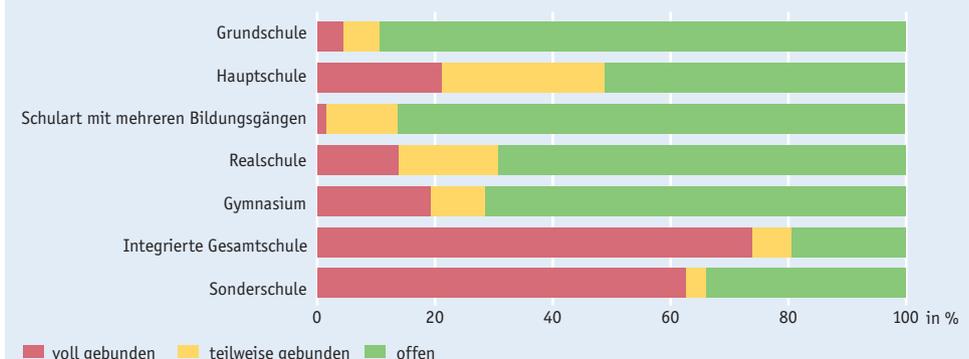
Neben der ganztagschulischen Bildung und Betreuung ist der Hort ein wichtiges non-formales Angebot mit zum Teil schulergänzendem (Hausaufgabenbetreuung) und zum Teil lebensweltorientiertem Charakter für Kinder im Schulalter. Mit einem Hort kooperierende Schulen können als offene Ganztagschulen anerkannt werden; das ist vor allem in den neuen Ländern der Fall. ^M

Ende 2002 wurden in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe rund 401.200 Hortplätze bereitgestellt; zusätzlich besuchten ca. 53.400 Kinder die Schulhorte in Berlin und Thüringen. ^M Im gleichen Jahr nahmen in Deutschland rund 874.000 bzw. 9,8% aller Schulkinder an ganztagschulischen Angeboten teil – 2004 waren es bereits rund 1.092.000 bzw. 12,5% aller Schüler (**Abb. D3-3, Tab. D3-3A und Tab. D3-4A**).

Hort im Osten Regelangebot, ...

Auf der einen Seite ist der Hort in den ostdeutschen Ländern und in Berlin, anknüpfend an Gegebenheiten in der DDR, ein schulnahes, zum Teil der Schulverwaltung zugeordnetes Regelangebot, das in der Altersgruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen immer noch rund zwei Dritteln aller Schulkinder zur Verfügung steht. Auch der

Abb. D3-2: Voll gebundene, teilweise gebundene und offene Ganztagschulen 2004 (in % aller Ganztagschulen der jeweiligen Schulart)

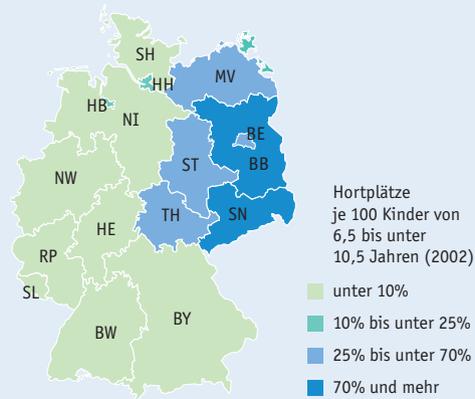


Quelle: Sekretariat der KMK (2006), a.a.O., Tabellen 2.1.1 ff.

Abb. D3-3: Besuch ganztägsschulischer Angebote 2004 und Versorgung mit Plätzen für Schulkinder (je 100 Kinder) 2002 nach Ländern

Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsschulbetrieb an allen Schülerinnen und Schülern in allgemein bildenden Schulen (2004): im Bundesgebiet 12,5%

	in %
BW Baden-Württemberg	8,9
BY Bayern	2,9
BE Berlin	23,6
BB Brandenburg	15,6
HB Bremen	9,2
HH Hamburg	10,1
HE Hessen	16,2
MV Mecklenburg-Vorpommern	15,4
NI Niedersachsen	10,5
NW Nordrhein-Westfalen	16,3
RP Rheinland-Pfalz	8,3
SL Saarland	5,7
SN Sachsen	27,0
ST Sachsen-Anhalt	14,0
SH Schleswig-Holstein	8,0
TH Thüringen	34,9



Quellen: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen; Sekretariat der KMK (2006), a.a.O., Tabelle 3.1.1

abrupte Rückgang der Kinderzahlen in dieser Altersgruppe zwischen 1994 und 2002 um fast 60% und der damit einhergehende Abbau von über 214.000 Hortplätzen hat diese Grundkonstellation nicht verändert.

Auf der anderen Seite hatte der Hort in Westdeutschland lange Zeit den Charakter einer „Notversorgung“ für Kinder von Erwerbstätigen, die eine anderweitige Tagesbetreuung ihrer Kinder nicht sicherstellen konnten. Die aktuelle Versorgungsquote ist infolgedessen in den östlichen Flächenländern deutlich höher als in den westdeutschen.

Die Mikrozensusdaten zum Hortbesuch aus dem Jahr 2004 zeigen, dass die Hortbesuchsquote mit der Gemeindegröße steigt. Dass Alleinerziehende und Erwerbstätige ihre Kinder eher zum Hort schicken als Partnerfamilien und Nichterwerbstätige (Tab. D3-5web), verweist auf die Betreuungsfunktion dieser Einrichtung. Der Hort wird zudem überwiegend von jüngeren Grundschulkindern in Anspruch genommen (Tab. D3-6web). Diesem Betreuungsbedarf entspricht vor allem der Ausbau des Ganztagsangebots in Grundschulen. Wieweit der Hort auch seine Bildungsfunktion wahrzunehmen in der Lage ist, bedarf weiterer Beobachtung, insbesondere hinsichtlich der Qualifikation des Personals (Tab. D3-7web).

... im Westen
lange Zeit
„Notversorgung“

M Methodische Erläuterungen

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 schulartspezifischen Einrichtungen die Gesamtzahl der Verwaltungseinheiten.

Ganztagschule und Organisationsmodelle

Ganztagschulen sind Schulen, die an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung stellen, an denen ein Mittagessen bereitgestellt, ein außerunterrichtliches Angebot organisiert wird und bei denen dieses Angebot in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht steht.

Schulhorte

In Berlin und Thüringen wird ein Großteil der Horte statistisch als Bestandteil des Schulsystems geführt; für diese Schulhorte liegen folglich auch keine Platzzahlen vor, sondern nur Zahlen zum Hortbesuch – und damit zugleich zum Ganztagsschulbesuch. In den Übersichten und Tabellen zu den Hortplätzen werden die Besuchszahlen dieser Schulhorte aber einbezogen, um so ein umfassendes Bild der Kapazitäten der Hortbetreuung zu erhalten.

Doppelerfassung

Bei der Addition der Betreuungskapazitäten von Ganztagschule und Hort (Schülerzahlen im offenen Ganztagsbetrieb in der Schulstatistik plus Zahl der Hortplätze in der Kinder- und Jugendhilfestatistik) kommt es zu Doppelzählungen; bei Abb. D3-3 ist daher zu berücksichtigen, dass in die Besuchsquoten der Ganztagschulen Besuchszahlen von kooperierenden Horten eingehen.

Computernutzung in und außerhalb der Schule

Computerbezogene Kenntnisse und Erfahrungen gehören in einer Welt der Medien und Informationstechnik zum Kern der Allgemeinbildung. Im Folgenden wird den Fragen nachgegangen, wo und wie Jugendliche den Umgang mit Computer und Internet erlernen und praktizieren und welche Rolle dabei soziale, regionale und geschlechts-spezifische Unterschiede spielen.

Ort und Häufigkeit der Computernutzung im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich über durchschnittliche Computer- und Internetausstattung

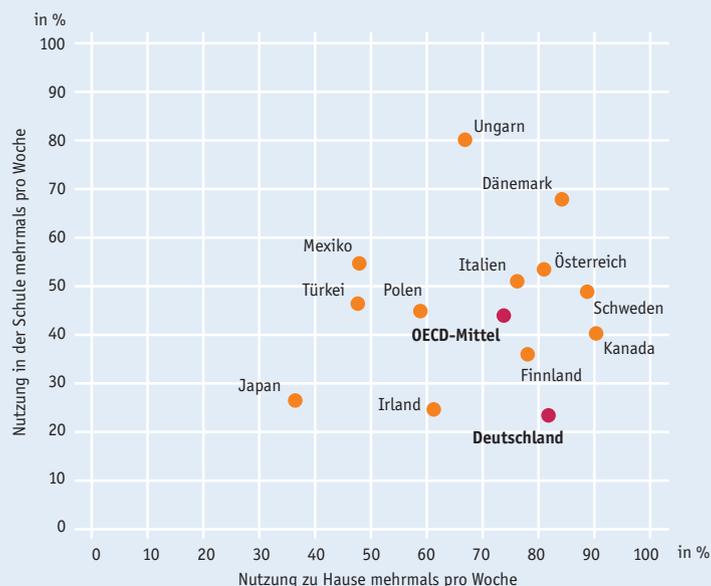
Deutschland weist einen im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Ausstattungsgrad privater Haushalte mit Computern und Internetanschlüssen auf (Tab. D4-1A). Auf 100 Haushalte kamen 2005 im Durchschnitt 67 Rechner. Über einen Internetzugang verfügten im Jahr 2002 46% der Haushalte, drei Jahre später bereits 62%. Damit liegt Deutschland deutlich über dem EU-Durchschnitt von 53%.

Studierende, Schüler und Auszubildende sind intensivste Internetnutzer

Die Verfügbarkeit über Internetanschlüsse und deren Nutzung ist bei Jugendlichen besonders hoch (Tab. D4-1A). 87% der 10- bis 24-Jährigen leben in einem Haushalt mit Internetanschluss. Ein Teil der Jugendlichen ohne einen häuslichen Zugang nutzt die vielfältigen Möglichkeiten eines Internetzugangs andernorts, was zu hohen Beteiligungsquoten führt: Insgesamt nutzen 99% der Studierenden, 95% der Schülerinnen und Schüler sowie 92% der Auszubildenden das Internet. Auch was die Verwendung von Computer und Internet zu Bildungszwecken anbelangt, sind die genannten Gruppen bei weitem die intensivsten Nutzer. Von den Schülerinnen und Schülern ab 15 Jahren haben 2004 bereits 70% das Internet für (Aus-)Bildungszwecke genutzt, bei den 10- bis 14-Jährigen immerhin 48%.

Bei der Gegenüberstellung der Nutzungsquoten zu Hause und in der Schule auf Basis der PISA-2003-Daten wird die unterschiedliche Bedeutung von Schule und außerschulischer Lernwelt für die Computernutzung deutlich (Abb. D4-1, Tab. D4-4web).

Abb. D4-1: Regelmäßige häusliche und schulische Computernutzung in ausgewählten Staaten 2003 (in % der 15-Jährigen)



Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Während in Deutschland drei Viertel der 15-jährigen Jugendlichen berichten, dass sie zu Hause mehrmals wöchentlich einen Computer nutzen, arbeitet nur jeder Fünfte in der Schule mehrmals wöchentlich am PC. Die Nutzungshäufigkeit ist zwar in deutschen Schulen zwischen 2000 und 2003 stärker angestiegen als im OECD-Durchschnitt (von 16% auf 21%, international von 36% auf 39%), aber nach wie vor machen Schulen in Deutschland im Vergleich zu den übrigen OECD-Staaten am wenigsten Gebrauch von der modernen Technologie. Im OECD-Durchschnitt geben 26% aller Schüler an, ihre Computerkenntnisse primär der Schule zu verdanken, in Deutschland sind es nur etwa halb so viele (Tab. D4-2A).

Computernutzung und computerbezogene Kompetenzen in Abhängigkeit von Lernort und Geschlecht

Relativ wichtig ist die Schule in Deutschland bei der Vermittlung von Computerkenntnissen für Mädchen. Gleichwohl taucht sie bei einer Rangreihe der wichtigsten Lernorte der Computernutzung für Mädchen nach der Familie und dem selbstständigen informellen Lernen erst an dritter Stelle auf. Von den männlichen Jugendlichen gibt fast jeder Zweite an, sich den Umgang mit dem Rechner weitgehend selbst beigebracht zu haben, jeder Fünfte hat dies bei Freunden gelernt (Tab. D4-2A). Jugendliche eignen sich also den Umgang mit moderner Informations- und Kommunikationstechnik vor allem im Rahmen des selbstgesteuerten informellen Lernens in der Freizeit an.

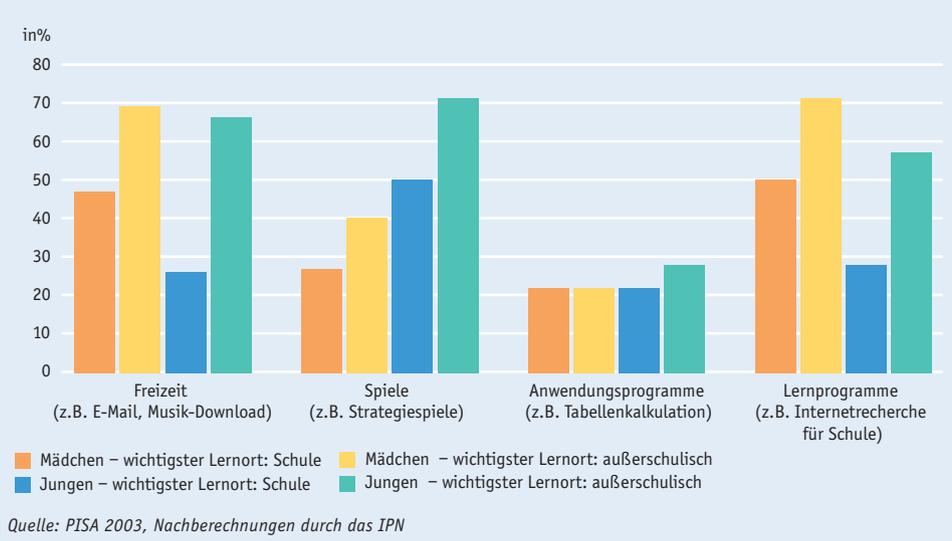
Am Beispiel der Computernutzung lässt sich auch zeigen: Der Lernort hat Auswirkungen darauf, was man lernt bzw. wie die Kenntnisse und Fähigkeiten anschließend eingesetzt werden. Für beide Geschlechter wird das Profil der Computernutzung davon beeinflusst, ob die Computerkenntnisse primär in der Schule oder außerhalb der Schule erworben wurden (Abb. D4-2, Tab. D4-5web). Jugendliche, die ihre Computerkenntnisse in erster Linie außerhalb der Schule erworben haben, nutzen das Medium demnach in fast allen Anwendungsfeldern häufiger als jene, die sie sich vor allem in der Schule angeeignet haben. Am wenigsten nutzen Jungen wie Mädchen den Computer für Anwendungsprogramme. Gerade hier jedoch zeigen Jugendliche, die sich Computerkenntnisse in der Schule angeeignet haben, keinen Rückstand gegenüber Gleichaltrigen.

Schule für Mädchen wichtiger Lernort

Jungen lernen Computernutzung eher selbstständig

D
4

Abb. D4-2: Häufigkeit der Computernutzung bei 15-Jährigen nach Anwendungsfeldern in Abhängigkeit von Geschlecht und wichtigstem Lernort (in %)



Mädchen nutzen Computer vor allem für Lernen und Freizeit

Mädchen pflegen einen stärker zweckbestimmten, bildungsnah erscheinenden Umgang mit dem Rechner (z. B. für Lernprogramme), auch dann, wenn sie ihre entsprechenden Kenntnisse vorrangig außerhalb der Schule erworben haben. Allerdings macht PISA 2003 deutlich, dass das hiermit korrespondierende „pragmatische“ Nutzerprofil keineswegs zu einem hohen Kompetenzerwerb führt – vielmehr zeigt sich, dass der sich eher bei Jungen entwickelnde sukzessive Alltagsgebrauch, häufig auf der Grundlage eines anfangs „enthusiastischen“ Zugangs zu Computer und Internet, mit besonders ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verbunden ist.

Jungen können insgesamt besser mit dem Computer umgehen als Mädchen

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen ist wichtig, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Bedienung von Rechnern sie konkret erwerben. Dies lässt sich an den Ergebnissen eines Tests verdeutlichen, in dem Schülerinnen und Schüler beim deutschen Ergänzungsteil von PISA 2003 dazu befragt wurden, was z. B. mit Begriffen wie Link oder Suchmaschine gemeint sei oder wie man Dateien auf dem Rechner sucht und per E-Mail verschickt. Auch bei diesem Test zeigen sich große geschlechtsspezifische Unterschiede (Tab. D4-3A). Der Anteil der gelösten Aufgaben liegt mit 69% bei den Jungen 12 Prozentpunkte höher als bei den Mädchen. Dieser Kompetenzvorsprung der Jungen ist damit sogar größer als die geschlechterbezogenen Differenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und beim Lesen. Für den Teil der Jungen, der seine Computerkenntnisse vorrangig in der Familie und in der Schule erworben hat, ist der Kompetenzvorsprung allerdings geringer.

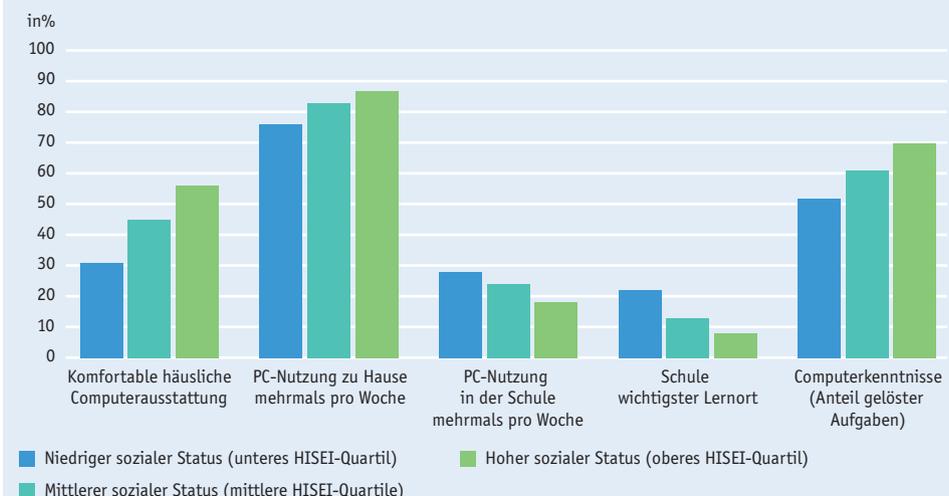
Jugendliche lernen derzeit vor allem außerhalb der Schule auf informellem Wege den Umgang mit dem Computer.

Soziale und regionale Unterschiede bei Computernutzung und computerbezogenen Kompetenzen

Hohe Abhängigkeit der Computernutzung und entsprechender Kompetenzen von der sozialen Herkunft

Der soziale Status der Herkunftsfamilie^M bestimmt wesentlich, wo und was gelernt und wie Gelerntes genutzt wird (Abb. D4-3, Tab. D4-6web). Die Unterschiede sind im Vergleich der häuslichen PC-Ausstattung besonders deutlich. So geben mit 22% relativ viele Schüler mit geringem Sozialstatus die Schule als den für sie in diesem Bereich wichtigsten Lernort an; dennoch verfügen die Angehörigen der niedrigsten Statusgruppe über die vergleichsweise geringsten Computerkenntnisse (Tab. D4-6web).

Abb. D4-3: Verfügbarkeit, Nutzung von Computern sowie Computerkenntnisse in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft [HISEI] 2003 (in %)



Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Die Schule hat demnach ganz generell für Jugendliche mit schlechteren Startbedingungen (häusliche Computerausstattung) eine gewisse Förderfunktion, kann aber soziale Disparitäten keineswegs ausgleichen. Im Gegenteil: In der deutschen PISA-2003-Studie wird von einem „Schereneffekt“ gesprochen, da sich herkunftsbedingte Nutzungs- und Kompetenzunterschiede in der Schule weiter verstärken. Zwar profitieren alle Schüler von der unterrichtlichen Förderung, jene mit den besseren Startbedingungen jedoch am meisten. Der Abbau von Disparitäten gelingt in anderen OECD-Staaten durchaus besser.

Neben sozialen Unterschieden bestehen regionale Unterschiede in der häuslichen Ausstattung, der Nutzung und auch in der Bedeutung von Schule als Lernort (**Tab. D4-6web**). Insgesamt ist dabei in den neuen Ländern die häusliche Computerausstattung schlechter als in den alten Ländern, so dass vor allem in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen der Schule bei Computernutzung und Kompetenzerwerb für Schülerinnen und Schüler aus allen sozialen Schichten eine vergleichsweise hohe Bedeutung zukommt. Allerdings berichten auch Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg und Bayern überproportional häufig, computerbezogene Kenntnisse hauptsächlich in der Schule erworben zu haben.

Insgesamt stellt sich derzeit die Schule als vergleichsweise nachrangiger Lernort für Computernutzung und den Erwerb computerbezogener Kompetenzen dar. Den außerschulischen Lernwelten sowie den selbstgesteuerten informellen Lernprozessen kommt besondere Bedeutung zu. Es bleibt zu beobachten, ob die Schule künftig das Anregungspotenzial von Computer und Internet für selbstreguliertes Lernen besser nutzen kann, wie Computernutzung Bildungs- und Qualifizierungsprozesse allgemeiner Art zu fördern vermag und wie die Schule dem Anspruch des sozialen Ausgleichs dabei künftig eher gerecht wird. Der internationale Vergleich zeigt, dass dies gelingen kann.

Abbau sozialer Disparitäten durch die Schule gelingt in anderen OECD-Staaten besser

Computernutzung und Kompetenzerwerb in der Schule im Osten wichtiger als im Westen

M Methodische Erläuterungen

Studie zur „Informationstechnologie in Unternehmen und Haushalten“

Die Angaben zur Ausstattung beziehen sich auf alle im Rahmen der Studie zur „Informationstechnologie in Unternehmen und Haushalten“ befragten Haushalte. Dagegen wurden bei der Internet-Nutzung nur Haushalte einbezogen, zu denen mindestens eine Person unter 75 Jahren gehört.

PISA 2000/2003

Im Rahmen der PISA-Studien wurde in den OECD-Staaten und besonders intensiv in Deutschland untersucht, welchen Zugang 15-Jährige zum Computer haben, auf welche Art und wie häufig sie ihn nutzen und wie groß die computerbezogenen Kenntnisse sind.

HISEI (Highest International Socio-Economic Index)

Der International Socio-Economic Index (ISEI) ist ein sozioökonomischer Index, für dessen Konstruktion die Berufsangabe unter den Aspekten der Ausbildungsdauer, des Einkommens sowie des sozialen Berufsprestiges eingruppiert und hierarchisch geordnet wird. Aus den Angaben für beide Eltern wurde dann für jeden Schüler der HISEI gebildet, der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie. Beim Vergleich der Statusgruppen werden von allen Schülern diejenigen 25% mit dem höchsten und niedrigsten sozioökonomischen Status (oberstes und unterstes HISEI-Quartil) ausgewählt und den übrigen Schülern (HISEI 25–75%-Quartile) gegenübergestellt.

Qualität der Computerausstattung

„Komfortable Computerausstattung“ schließt nach dem Erhebungskonzept von PISA E Internetanschluss und Lernsoftware ein; bei „rudimentärer Computerausstattung“ fehlen diese Komponenten.

Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement

Freiwilliges Engagement mehr als bloße Teilnahme an Tätigkeiten

In den durch eine Pluralisierung von Lebensentwürfen gekennzeichneten modernen Gesellschaften vollziehen sich die Lernprozesse junger Menschen in unterschiedlichsten sozialen und institutionellen Zusammenhängen. Dabei kommt den informellen Lernprozessen eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Stärkung der individuellen Regulationsfähigkeit des Einzelnen sowie – im freiwilligen sozialen Engagement – für soziales Lernen und gesellschaftliche Teilhabe zu. Freiwilliges Engagement setzt Motivation, Interesse, soziale Orientierungen und vielfältige Fähigkeiten voraus und bietet zugleich wichtige Gelegenheiten zur Weiterentwicklung solcher Kompetenzen. Jugendliche übernehmen hier oft erstmals in ihrem Leben soziale Verantwortung und bringen sich über reine Gemeinschaftsaktivitäten (z.B. Fußballspielen in Vereinen) hinaus auch bei organisationsbezogenen Aufgaben und Funktionen (z.B. durch ehrenamtliche Trainerarbeit) ein. Eine wichtige Frage ist, was Jugendliche hierbei lernen und welche Kompetenzen sie durch ihre freiwillige Tätigkeit erwerben. ^M

Umfang und Art des freiwilligen Engagements

Geringes Engagement im politischen Bereich

Der Freiwilligensurvey von 2004 zeigt, dass gut ein Drittel der in Deutschland lebenden 14- bis 19-Jährigen ^M freiwillig engagiert ist. Jugendliche sind damit die am stärksten freiwillig engagierte Bevölkerungsgruppe. Als wichtigste Tätigkeitsbereiche fallen vor allem der Sport und – zunehmend – der schulische Kontext (z.B. Schülervertretung) sowie der Bereich Kirche/Religion ins Gewicht. Das Engagement im politischen Bereich ist unter den 14- bis 19-Jährigen im Vergleich zu den anderen Tätigkeitsbereichen allerdings nur schwach ausgeprägt (Abb. D5-1, Tab. D5-5web). Dies entspricht auch einem Befund der „IEA Civic Education Study“⁶, wonach sich nur wenige Jugendliche später als Erwachsene – über die Ausübung ihres Wahlrechts hinaus – politisch betätigen wollen.

Abb. D5-1: Freiwilliges Engagement der 14- bis 19-Jährigen in ausgewählten Tätigkeitsbereichen 1999 und 2004 (in %)



Quelle: Freiwilligensurvey 1999 und 2004; eigene Berechnungen

⁶ Torney-Purta, J. u.a. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam

Das Engagement vollzieht sich mit knapp 46% nach wie vor zumeist in Vereinen, gefolgt von Kirchen und öffentlichen Einrichtungen. Allerdings haben diese Organisationen und Einrichtungen im Vergleichszeitraum Anteile verloren, während schwach strukturierte Initiativen, Projekte und Gruppen an Bedeutung gewonnen haben (Tab. D5-2A); Letztere entstehen zunehmend auch im schulischen Bereich, etwa im Rahmen von über den Unterricht hinausgehenden Projektaktivitäten, Initiativen und selbst organisierten Gruppen (Tab. D5-3A).

Wachsende Bedeutung schwach strukturierter Angebotskontexte

Einflussfaktoren für freiwilliges Engagement

Der Umfang des freiwilligen Engagements wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst: So steht das Engagement der 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit der besuchten Schulart; die Engagementquote liegt dabei im Gymnasialbereich mit 45% fast doppelt so hoch wie im Hauptschulbereich (Tab. D5-4A). Danach lässt sich vermuten, dass die bei der Bildungsbeteiligung (vgl. D1) sichtbar gewordenen herkunftsbedingten Unterschiede sich beim freiwilligen Engagement von Schülern fortsetzen. Weitere wichtige Einflussfaktoren sind der Grad und die Qualität der sozialen Einbindung: Der Umfang des freiwilligen Engagements erhöht sich z.B. mit der Größe des Bekannten- und Freundeskreises sowie mit der Kirchenbindung; das Engagement ist größer bei Jugendlichen, die in ihrer Heimatgemeinde geboren sind, als bei Jugendlichen, die erst in den letzten zehn Jahren zugezogen sind. Außerdem gilt, dass politisches Interesse mit der Bereitschaft zum freiwilligen Engagement Jugendlicher verknüpft ist.

Schulart als wichtigster Einflussfaktor

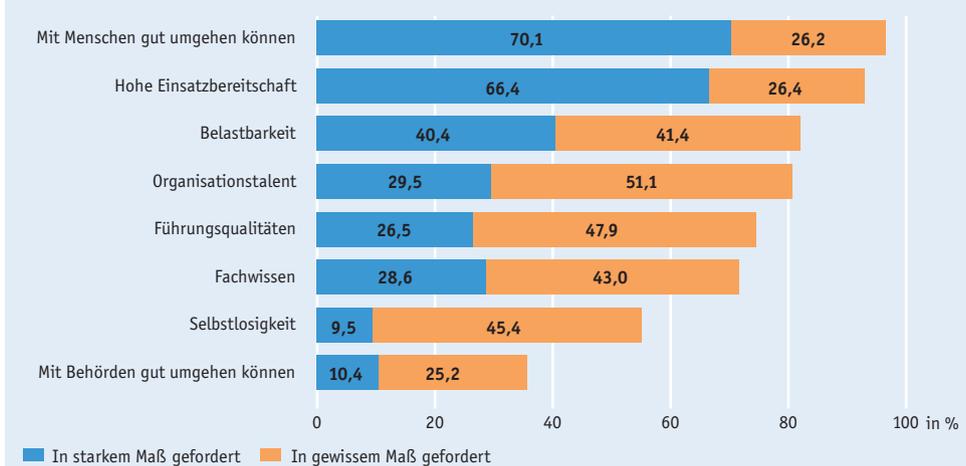
Auch soziale Einbindung fördert Engagement

Soziodemographische Aspekte spielen demgegenüber nur eine nachgeordnete Rolle, wenngleich der Einflussfaktor deutsche Staatsangehörigkeit bei Jugendlichen einen stärkeren positiven Effekt auf die Engagementquote hat als bei der älteren Bevölkerung. Nivellierungstendenzen zeigen sich beim Geschlechter- und im Ost-West-Vergleich; allerdings engagieren sich immer noch etwas mehr männliche Jugendliche, und die westlichen Länder sind in dieser Altersgruppe mit einer Engagementquote von 38% gegenüber 30% in den östlichen Ländern stärker repräsentiert; zudem wird freiwilliges Engagement häufiger in kleineren Gemeinden als in Großstädten ausgeübt.

Deutliche Akzentverschiebung von Geselligkeits- auf Interessenorientierung

Die Motive und Erwartungen in Bezug auf das freiwillige Engagement haben sich bei Jugendlichen seit 1999 deutlich verschoben und heben sich mittlerweile auch deutlich von der übrigen Bevölkerung ab (Tab. D5-6web). Die im Rahmen des Freiwilligen surveys 2004 durchgeführte Faktorenanalyse zeigt, dass die mit dem Begriff der „Geselligkeitsorientierung“ (vor allem: „mit sympathischen Menschen zusammenkommen, hierbei Spaß an der Tätigkeit haben“) charakterisierbaren Motive erheblich an Bedeutung verloren haben, während die subjektive „Interessenorientierung“ zur dominierenden Motivations- und Erwartungsstruktur geworden ist. Diese „Interessenorientierung“ umfasst neben der Berufsorientierung („auch einen beruflichen Nutzen davontragen“) die Aspekte „eigene Interessen vertreten“, „eigene Probleme selbst in die Hand nehmen“, „Anerkennung finden“, „Kenntnisse und Erfahrungen erweitern“, „eigene Verantwortung haben“. Die Stärkung dieses Motivbündels geht dabei nicht zu Lasten der „Gemeinwohlorientierung“ (vor allem: „etwas für das Gemeinwohl tun, anderen Menschen helfen“).⁷

⁷ Freiwilligen survey 2004, Kap. 6, Fußnote zu Tab. J 12.

Abb. D5-2: Tätigkeitsanforderungen nach Selbsteinschätzung bei 14- bis 19-Jährigen 2004 (in %)*

* Gefragt wurde: „Welche Anforderungen stellt die Tätigkeit an Sie? Ich nenne Ihnen einige Punkte. Sagen Sie mir bitte jeweils, ob das für Ihre Tätigkeit in starkem Maß, in gewissem Maß oder nicht gefordert ist.“
Quelle: Freiwilligensurvey 2004, Frage B1_12; eigene Berechnungen auf Basis des Freiwilligensurveys

Anforderungen und Fähigkeitserwerb nach Selbsteinschätzung

Unter den von jungen Menschen in Bezug auf ihr freiwilliges Engagement als wichtig erachteten Tätigkeitsanforderungen fallen vor allem die Merkmale „mit Menschen gut umgehen können“ (70%) sowie „hohe Einsatzbereitschaft“ (66%) auf; von Bedeutung sind darüber hinaus die Kriterien „Belastbarkeit“ und „Organisationstalent“ (Abb. D5-2, Tab. D5-7web).

Im Altersgruppenvergleich höchste Lerneffekte bei Jugendlichen

56% der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren geben an, durch ihre freiwillige Tätigkeit von ihnen als wichtig erachtete Fähigkeiten in sehr hohem oder hohem Umfang erworben zu haben; nur 5% sehen gar keine derartigen Effekte. Jugendliche schätzen den durch ihr freiwilliges Engagement erzielten Fähigkeitserwerb höher ein als alle anderen Altersgruppen. ^M Der selbst eingeschätzte Lerneffekt hängt dabei kaum mit den konkreten Tätigkeitsinhalten (z.B. helfen, beraten, Veranstaltungen vorbereiten etc.) zusammen.

Auch in der Aufschlüsselung nach den wichtigsten Tätigkeitsbereichen zeigen die Befunde zum selbst eingeschätzten Fähigkeitserwerb eine hohe bereichsübergreifende Konstanz, d.h. der Fähigkeitserwerb hängt kaum von den konkreten Einsatzfeldern ab. Gleichwohl fällt die überraschend hohe Bedeutung des Bereichs „Freizeit/Geselligkeit“ für den Kompetenzerwerb auf (Tab. D5-1A).

^M Methodische Erläuterungen

Kompetenzerwerb

Beim gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung lässt sich die Frage nach objektivierbaren Lerneffekten des freiwilligen Engagements nicht beantworten; Hinweise darauf ergeben sich aber aus den diesbezüglichen Selbsteinschätzungen der befragten Jugendlichen.

Altersschneidungen

Die dargestellten Befunde basieren auf Nachberechnungen zum Freiwilligensurvey, in welchem 1999 und 2004 in einer Stichprobe der deutschen Wohnbevölkerung rund 15.000 Personen ab 14 Jahren befragt wurden. Die Angaben beziehen sich dabei einerseits auf die im Survey für die Kategorie „Jugendliche“ meist verwendete Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen; dies gilt insbesondere für den Vergleich von „Schülern“, „Studierenden“, „Auszubildenden“ und „Erwerbstätigen“. Um andererseits für ausgewählte Sachzusammenhänge spezifische Aussagen zum freiwilligen Engagement im Schulalter treffen zu können, wurden Nachberechnungen mit der Altersschneidung für die Gruppe der 14- bis 19-Jährigen angestellt. Der Altersgruppenvergleich zum selbst eingeschätzten Fähigkeitserwerb wird im Survey in Zehnjahresschritten (14–24 Jahre; 24–34 Jahre ... 75+) durchgeführt.

Kognitive Kompetenzen

Internationale Schulleistungsstudien haben seit Mitte der 1990er Jahre die Frage nach dem „Output“ des Schulsystems aufgeworfen. Die PISA-Studie der OECD, die in den Jahren 2000 und 2003 Leistungen von 15-Jährigen verglich, und die IGLU-Studie, die 2001 in der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde, überraschten und schockierten vielfach.⁷ Die Ergebnisse fanden auch deshalb Beachtung, weil hier nicht eng gefasste Kenntnisse in einzelnen Schulfächern untersucht wurden, sondern Kompetenzen, d.h. grundlegende Fähigkeiten, die es Kindern bzw. Jugendlichen ermöglichen, sich in der Schule und im Alltag zurechtzufinden und sich selbstständig neues Wissen anzueignen. Im Zentrum stand die Lesekompetenz als zentrale Komponente einer modernen Grundbildung. Zusammen mit der Fähigkeit, mathematische Verfahren und naturwissenschaftliche Konzepte anzuwenden, gilt Lesekompetenz als Basis für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn.

Die zentralen Befunde für Deutschland sind:

- Zum Leistungsstand bei 15-Jährigen: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler liegen im Mittelfeld vergleichbarer Industrienationen, aber deutlich niedriger als in den meisten ostasiatischen, skandinavischen und angloamerikanischen Staaten.
- Zur Veränderung seit 2000: Der Leistungsstand der 15-Jährigen hat sich zwischen 2000 und 2003 in den Naturwissenschaften und in Teilbereichen der Mathematik verbessert. Beim Leseverständnis ergaben sich keine Veränderungen.
- Zur Heterogenität der Lernergebnisse und zur Situation leistungsschwacher Schüler: Deutschland weist im Sekundarbereich eine sehr starke Leistungsstreuung auf. Gerade bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sind die Ergebnisse im internationalen Vergleich unbefriedigend. Nach wie vor muss etwa ein Viertel der 15-Jährigen als Risikogruppe angesehen werden, der es kaum gelingen kann, erfolgreich in eine weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung einzutreten.
- Zur Grundschule: Es gibt Hinweise darauf, dass deutsche Grundschulen im internationalen Vergleich etwas besser abschneiden als die Schulen im Sekundarbereich, auch wenn sich die Ergebnisse von IGLU und PISA nicht direkt vergleichen lassen. Bemerkenswert ist auf jeden Fall, dass die große Streuung der gemessenen Leistungen in der Grundschule noch nicht zu beobachten ist, sondern erst im Sekundarbereich.

Diese Befunde sollen hier nicht nochmals im Detail präsentiert werden. Der Bildungsbericht konzentriert sich vielmehr auf zwei Aspekte, die für Steuerung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem Bedeutung haben: den Ländervergleich und die Unterschiede zwischen Schülergruppen. Vor allem die starken Kompetenzunterschiede innerhalb Deutschlands, die schwachen Leseleistungen von Jungen und die Abhängigkeit der erworbenen Kompetenzen vom sozialen Status der Herkunftsfamilie wurden öffentlich breit diskutiert. Der Zusammenhang mit Migration war ein weiteres zentrales Thema der Studien (vgl. H5).

Gemessen an der zentralen Bedeutung, die der Kompetenzerwerb als Kriterium für Bildungserfolg hat, liegen bislang unzureichende Daten vor. Wünschenswert wäre es, Kompetenzstand und -entwicklung vom Schuleintritt bis ins Berufsleben dokumentieren zu können. Ebenso wichtig wäre eine Erweiterung auf nichtkognitive Bereiche, beispielsweise Lernstrategien und -haltungen.

Deutschlands 15-Jährige bei PISA: Leistungsniveau im OECD-Durchschnitt, sehr große Streuung, hoher Anteil von Risikogruppen, Zuwachs von 2000 bis 2003 nur in Teilbereichen

Deutschlands Viertklässler bei IGLU: Leistungen im Mittelfeld teilnehmender Industriestaaten, geringe Streuung

⁸ Bos u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU, Münster; Deutsches PISA-Konsortium (2001), a.a.O.; PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O.

Länderprofile bei PISA

PISA ist bislang die einzige Studie, die es erlaubt, die Länder in der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der von Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen zu vergleichen (Abb. D6-1, Tab. D6-1A).

Im Ländervergleich zeigt sich ein breites Mittelfeld

Auch wenn die Länderunterschiede – ähnlich wie in anderen föderalen Systemen wie der Schweiz und Kanada – nur etwa 2% der Leistungsvarianz ausmachen, sind sie doch Anlass für bildungspolitische Debatten. Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen liegen in allen vier untersuchten Kompetenzbereichen über dem OECD-Durchschnitt von 500. Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen bleiben in den drei Kernkompetenzen (Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung) unter dem OECD-Durchschnitt. Ein breites Mittelfeld wird von Ländern gebildet, deren Ergebnisse sich untereinander und vom OECD-Durchschnitt zumeist nicht unterscheiden.

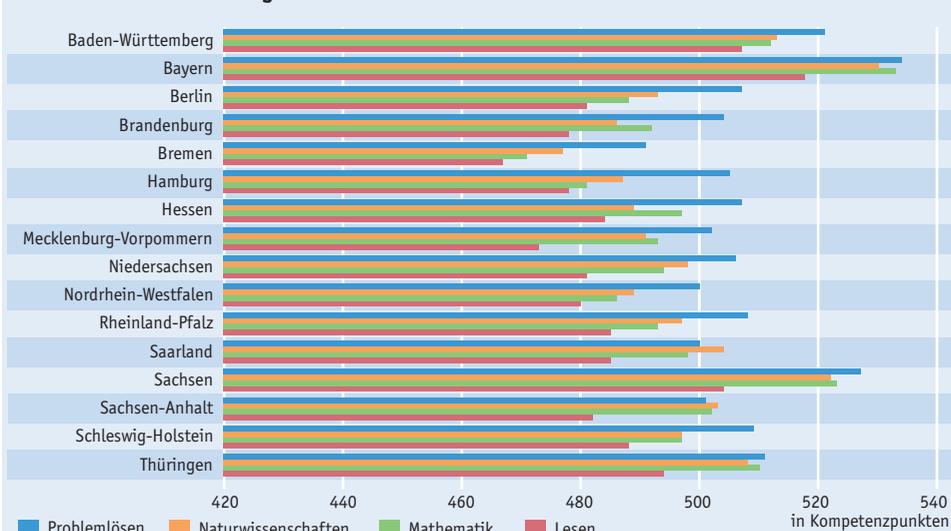
Potenziale zum problemlösenden Denken fachlich ungenügend genutzt

Bemerkenswert sind relative Stärken und Schwächen. In fast allen Ländern, vor allem aber in den Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin, fiel der Test zum fächerübergreifenden Problemlösen – gemessen am jeweiligen OECD-Standard – besser aus als der Mathematiktest. Bei alltagsbezogenen Schlussfolgerungen und Entscheidungen, wie der Problemlösetest sie verlangt, werden somit Potenziale sichtbar, die fachlich noch ungenügend genutzt werden. Den fünf ostdeutschen Ländern ist gemeinsam, dass hier die Mathematikergebnisse deutlich besser ausfallen als die Befunde zur Lesekompetenz.

Von 2000 bis 2003 Zuwachs in Naturwissenschaften, nicht im Lesen

Die PISA-Tests wurden bislang in zwei Wellen eingesetzt, in den Jahren 2000 und 2003. Die Ergebnisse sind auf internationaler Ebene sehr stabil. OECD-weit lässt sich eine Veränderung – als Anstieg der mittleren Leistungen – nur in einem Teilbereich der Mathematik feststellen, nämlich bei Aufgaben zum Thema „Veränderung und Beziehungen“, bei dem es um Anwendung mathematischer Funktionen geht. Hier haben auch fast alle Länder Deutschlands 2003 bessere Leistungen gezeigt als im Jahr 2000 (Abb. D6-2, Tab. D6-1A). Immerhin für elf Länder lässt sich ein signifikanter Anstieg der naturwissenschaftlichen Kompetenz verzeichnen, aber nur in fünf Ländern ein Anstieg der Lesekompetenz. Den insgesamt stärksten Zuwachs hatten – bei sehr unterschiedlichem Ausgangsniveau – Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Thüringen und Bremen.

Abb. D6-1: Kompetenzprofile (mittlere Testleistungen in vier Kompetenzbereichen) der 15-Jährigen 2003 nach Ländern



Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2005), a.a.O.

Abb. D6-2: Veränderungen der Leistungsergebnisse zwischen 2000 und 2003 nach Kompetenzbereichen und Ländern sowie auf OECD-Ebene* (in Kompetenzpunkten)



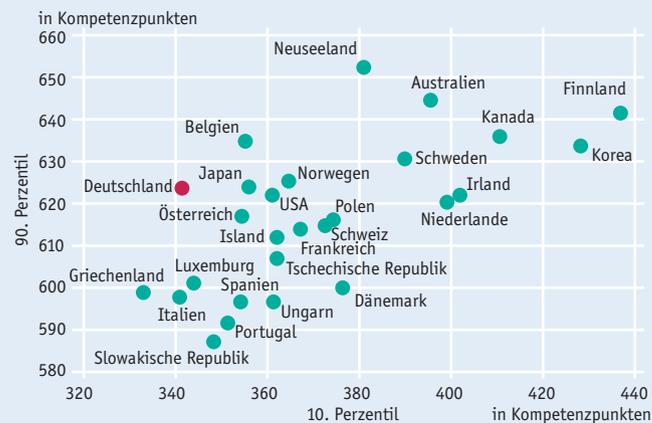
*Signifikante Zuwächse sind mit „+“ gekennzeichnet. Angaben für BE und HH fehlen wegen unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000. Der Zuwachs Mathematik bezieht sich auf die Teildimension „Veränderung und Beziehungen“.
Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2005), a.a.O., insbesondere S. 378

Kompetenzen von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern

Die große Streubreite der Leistungsergebnisse stellt eine der wichtigsten Herausforderungen für das deutsche Schulsystem dar. Beunruhigend ist in diesem Zusammenhang, dass der oben dargestellte Zuwachs zwischen PISA 2000 und PISA 2003 hauptsächlich auf eine Steigerung in den ohnehin leistungsstarken Schularten zurückgeht, während für Hauptschulen keine Veränderung zu verzeichnen war.

Als Reaktion darauf gilt es, leistungsschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. Wie es um die Balance zwischen diesen beiden Zielen steht, lässt sich zeigen, wenn man die Kompetenzen der jeweils 10% Leistungstärksten und die Kompetenzen der 10% Leistungsschwächsten gemeinsam in einem Diagramm abträgt. **Abb. D6-3 (Tab. D6-2A)** zeigt dies für die Lesekompetenz, der als Voraussetzung für weiteres Lernen besondere Bedeutung zukommt. An dieser Stelle wird auch der internationale Vergleich herangezogen. An der Position eines Staates in dieser Graphik lassen sich zwei Schwellenwerte der jeweiligen Leistungsverteilung ablesen: waagrecht der Wert, der von den 10% Leistungsschwächsten unterschritten wird (10. Perzentil M); senkrecht der Wert, der von den 10% Leistungstärksten überschritten wird (90. Perzentil).

Im internationalen Vergleich wird nochmals deutlich, dass die Probleme Deutschlands vor allem im unteren Leistungsbereich liegen. Das 10. Perzentil (ablesbar auf der waagerechten Achse) ist in Deutschland niedriger als in allen anderen OECD-Staaten, ausgenommen Griechenland. Die Lesekompetenz der 10% leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler in Deutschland bleibt demnach weit unterhalb dessen, was andere Staaten für ihre schwachen Leser erreichen. Die Spitzengruppe der 10% leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler Deutschlands hingegen liegt gleichauf mit den leistungsstarken Schülern aus Japan, den USA, Norwegen, Irland und den Niederlanden (90. Perzentil, senkrechte Skala), übertroffen nur noch von den jeweiligen Spitzengruppen in Belgien, Schweden, Südkorea, Kanada, Finnland, Australien und Neuseeland. Hinsichtlich der Förderung der Leistungsstarken liegt Deutschland demnach international im oberen Mittelfeld, während es hinsichtlich der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler sehr schlechte Ergebnisse erzielt.

Abb. D6-3: 10. Perzentil und 90. Perzentil der Verteilung der Lesekompetenz im internationalen Vergleich (in Kompetenzpunkten)

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004), a.a.O.

Probleme im unteren Leistungsbereich, nicht in der Spitze

Entsprechende Auswertungen anhand eines internationalen Vergleichs der Lesekompetenz in der Grundschule (IGLU/PIRLS) zeigen: Im Primarbereich gelingt es dem deutschen Schulsystem – verglichen mit anderen Staaten – durchaus, Leistungsstarke und -schwache ausgewogen zu fördern. Erst im Sekundarschulsystem klappt die Lücke auseinander. In der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung wird die Balance zwischen beiden Förderzielen in der Regel eher erreicht (Tab. D6-4web, für den Ländervergleich Tab. D6-5web).

Kompetenzerwerb und soziale Herkunft

Starke Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft bleibt bestehen

Will man leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler fördern, muss man ein besonderes Augenmerk auf bildungsferne Schichten richten. Deutschland gehört zu den Ländern mit besonders enger Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung. Dies gilt schon in der Grundschule: In der internationalen Lesestudie PIRLS steht Deutschland hinsichtlich der Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft der Familie und Lesekompetenz unter 13 Staaten an dritter Stelle. Bei den 15-Jährigen war in PISA 2000 der so genannte „soziale Gradient“ ^M, der die Enge dieses Zusammenhangs beschreibt, in Deutschland so steil wie in keinem anderen Staat. Zwischen 2000 und 2003 hat sich weder an diesem Vergleichsbefund noch an der Höhe des sozialen Gradienten etwas verändert.⁹ Nach wie vor ist der Ausgleich unterschiedlicher Chancen des Kompetenzerwerbs ein wesentliches Desiderat der Bildungspolitik.

Hohes Leistungsniveau und niedriger sozialer Gradient sind vereinbar

Innerhalb Deutschlands finden sich von Land zu Land durchaus unterschiedliche soziale Gradienten (Abb. D6-4, Tab. D6-1A). In Bayern gelingt die Sicherung eines hohen mittleren Niveaus bei relativ schwacher Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz. Der Vergleich mit Baden-Württemberg belegt, dass Länder mit statistisch nicht unterscheidbarem Leistungsniveau (hier im Lesen) sehr unterschiedliche soziale Gradienten aufweisen können. Zum Teil sind Unterschiede in den sozialen Gradienten allerdings mit den verschiedenen Anteilen an Migranten in den Ländern erklärbar (vgl. H2).

⁹ Bei PISA E 2000 und PISA E 2003 wurden zum Teil unterschiedliche Berechnungsmethoden verwendet. Eine Nachberechnung des IPN auf der Basis identischer Stichprobendefinitionen, Indikatoren und Rechenverfahren hat jedoch ergeben, dass sich der soziale Gradient weder bundesweit noch in einzelnen Ländern zwischen 2000 und 2003 signifikant verändert hat.

Abb D6-4: Soziale Gradienten und mittlere Lesekompetenz (PISA 2003) nach Ländern



Quelle: PISA 2003, Nachberechnungen durch das IPN

Unterschiede nach Geschlecht

Mädchen zeigen in sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere im Lesen, durchweg bessere Leistungen als Jungen, wobei kulturelle Unterschiede und Einflüsse des jeweiligen Schulsystems zu unterschiedlich starken Leistungsunterschieden in den Staaten führen.

Deutschland zählte in der Grundschulstudie IGLU/PIRLS im Jahr 2001 zu den Staaten mit vergleichsweise geringem Vorsprung der Mädchen, bei PISA 2003 hingegen zu den Staaten mit relativ großem Vorsprung. Auch wenn man den Vergleich auf die in beiden Studien vertretenen Staaten begrenzt (Tab. D6-3A), wird deutlich, dass die geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede in Deutschland im Primarbereich vergleichsweise gering sind, sich aber im Sekundarbereich deutlich verstärken.

Hier können zusätzliche Sozialisierungseffekte in der Adoleszenz eine Rolle spielen, aber auch Effekte des Schulsystems. So wiederholen in Deutschland Jungen häufiger eine Klasse als Mädchen (vgl. D2), und sie besuchen in der Sekundarstufe I eher Bildungsgänge mit niedrigeren Abschlüssen (vgl. D1, D7); beides verstärkt den Leistungsvorsprung der Mädchen. Die spezifische Förderung von Jungen ist ein noch nicht eingelöstes Desiderat der Leseerziehung in Deutschland.

In den übrigen bei PISA und IGLU erfassten Kompetenzbereichen ergeben sich wesentlich schwächere Geschlechterunterschiede. Lediglich für die Mathematikkompetenz bei 15-Jährigen ist die Leistungsdifferenz – diesmal zugunsten der Jungen – signifikant; sie beträgt aber nur neun Punkte auf der PISA-Skala bzw. 0,09 Standard-Einheiten. Innerhalb Deutschlands, zwischen den Ländern, variiert das Ausmaß der Geschlechterunterschiede kaum.

**15-jährige Mädchen:
stark im Lesen**

M Methodische Erläuterungen

Perzentil

Das x-te Perzentil einer Verteilung (hier: der Verteilung der Kompetenzwerte innerhalb einer Schülerpopulation) ist jener Wert, der von genau X% der Population unterschritten wird. Unter dem 10. Perzentil liegen also die Messergebnisse der 10% Leistungsschwächsten, über dem 90. Perzentil die Ergebnisse der 10% Leistungsstärksten.

Sozialer Gradient

Der soziale Gradient ist eine – in der Regel lineare – Funktion, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbener Kompetenz darstellt. Je steiler der Graph dieser Funktion verläuft, desto mehr verändert sich der Kompetenzwert, wenn der Index für die soziale Herkunft um einen Punkt steigt. Die Steigung des Gradienten bildet daher einen Indikator für die Enge des Zusammenhangs. Angegeben sind hier soziale Gradienten für die Lesekompetenz, wobei die soziale Herkunft auf der Basis des HISEI (vgl. D4) gemessen wurde. Fehlende Werte sind dabei imputiert; Sonderschüler konnten – anders als bei den Kompetenzmessungen – nicht berücksichtigt werden.

Schulabgänger mit und ohne Abschluss

Für Kinder und Jugendliche gibt es in Deutschland entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen vom 6. Lebensjahr an eine in der Regel 12-jährige Schulpflicht. Schulabschlüsse können dabei erstmals am Ende des Sekundarbereichs I erworben werden. Aufgrund von KMK-Vereinbarungen sind die wichtigsten Schulabschlüsse weitgehend einheitlich geregelt: der Hauptschulabschluss (nach der 9. Jahrgangsstufe), der Mittlere Schulabschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe) sowie die Fachhochschulreife (nach der 12. Jahrgangsstufe) und die allgemeine Hochschulreife (bisher überwiegend nach der 13., künftig in fast allen Ländern nach der 12. Jahrgangsstufe). Die allgemeine Hochschulreife wird bereits in zehn Ländern auf der Grundlage zentraler Abiturprüfungen zuerkannt; in weiteren vier Ländern wird das Zentralabitur im kommenden Schuljahr eingeführt. In Schleswig-Holstein ist es zum Schuljahr 2007/08 vorgesehen; nur Rheinland-Pfalz bleibt bei dezentralen Abiturprüfungen. Auch beim Mittleren Schulabschluss gibt es in fast allen Ländern (außer Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) zentrale Abschlussprüfungen.

Schulabschlüsse sind eine notwendige Voraussetzung für weiterführende Bildungsgänge über das allgemein bildende Schulwesen hinaus und eine Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Unter dieser Perspektive ist es wichtig zu wissen, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler im typischen Alter welche Abschlüsse erreicht und auf welchen Wegen dies geschieht.

Schulabgänger aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen nach Abschlussarten

Im Abgangsjahr 2004 erreichte im Bundesdurchschnitt der größte Anteil der 1.256.000 Schulabgänger ^M aus allgemein bildenden und beruflichen Schulen den mittleren Abschluss (**Abb. D7-1, Tab. D7-1A, Tab. D7-2A**). Mit einem Anteil von 52% an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ^M ist der mittlere Schulabschluss mittlerweile zum wichtigsten Schulabschluss überhaupt geworden. Den Hauptschulabschluss und die allgemeine Hochschulreife erwarben mit knapp 30% fast gleich viele Abgänger im typischen Abschlussalter.

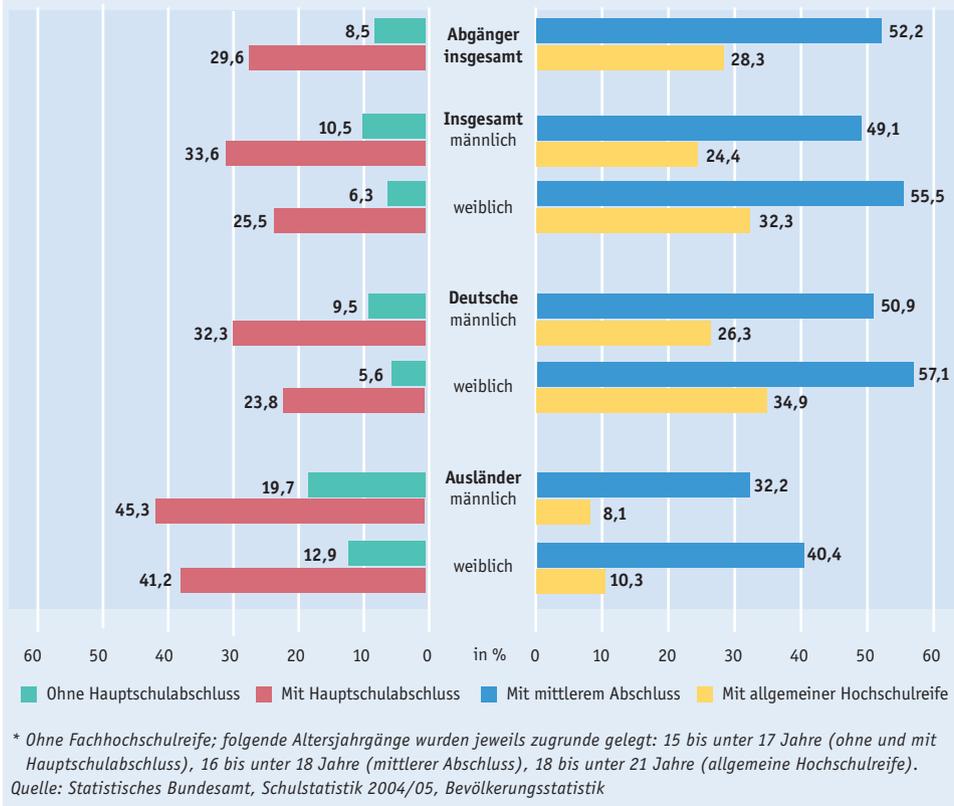
Mehr Mädchen als Jungen erreichen höhere Abschlüsse; Bildungserfolge auch bei den ausländischen Mädchen

Weibliche Absolventen erreichen öfter höherwertige Abschlüsse als männliche Schulabgänger: Während die Jungen öfter den Hauptschulabschluss als die allgemeine Hochschulreife erreichten (34% zu 24%), stellt sich das bei den Mädchen umgekehrt dar (26% zu 32%). Zudem ist der Anteil der Mädchen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, mit ca. 6% der alterstypischen Bevölkerung nur etwa halb so groß wie der der Jungen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bleiben auch bei einer Differenzierung nach deutschen und ausländischen Abgängern in ihren Relationen insgesamt bestehen. Der Anteil der ausländischen Mädchen ohne Schulabschluss ist wie bei den deutschen deutlich geringer als der der ausländischen Jungen. Zugleich liegt der Anteil der von den ausländischen Mädchen erreichten höherwertigen Schulabschlüsse deutlich über dem der ausländischen Jungen.

Mehr deutsche als ausländische Absolventen erreichen höhere Abschlüsse

Der Vergleich zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern zeigt weitere Unterschiede: Bei der Hochschulreife gehen die Anteile der deutschen und die der ausländischen Absolventinnen und Absolventen deutlich auseinander. Im Vergleich zu den ausländischen Schulabgängern verließen dreimal so viele deutsche eine allgemein bildende oder berufliche Schule mit Abitur. Demgegenüber blieben sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen 2004 doppelt so viele ausländische Schüler ohne Abschluss wie deutsche. Für die ausländischen Jungen liegt dieser An-

Abb. D7-1: Deutsche und ausländische Abgänger 2004 nach Abschlussart und Geschlecht (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



teil bei 20% eines Altersjahrgangs. Auffällig ist auch, dass immer mehr ausländische Schülerinnen und Schüler die Sonderschulen ohne Abschluss verlassen und dadurch in den letzten zehn Jahren der Anteil der Sonderschüler ohne Abschluss auch insgesamt gestiegen ist (Tab. D7-5A, D7-3A).

Abgängerinnen und Abgänger allgemein bildender und beruflicher Schulen im internationalen und im Ländervergleich

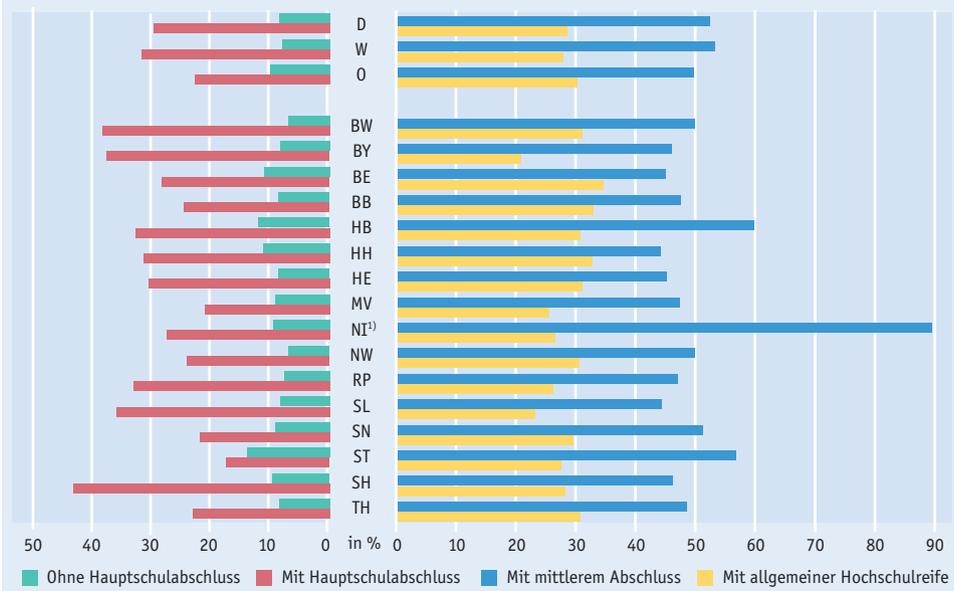
Der Ost-West-Vergleich verdeutlicht mehrere Unterschiede in den Abschlusskonstellationen (Abb. D7-2, Tab. D7-1A):

In den neuen Ländern gibt es größere Anteile von Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss. Zugleich ist in den neuen Ländern der Anteil der Abgänger mit Hauptschulabschluss deutlich geringer als im früheren Bundesgebiet. Erhebliche Unterschiede gibt es auch bei den Abgängern mit Fachhochschulreife; sie wird in den westdeutschen Ländern doppelt so oft erworben wie in den ostdeutschen.

Der Blick auf die Länder zeigt ein noch differenzierteres Bild der Abschlussquoten. Auffällig sind die sehr hohen Anteile von Abgängerinnen und Abgängern ohne Schulabschluss in Sachsen-Anhalt sowie in Berlin, Bremen und Hamburg. In den Stadtstaaten gibt es wiederum die höchsten Quoten bezüglich der allgemeinen Hochschulreife. Eine große Anzahl an Hauptschulabschlüssen in Bayern und dem Saarland geht zugleich mit niedrigen Quoten bei der allgemeinen Hochschulreife einher. Ein bestimmtes Muster, dass etwa Länder mit größeren Anteilen an höheren Abschlüssen zwangsläufig geringere Quoten bei den niedrigeren Abschlüssen aufweisen, lässt sich allerdings nicht ausmachen.

In den Stadtstaaten: viele Abgänger ohne Abschluss, aber zugleich hohe Anteile beim Abitur

Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger 2004 nach Ländern und Abschlussart (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)



1) Mittlerer Abschluss einschließlich gymnasialer Übergänge in Sekundarbereich II.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 2004/05, Bevölkerungsstatistik

Der Vergleich mit internationalen Entwicklungen zeigt Stärken und Schwächen der Verteilung der Abschlüsse im deutschen Schulwesen:

Die von der OECD berichteten Daten zu Schulabschlüssen ermöglichen einen internationalen Vergleich der Abschlussquoten in verschiedenen Bildungssystemen ^M allerdings nur für Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufgenommen und erfolgreich abgeschlossen haben.

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II in Deutschland, aber geringe Quoten beim Hochschulzugang

Der Anteil der Bevölkerung im typischen Abschlussalter, der einen allgemeinen oder berufsbildenden Ausbildungsgang im Sekundarbereich II erfolgreich abgeschlossen hat, lag im Jahr 2003 in 17 von 20 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten bei über 70%. Deutschland zählte neben Griechenland, Irland, Japan und Norwegen zu den fünf Staaten, in denen die Abschlussquoten sogar über 90% der alterstypischen Bevölkerung ausmachten. Etwa 60% der Absolventinnen und Absolventen erwarben den Abschluss dabei auf berufsbildenden Ausbildungswegen und nur ein Drittel in allgemein bildenden Bildungsgängen, die den direkten Zugang zur Hochschule ermöglichen.

Wege zum Erreichen von Schulabschlüssen

Zunahme von allgemein bildenden Schulabschlüssen in der beruflichen Bildung

Insgesamt hat in Deutschland in den letzten Jahren der Anteil schulischer Abschlüsse zugenommen, die nicht im allgemein bildenden Schulwesen erworben wurden (**Abb. D7-3, Tab. D7-4A**). Betrachtet man allein die Veränderungen beim mittleren Abschluss, dann wird sichtbar, dass die auf die Realschulen entfallenden Anteile von 1996 zu 2004 erheblich geringer geworden sind und sich zugleich die Anteile der im beruflichen Bildungssystem erworbenen mittleren Schulabschlüsse vergrößert haben. Aber auch beim Hauptschulabschluss, der zwar noch zu mehr als 50% an Hauptschulen, und bei der allgemeinen Hochschulreife, die sogar zu mehr als 75% an Gymnasien erworben wird, sind die auf die beruflichen Schulen entfallenden Anteile der jeweiligen Abschlüsse gestiegen.

In einigen westdeutschen Ländern (für den Ländervergleich siehe **Tab. D7-6web, Tab. D7-7web, Tab. D7-8web**) besteht eine besonders enge Bindung des Hauptschulabschlusses an die Hauptschule. Besonders markant ist dies in Bayern und Baden-Württemberg (knapp 80% aller Hauptschulabschlüsse). In den neuen Ländern ist eine solche Koppelung schon wegen der dort vorherrschenden Schularten mit mehreren Bildungsgängen nicht gegeben. Der Anteil der außerhalb des allgemein bildenden Schulwesens erworbenen Hauptschulabschlüsse ist in den neuen Ländern mehr als doppelt so hoch wie in den alten Ländern (27% zu 12%).

Relativ konstant ist in den letzten zehn Jahren der Anteil an mittleren Abschlüssen, die in der Hauptschule erlangt wurden. Dagegen hat der mittlere Schulabschluss vor allem an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und in der beruflichen Bildung einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren. In mehreren Ländern (Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein) wird inzwischen bereits über ein Viertel aller Real- schulabschlüsse nicht an allgemein bildenden Schulen erreicht.

Die allgemeine Hochschulreife erlangen die meisten Schülerinnen und Schüler nach wie vor überwiegend an den gymnasialen Oberstufen von Gymnasien (77% im Jahr 2004), wobei Bayern und Bremen mit Anteilen von über 90% die stärkste Bindung des Abiturs an das Gymnasium aufweisen. In mehreren Ländern spielt die gymnasiale Oberstufe an Integrierten Gesamtschulen beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife eine wichtige Rolle (vgl. **D1**).

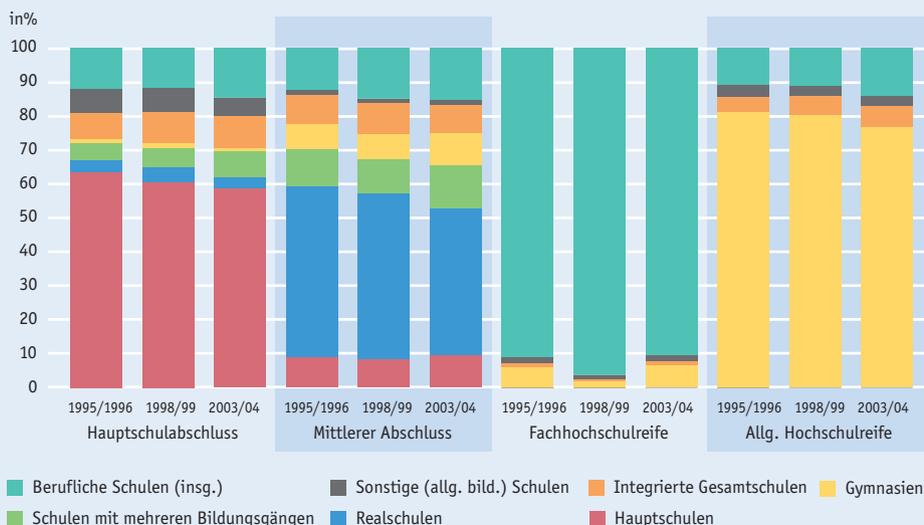
Seit Mitte der 1990er Jahre hat in fast allen Ländern der Anteil der in der beruflichen Bildung erworbenen allgemeinen Hochschulreife zugenommen. Er liegt inzwischen in einer Reihe von Ländern, vor allem in Baden-Württemberg, wo jeder dritte Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife von einem beruflichen Gymnasium kommt, deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 14%.

Die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nicht im traditionellen Bildungsgang, sondern auf parallelen oder alternativen Wegen zu erreichen, wird besonders von ausländischen Schülerinnen und Schülern genutzt (**Tab. D7-5A**). Fast 20% der mittleren Schulabschlüsse ausländischer, aber nur rund 9% der entsprechenden Schulabschlüsse deutscher Abgängerinnen und Abgänger wurden an einer Hauptschule

Nach wie vor starke Bindung des Abiturs an die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums

Vor allem ausländische Schülerinnen und Schüler erwerben Abschlüsse nicht im traditionellen Bildungsgang

Abb. D7-3: Abschlüsse im allgemein bildenden und beruflichen Bildungssystem nach Abschlussarten, Bildungsgängen und Abgangsjahren (in % der erreichten Abschlüsse)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik 1996/97, 1999/00, 2004/05

erworben. Auch der Anteil der in der beruflichen Bildung erworbenen mittleren Abschlüsse ist bei ausländischen Schulabgängern deutlich höher.

Zunehmende Entkopplung von Schulabschluss und Schulart

Die aufgezeigten Entwicklungen verdeutlichen, dass Schulabschlüsse nicht mehr nur an eine bestimmte Schulart gebunden sind, sondern auf vielfältigen Wegen erworben werden können. Als Trend zeigt sich eine zunehmende Entkopplung von Schulart und Schulabschluss. So wird insbesondere ein nicht unbeträchtlicher Teil aller allgemein bildenden Abschlüsse inzwischen außerhalb des allgemein bildenden Schulwesens erworben. Diese Entwicklung ist bundesweit festzustellen, wenngleich sie nicht in allen Ländern die gleiche Ausprägung zeigt. Offenbar verliert die allgemein bildende Schule ihr „Monopol“ bei der Vergabe von Abschlüssen. Die Entkopplung zeigt sich auch darin, dass ein nennenswerter Anteil von Schülerinnen und Schülern, die das jeweilige Lernziel nicht erreichen, einen Schulartwechsel vornimmt (vgl. D1), um auf diese Weise den angestrebten Abschluss an einer anderen Schulart zu erwerben.

Vorteile der Entkopplung wirken zum Teil außerhalb der allgemein bildenden Schule

Im Übrigen zeigen die steigenden Anteile der außerhalb der allgemein bildenden Schule erworbenen Abschlüsse, dass die Entkopplung offenbar in einem nicht geringen Umfang außerhalb der allgemein bildenden Schule stattfindet. Die nicht zuletzt auf Kompensierung der Nachteile des gegliederten Schulwesens gerichtete Entkopplung von Schularten und Abschlüssen kann damit ihre Vorteile im allgemein bildenden Schulwesen scheinbar nur zum Teil entfalten.

Die auf anderen Wegen als dem traditionellen Bildungsgang gegebene Erreichbarkeit von Abschlüssen macht den Nichterwerb eines angestrebten Schulabschlusses partiell korrigierbar. Diese „zweite Chance“ wird unter pädagogischer wie sozialer Perspektive immer wichtiger, nicht nur für ausländische Schülerinnen und Schüler. Möglicherweise werden dadurch manche Nachteile (z.B. Schwächen in der Lernförderung der Schülerinnen und Schüler) des im internationalen Vergleich als hoch selektiv geltenden deutschen Schulwesens gemildert. Offen ist jedoch, ob nominell gleiche Abschlüsse auch gleiche Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt oder zu weiterführenden Bildungseinrichtungen bieten.

M Methodische Erläuterungen

Schulabgängerinnen und -abgänger

Unter Schulabgängerinnen und -abgängern bzw. Absolventinnen und Absolventen werden alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die die Schule (nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht) verlassen haben. Nicht als Abgänger gelten Schüler, die aus der 10. Jahrgangsstufe der Integrierten Gesamtschulen in deren gymnasiale Oberstufe übergehen. Die Abgänge ohne Hauptschulabschluss umfassen auch Personen mit speziellen Abschlüssen der Sonderschule. Eigenständige Abschlüsse im Bereich der Sonderschulen existieren nach Jahrgangsstufe 9 in BW, MV, NI, NW, RP, ST, SH und TH; in BB und NW ist ein spezifischer Sonderschulabschluss nach der 10. Jahrgangsstufe möglich. Ein gesonderter Ausweis dieser Abschlüsse unter den Abgängern ohne Hauptschulabschluss ist bei der derzeitigen Datenbasis bundesweit nicht möglich. Als Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss gelten auch Abgänger des Gymnasiums, die die Schule nach erfolgreichem Besuch der 10. Jahrgangsstufe verlassen haben.

Alterstypische Bevölkerung

Die dargestellten Abschlussquoten summieren sich nicht auf 100%, da die einzelnen Absolventengruppen unterschiedlichen Jahrgängen entstammen und darüber hinaus Schulabsolventen des einen Bezugsjahres in einem späteren Jahr noch einmal einen anderen Bildungsgang absolvieren können. Die Absolventenanteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (31.12.2003) rekurrieren je nach Abschlussart auf folgende Altersjahrgänge: ohne und mit Hauptschulabschluss: 15- bis unter 17-Jährige; Mittlerer Abschluss: 16- bis unter 18-Jährige; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18- bis unter 21-Jährige. Auch durch das Einbeziehen der an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinen Abschlüsse und der dahinter stehenden (höheren) Altersjahrgänge bei diesen Abgängern deckt sich die tatsächliche Altersstruktur der Abgänger nur noch teilweise mit den herangezogenen (vermeintlich typischen) Altersjahrgängen.

Internationaler Vergleich

Die internationalen Vergleichsdaten der OECD zu Abschlüssen des Sekundarbereichs II beinhalten für Deutschland alle Absolventen und Absolventinnen in den ISCED-Stufen 3 und 4. Die Absolventenzahlen der einzelnen nationalen Bildungsgänge werden den entsprechenden ISCED-Stufen zugeordnet und zur Berechnung der Abschlussquoten auf die Gesamtpopulation im Alter von 19 Jahren bezogen. Erreicht eine Person mit ISCED-3-Abschluss einen weiteren Abschluss der Sekundarstufe II, wird sie in Deutschland als Absolvent in ISCED 4 ausgewiesen.

Perspektiven

Das deutsche Schulwesen ist in seinen länderspezifischen Strukturen stark ausdifferenziert; dies bringt eine Vielzahl von Übergängen mit sich. Beim Übergang in den Sekundarbereich I und beim Wechsel von Schularten sind Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten benachteiligt. Die angestrebte Durchlässigkeit ist in der Praxis eher gering und überwiegend „abwärts“ gerichtet. Offen ist, ob und inwieweit eine verbesserte Durchlässigkeit die sozialen und migrationsbedingten Ungleichheiten (vgl. H3) mildern kann. So werden alternative Wege zum Nachholen von Abschlüssen zunehmend wichtiger. Es stellt sich aber die Frage, ob angesichts zurückgehender Schülerzahlen und knapper öffentlicher Mittel ein so differenziertes Schulangebot weiter aufrechterhalten werden kann.

Schon seit einigen Jahren wird der extensive Umgang mit der Bildungszeit kritischer wahrgenommen. In diesem Zusammenhang haben insbesondere die PISA-Studien auf die Problematik verzögerter Schullaufbahnen aufmerksam gemacht. Deutschland fällt im internationalen Vergleich durch eine besonders lange Verweildauer von Schülerinnen und Schülern im Schulwesen infolge von Klassenwiederholungen auf. Abgesehen von den dadurch verursachten Kosten gibt es erhebliche Zweifel am Nutzen des Wiederholens. Nicht von ungefähr lassen einige Länder die Maßnahme der Nichtversetzung nur noch in Ausnahmefällen zu.

Im Mittelpunkt der aktuellen bildungspolitischen Debatten steht die Frage nach der Qualität von Schülerleistungen und damit nach der Leistungsfähigkeit des Schulwesens insgesamt. Dieses Thema wird unter den Aspekten Abschlüsse und Kompetenzen erörtert. Während D7 zeigt, dass der Anteil höher qualifizierender Abschlüsse zunimmt, deutet D6 an, dass es zwischen 2000 und 2003 leichte Kompetenzzuwächse gibt, allerdings nur für einige Teilkompetenzen und in den ohnehin leistungsstarken Schularten. Die große Herausforderung des Schulwesens in Deutschland besteht weiterhin darin, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler – vor allem aus bildungsferneren Schichten und zugewanderten Familien – gezielter zu

fördern, so dass ihre Bildungskarrieren erfolgs- und nicht misserfolgsbestimmt verlaufen. So könnte das Leistungsniveau insgesamt verbessert werden. Diese Aufgabe ist in den vergangenen Jahren erkannt und vielfach in Angriff genommen worden. Für eine systematische Bilanzierung von Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie zur Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe fehlen derzeit Daten; entsprechende Indikatoren müssen für weitere Bildungsberichte entwickelt werden.

Im Vordergrund der bildungspolitischen Aktivitäten steht in allen Ländern derzeit die Etablierung eines Evaluations- und Rückmeldesystems für Schulen. Als länderübergreifende Zielkriterien hat die KMK inzwischen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, für den Hauptschulabschluss und für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) verabschiedet. Zu diesen kompetenzbezogenen Kriterien kommen sogenannte Orientierungsrahmen für Schul- und Unterrichtsqualität hinzu, die es in fast allen Ländern gibt. In ihnen sind Kriterien für eine gute Schule festgelegt. In den Ländern werden Schulen derzeit nach diesen Kriterien durch Qualitätsagenturen und Inspektionssysteme extern evaluiert. Aufgrund der Neuartigkeit dieser Entwicklungen werden erst in Folgeberichten hierzu systematische Informationen vorliegen. Neben individueller Förderung und systematischer Qualitätsentwicklung spielt die Verbindung formaler (schulischer) Bildungsprozesse mit non-formalen Bildungsangeboten und informellen Lernprozessen in der aktuellen Bildungsdebatte eine wichtige Rolle. Unter anderem stellt sich die Frage, ob und wie weit ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern – vor allem aus sozial benachteiligten Familien – fördern. Am Beispiel des freiwilligen Engagements von Jugendlichen und der Computernutzung in und außerhalb der Schule zeigt sich die Bedeutung von non-formalen Lernsettings und informellen Lernprozessen für den Erwerb von Basiskompetenzen und Kulturtechniken.

