

# Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Schulische und außerschulische Bildung im Kindes- und Jugendalter stehen seit Jahren vor großen Herausforderungen: Internationale Schulleistungsuntersuchungen haben nicht nur auf Kompetenzdefizite, sondern vor allem auf die enge Kopplung von Schulleistungen und sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler aufmerksam gemacht. Zwar ist die Bildungsbeteiligung mit dem Trend zu höherwertigen Abschlüssen gestiegen, zugleich ist es bislang aber nur unzureichend gelungen, den Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss zu reduzieren. Auch der in den bisherigen PISA-Studien sichtbar gewordene Anteil junger Menschen, die das Mindestniveau in den Basiskompetenzen und in der Lernmotivation unterschreiten, ist kaum geringer geworden. Zu diesen schon seit Längerem bekannten Problemlagen treten neue Herausforderungen vor allem auch aus aktuellen schulstrukturellen Veränderungen hinzu. In allen Ländern zeichnet sich ein Übergang von der traditionellen Halbtagschule zur Ganztagschule ab. Die Bildungsberichte 2006 und 2008 zeigen, dass ganztägige Förder- und Betreuungsangebote deutlich ausgebaut wurden, während nun die Frage der Nutzung stärker in den Blick genommen wird. In den letzten Jahren gab es hinsichtlich des Angebots an Schularten in den Ländern eine Reihe von Neuerungen. Auch der Frage, wie sich die Schulstruktur weiterentwickelt hat, soll deshalb im Folgenden nachgegangen werden.

Diese Herausforderungen und Problemlagen strukturieren das Kapitel D von seiner inhaltlichen Systematik und von der Auswahl der Indikatoren her. Auf der Grundlage von kontinuierlich berichteten Themen wie Übergänge vom Primar- bis in den Sekundarbereich II, sonderpädagogische Förderung, Entwicklung der Ganztagsangebote, Situation des pädagogischen Personals im Schulwesen, Engagement in außerschulischen Lernorten, Entwicklung kognitiver Kompetenzen und Schulabgänger mit und ohne Abschluss wird die Bewältigung der genannten

Herausforderungen unter drei Perspektiven nachzuzeichnen versucht:

- Die Auswahl und Darstellung der Indikatoren erfolgt zum einen auf der Grundlage des so genannten Input-Prozess-Output-Modells. Als wichtige Aspekte des Inputs werden Schülerzahl und -verteilung in den Sekundarbereichen I und II (**D1**) sowie die Situation der Lehrkräfte in den allgemeinbildenden Schulen (**D4**) dargestellt. Über die Gestaltung von Bildungsprozessen geben die Indikatoren zur sonderpädagogischen Förderung (**D2**), zu den ganztagsschulischen Angeboten (**D3**) und zu den außerschulischen Aktivitäten (**D5**) Auskunft. Die Indikatoren zur Entwicklung kognitiver Kompetenzen (**D6**) und zu den Schulabgängern mit und ohne Abschluss (**D7**) informieren über die erreichten Ergebnisse.
- In Umsetzung bildungspolitischer Akzentuierungen wird zum Zweiten verdeutlicht, dass der allgemeinbildenden Schule nicht nur eine wichtige Bildungsfunktion zukommt, sondern dass auch die Erwartungen an eine kontinuierliche Förderung und Betreuung aller Schülerinnen und Schüler wachsen. Das Kapitel versucht dies in allen Indikatoren immanent sichtbar zu machen. Explizit wird dem vor allem in den Indikatoren **D2**, **D3** und **D5** nachgegangen.
- Schließlich wird auf neue, bisher im Bildungsbericht noch nicht dargestellte Aspekte eingegangen. Sie betreffen insbesondere die Einführung des achtjährigen Gymnasiums mit dem Abitur nach zwölf Schuljahren, die Vielfalt des Schulangebots in freier Trägerschaft (**D1**) sowie Fragen der Weiterbildung des pädagogischen Personals (**D4**). Klassenwiederholungen werden als nicht bewältigte Übergänge zwischen den Jahrgangsstufen in **D1** dargestellt. Erstmals wird die Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf im Bildungswesen in einem eigenen Indikator vertiefend behandelt (**D2**).

## Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Nach dem Übergang in die Schule (vgl. C4) müssen alle Kinder und Jugendlichen am Ende der Grundschulzeit den Übergang in eine der weiterführenden Schularten des Sekundarbereichs I sowie den Übergang vom Sekundarbereich I in den allgemein- oder berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II bewältigen. Durch Wechsel während der Schullaufbahn können ursprüngliche Schulart- oder Bildungsgangentscheidungen auch nachträglich revidiert werden.

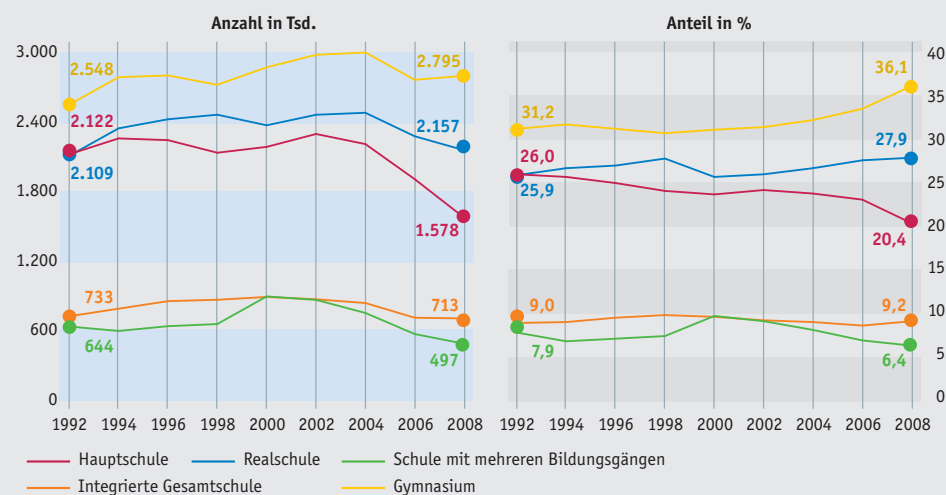
Neben der Fortschreibung der Übergangsmuster nach der Grundschule und den Übergangswegen in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II wird nachfolgend erstmals über den Stand der Einführung der achtjährigen Gymnasialbildungsgänge (G8) und die Trägerstruktur von Schulen in freier Trägerschaft informiert. Daten zu Schulartwechseln werden indes nicht fortgeschrieben, denn ihre Aussagekraft für die Durchlässigkeit des Schulwesens wird durch die zunehmende Entkopplung von Schularten und Abschlussarten (D7) sowie eine Reihe landes-spezifischer Umstrukturierungen des Schulartangebots im Sekundarbereich I auf nationaler Ebene erheblich eingeschränkt. Nachfolgend wird zunächst den Entwicklungen und Veränderungen im Sekundarbereich I nachgegangen.

### Entwicklungen im Sekundarbereich I in den Ländern

#### Struktur des Sekundarbereichs I als Dauerthema im öffentlichen Diskurs

Seit mehr als drei Jahrzehnten konzentriert sich die Schuldiskussion auf den Sekundarbereich I und die Frage nach dem Verhältnis von gemeinsamer Förderung und Integration von Schülern sowie einer sachgerechten Differenzierung nach Befähigung und Leistung. Neue Impulse bekam die Diskussion durch die strukturellen Neuerungen in den ostdeutschen Ländern, die seit der Wiedervereinigung ein Schulwesen gestalten, das in der Regel aus dem Gymnasium und einer weiteren Schulart mit Haupt- und Realschulbildungsgang besteht. In jüngster Zeit brachen Diskussionen um die Gestaltung des Sekundarbereichs I erneut auf, wobei die Hintergründe von

Abb. D1-1: Absolute und prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 8 auf die Schularten\* 1992 bis 2008



\* Ohne Orientierungsstufe, Freie Waldorfschule und Förderschule

Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999 bis 2008, eigene Darstellung

Land zu Land sehr verschieden sind. In einer jeweils spezifischen Konfiguration wirken Faktoren wie bildungspolitische Ziele, Akzeptanz einzelner Schularten, Rahmenbedingungen für Qualitätssicherung an der Einzelschule, demografische Entwicklung (vgl. H) und Finanzsituation zusammen.

Trotz unterschiedlicher Ausgangslage in den einzelnen Ländern lassen sich doch einige übergreifende Trends hinsichtlich der Entwicklungen im Sekundarbereich I identifizieren: Ein erster Trend besteht offenbar darin, dass die Hauptschule auch unter Berücksichtigung der insgesamt rückläufigen Schülerzahlen überproportionale Rückgänge zu verzeichnen hat (**Abb. D1-1**).

Zugleich gibt es einen anhaltenden Trend zum Gymnasium (**Abb. D1-1**), der einzigen durchgängig in allen Ländern anzutreffenden Schulart. Das Gymnasium befindet sich derzeit in einem Umgestaltungsprozess. So vollzieht sich in den letzten Jahren ein zumeist schrittweiser Übergang vom neun- zum achtjährigen Gymnasium (G8). Dies führt zu einem dazu, dass für eine Übergangszeit gleichermaßen G8- und G9-Schüler im Schulwesen sind. Zum anderen kommt es zu einem „doppelten Abiturjahrgang“, jedoch aufgrund des unterschiedlichen Einführungszeitpunktes des G8 in den einzelnen Ländern zeitversetzt (**Abb. D1-2**). Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist die G8-Umstellung mit einer zeitlichen Mehrbelastung verbunden, die sich auch auf außerschulische Aktivitäten auswirken könnte (**D5**). Es bleibt abzuwarten, ob der Trend zum Gymnasium weiter anhält oder sich ein Ausweichen auf andere Schularten, die das Abitur nach 13 Schuljahren anbieten, zeigt.

Ein dritter Entwicklungstrend im Sekundarbereich I ist die Neuordnung des nichtgymnasialen Schulartangebots; sie hängt auch mit dem Schülerrückgang an der Hauptschule zusammen. Davon nicht betroffen sind die ostdeutschen Flächenstaaten und das Saarland, wo jeweils eine Schule mit mehreren Bildungsgängen den Haupt- und den Realschulbildungsgang innerhalb einer Schulart vereint (**Abb. D1-3, Tab. D1-6web**). Für die übrigen Länder lassen sich grob zwei Ansätze unterscheiden, um der

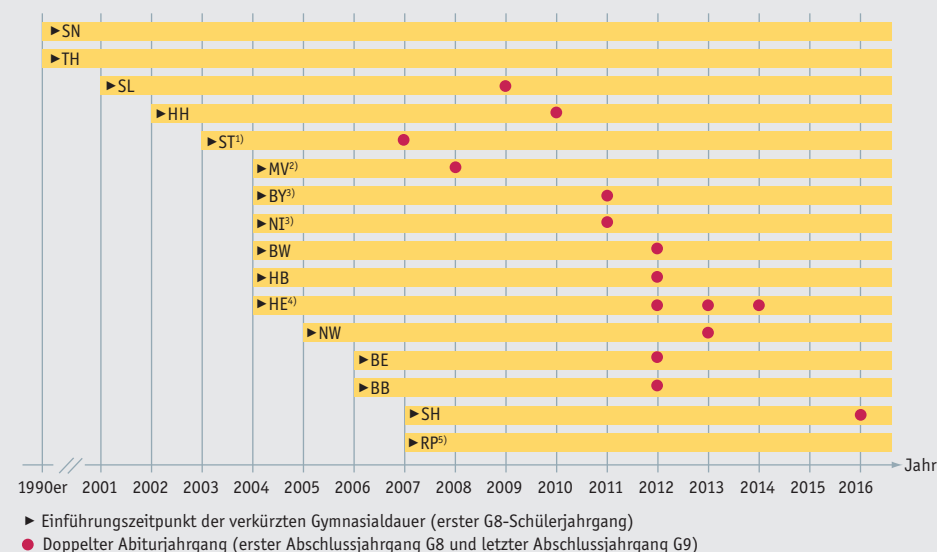
**Sinkende  
Schülerzahl an  
Hauptschulen, ...**

**... anhaltender  
Trend zum  
Gymnasium ...**

**... und Neuordnung  
des Schulart-  
angebots**

**D  
1**

**Abb. D1-2: Übersicht zum Zeitpunkt der Einführung der verkürzten Gymnasialdauer bis zum Abitur (G8) in den Ländern**



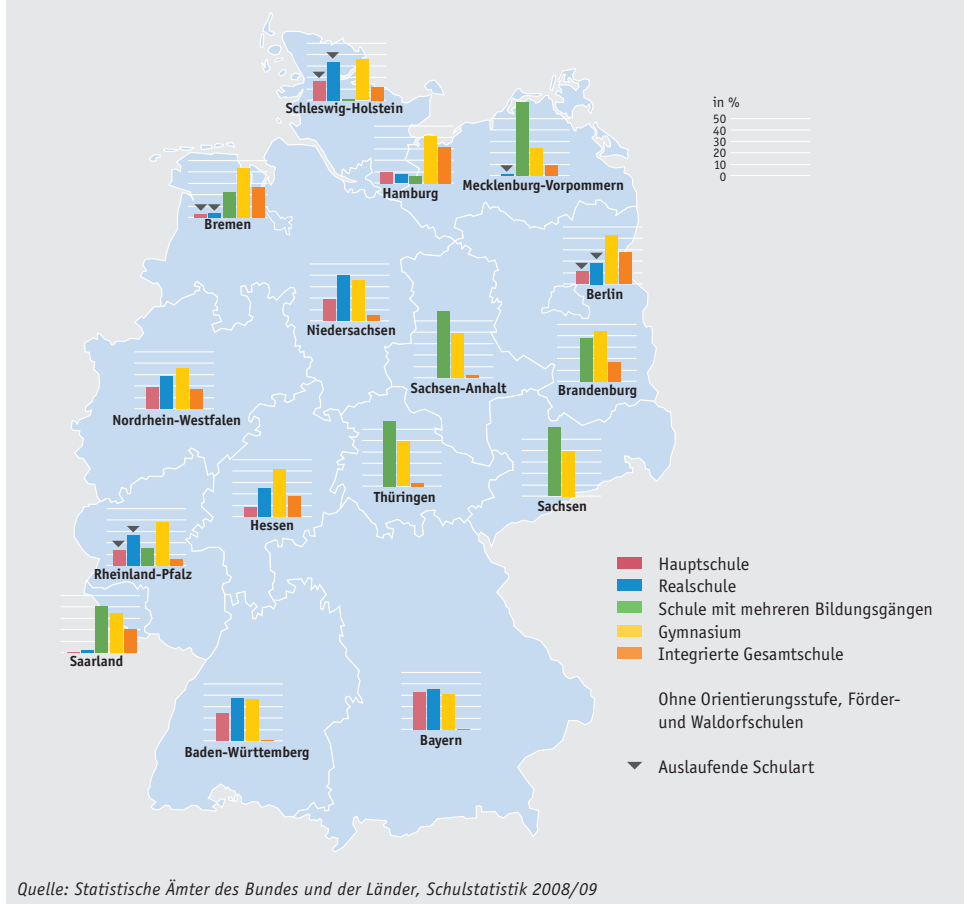
1) Jahrgangsstufen 5–8 2) Jahrgangsstufen 5–9 3) Jahrgangsstufen 5 und 6

4) Stufenweise Einführung: Schuljahr 2004/05 (10% der Schulen); 2005/06 (60%); 2006/07 (30%)

5) Stufenweise Einführung in Verbindung mit Ganztagschulkonzept (neun Gymnasien im Jahr 2008)

Quelle: KMK, eigene Darstellung

Abb. D1-3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I auf die Schularten 2008/09 nach Ländern (in %)



oben beschriebenen Situation an der Hauptschule zu begegnen: Während in Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die flächendeckende Zusammenlegung von Haupt- und Realschule (teilweise mit Gesamtschulen) beschlossen oder bereits erfolgt ist, halten Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an der eigenständigen Hauptschule fest. Dort setzt man auf regionalspezifische Lösungen, die engere Kooperationen bzw. lokale Verbünde von Haupt- und Real- bzw. Gesamtschulen unter Wahrung der schulartspezifischen Teilstandorte ermöglichen. Zudem soll die Hauptschule durch verstärkte Berufsorientierung und Zusammenarbeit mit Berufsschulen und Betrieben aufgewertet werden.

Mittelfristig wird damit in elf der sechzehn Länder im Sinne eines „Zwei-Säulen-Modells“ neben dem Gymnasium (mit dem Abitur nach 12 Schuljahren) nur noch eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen (zum Teil mit dem Abitur nach 13 Jahren) sowie in einer Reihe von Ländern die Integrierte Gesamtschule (überwiegend mit dem Abitur nach 13 Jahren) existieren.

### Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich I

Der Übergang in die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs I erfolgt in der Regel nach einer vierjährigen Grundschulzeit (sechs Schuljahre in Berlin und Brandenburg). Die Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten nach der Grundschule bestätigen auch für die Fünftklässler 2008/09 den oben beschriebenen

Trend steigender Gymnasial- und sinkender Hauptschulanteile (Tab. D1-1A, Abb. D1-6web). In zwölf Ländern besucht der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Grundschule das Gymnasium. Auch in Bayern gingen erstmals mehr Grundschüler auf ein Gymnasium über als auf eine Hauptschule. Nur noch in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verzeichnet die jeweilige Schulart mit mehreren Bildungsgängen die meisten Übergänge. In den drei Stadtstaaten entfällt inzwischen die Hälfte aller Grundschulübergänge auf den gymnasialen Bildungsweg.

**In zwölf Ländern gehen die meisten Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule zum Gymnasium**

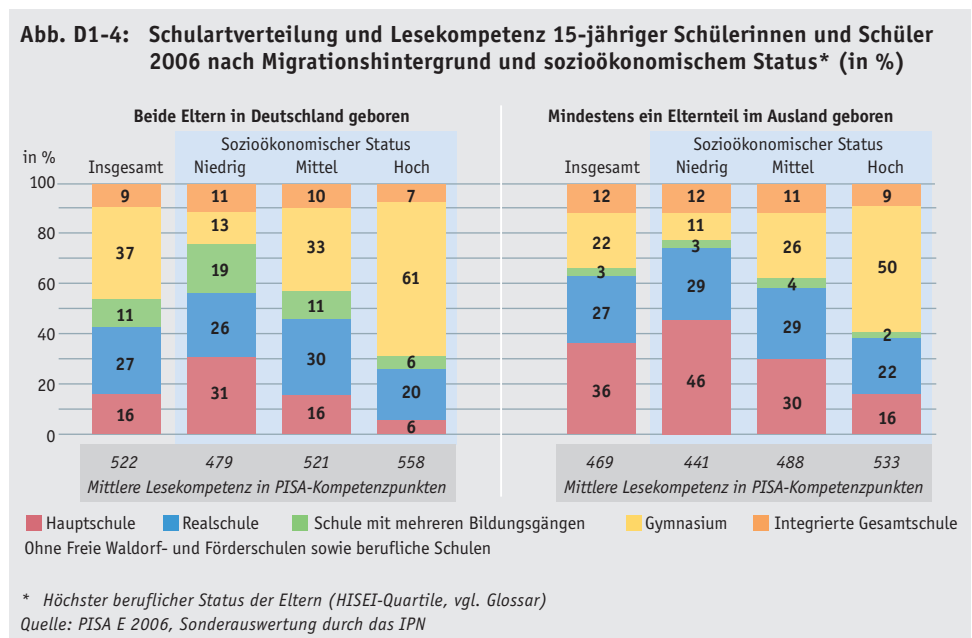
### Soziale Disparitäten beim Schulartbesuch

Anhand der Schulartverteilung im Sekundarbereich I lassen sich ethnische und soziale Segregationstendenzen aufzeigen, die durch selektive Übergangentscheidungen und Wechsel bis zum Alter von 15 Jahren entstanden sind (Abb. D1-4, Tab. D1-2A).

Für 15-jährige Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (M) war 2006 die Gymnasialbesuchsquote mit 37% deutlich höher als für diejenigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22%). Letztere waren hingegen mehr als doppelt so häufig in Hauptschulen zu finden (16 gegenüber 36%). Diese Disparitäten sind eng mit der sozialen Lage der Herkunftsfamilien verknüpft, denn fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nur ein Fünftel der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund stammt aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Gleichwohl hat der Migrationshintergrund einen eigenen Effekt auf den Schulartbesuch, da selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status migrationsspezifische Unterschiede bestehen bleiben: Die Schulartverteilung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Da die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wiederum bei gleichem sozioökonomischem Status auch niedrigere PISA-Testleistungen (hier Lesekompetenz) erreicht haben, scheint die ungleiche Verteilung auf die Schularten in erster Linie Ungleichheiten in den erworbenen Kompetenzen widerzuspiegeln (primäre Disparitäten). In welchem Ausmaß darüber hinaus auch unterschiedliche Übergangentscheidungen je nach ethnisch-

**Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger an niedriger qualifizierenden Schularten ...**

**... selbst bei gleichem sozioökonomischem Status**



D  
1

kultureller Orientierung und sozioökonomischer Lage der Familien getroffen wurden (sekundäre Disparitäten), bleibt hingegen in dieser Analyse des Schulartbesuchs 15-jähriger Schülerinnen und Schüler offen.<sup>1</sup>

### Klassenwiederholungen

**Rückgang der Wiederholerquote, vor allem im Sekundarbereich I**

In den Bildungsberichten 2006 und 2008 wurde aufgezeigt, dass trotz der auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen abzielenden Mehrgliedrigkeit des Schulwesens viele Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit eine Klasse wiederholen. Im Schuljahr 2008/09 waren 184.000 Schülerinnen und Schüler davon betroffen (Tab. D1-3A). Die Wiederholerquote <sup>M</sup> hat sich damit insgesamt von 2,7% im Schuljahr 2006/07 auf 2,2% reduziert, was auf Rückgänge in allen drei Schulstufen zurückzuführen ist. Auch wenn es im Sekundarbereich I gelungen ist, die Wiederholerquote von 3,6 auf 3,1% zu verringern, und Rückgänge in allen Ländern erreicht wurden, zeigen sich nach wie vor große Unterschiede zwischen den Ländern.

### Übergang in einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II

Am Ende der Jahrgangsstufe 9 oder 10 der allgemeinbildenden Schule können die Schülerinnen und Schüler je nach erworbenem Abschluss entweder in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II, in eine berufliche Ausbildung (vgl. E) oder in Ausnahmefällen auch direkt in den Arbeitsmarkt übergehen. Einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II <sup>M</sup> haben im Schuljahr 2008/09 ca. 517.000 Schülerinnen und Schüler begonnen (Tab. D1-7web). Fast zwei Drittel dieser Übergänge entfielen auf Gymnasien, 7% gingen in den Sekundarbereich II einer anderen allgemeinbildenden Schule über, und 30% waren Neuanfänger an Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufs- bzw. Technischen Oberschulen.

**Kaum Quereinsteiger in die gymnasiale Oberstufe des G8**

Mit Blick auf die gymnasiale Oberstufe gingen 2008/09 in sechs Ländern nach wie vor alle Schülerinnen und Schüler in die Jahrgangsstufe 11 des neunjährigen Gymnasiums (G9) über (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz), in fünf Ländern traten bereits alle Schüler mit der Jahrgangsstufe 10 des G8 in die Eingangsphase des Sekundarbereichs II ein (Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Beide Zugangsarten verzeichneten Bayern, Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Insgesamt entfiel damit 2008/09 gut jeder dritte Übergang in die Oberstufe an Gymnasien auf das G8 (Tab. D1-4A). Mit 97% besuchten fast all diese G8-Schülerinnen und -Schüler bereits im vorangegangenen Schuljahr das Gymnasium. Größer war die Durchlässigkeit des G9 mit immerhin 9% an Übergängen aus anderen Schularten, vor allem der Realschule. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die gymnasiale Oberstufe an Integrierten Gesamtschulen an Bedeutung. Fast ein Drittel der Elftklässler in gymnasialen Oberstufen an Gesamtschulen besuchte zuvor eine andere Schulart. Angesichts der in den nächsten Jahren vielerorts auslaufenden neunjährigen Gymnasien könnten neben der Gesamtschule auch Berufs- und Fachgymnasien immer wichtiger werden, um jenen Schülerinnen und Schülern, die zunächst eine Schule mit Haupt- bzw. Realschulbildungsgang absolvieren, den Weg zur allgemeinen Hochschulreife zu eröffnen (D7).

**Andere Wege zum Abitur gewinnen an Bedeutung**

<sup>1</sup> Für aktuelle Forschungsbefunde zu primären und sekundären Herkunftseffekten vgl. Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (2010): Bildungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009; Ditton, H. (2010): Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In: Aufenanger, St. u.a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der DGfE – Opladen & Farmington

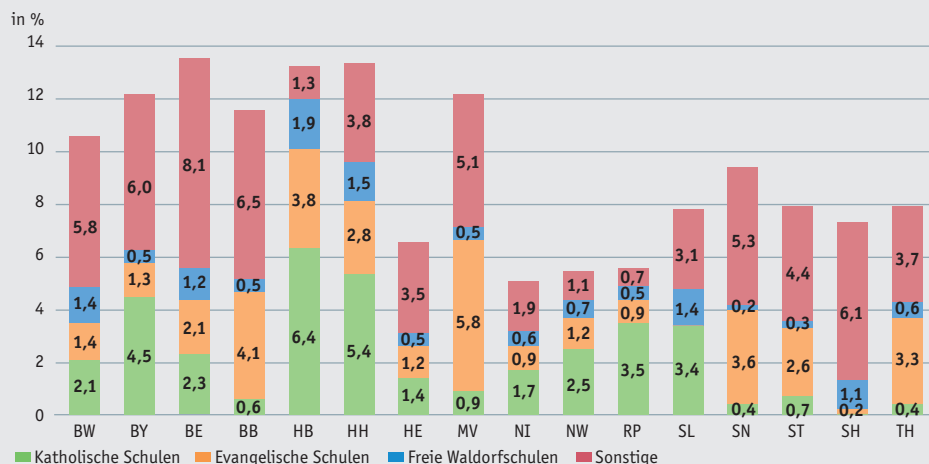
## Besuch von Schulen in freier Trägerschaft

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten spielen private Schulen bzw. Schulen in freier Trägerschaft <sup>M</sup> in Deutschland eine eher nachrangige Rolle. Im Bildungsbericht 2008 wurde allerdings verdeutlicht, dass hier die Schülerzahlen zwischen 1996/97 und 2006/07 um 25% angestiegen sind, während das öffentliche Schulwesen im gleichen Zeitraum einen Schülerrückgang um knapp 9% verzeichnete. Diese Entwicklung hat sich weiter fortgesetzt (Tab. D1-5A, vgl. B2). Der Schüleranteil an Schulen in freier Trägerschaft erhöhte sich zwischen 2006/07 und 2008/09 von 6,9 auf 7,6% aller Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft stieg von 7,9 auf 8,9%. Den größten Zuwachs an schulartspezifischen Einrichtungen weisen Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierte Gesamtschulen auf, jedoch liegt der Schwerpunkt der Privatschulangebote weiterhin im Bereich der Förderschulen, Gymnasien sowie Grundschulen.

Im Ländervergleich variiert nicht nur der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft, sondern auch deren Zusammensetzung nach Trägern (Abb. D1-5, Tab. D1-8web). Ein Großteil der Schulen in freier Trägerschaft wird von kirchlichen Stiftungen und Verbänden unterhalten, wobei die katholischen Schulen mit 601 Schulstandorten <sup>M</sup> und die evangelischen Schulen (430) die beiden größten Gruppen bilden. Ein ebenfalls bundesweit vertretener Schulträger ist der Bund der Freien Waldorfschulen mit insgesamt 204 Standorten. Neben den katholischen, den evangelischen und den Freien Waldorfschulen haben in einer Reihe von Ländern auch sonstige Träger starkes Gewicht. Hierzu zählen unter anderem auch jene Angebote, die auf Mehrsprachigkeit und internationale Zertifizierungen ausgerichtete Konzepte verfolgen und sogenannte alternative Schulen. Sonstige Träger sind aber z.B. auch Vereinigungen, die mit dem Ziel der Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Schulangebots in dünner besiedelten Regionen gegründet wurden.

Jede elfte Schule in freier Trägerschaft

Abb. D1-5: Schulstandorte in freier Trägerschaft 2009 nach Ländern und Trägern (in % aller Schulstandorte)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse; Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD, Verzeichnis Evangelischer Schulen in freier Trägerschaft; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Verzeichnis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft, eigene Berechnungen

## **M** Methodische Erläuterungen

### **Migrationshintergrund**

Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

### **Wiederholerquote**

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

Aufgrund der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Ländern werden Wiederholer erst ab der 3. Jahrgangsstufe statistisch ausgewiesen.

### **Allgemeinbildender Sekundarbereich II**

Zum allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden hier neben der gymnasialen Oberstufe (an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Förderschulen und Freien Waldorfschulen) auch die Fachoberschulen, Fachgymnasien und Berufs-/Technischen Oberschulen gezählt (vgl. Glossar).

### **Private Schulen/Schulen in freier Trägerschaft**

Erläuterung vgl. Glossar: Freie Trägerschaft

### **Schulstandorte**

Für die Analyse der Trägerstruktur von Schulen in freier Trägerschaft musste auf umfangreiche, tief gegliederte Schulverzeichnisse zurückgegriffen werden. Dies ermöglicht den Ausweis von Schulstandorten anstelle der in der amtlichen Statistik erfassten schulartspezifischen Einrichtungen, welche Mehrfachzählungen von Schulzentren mit mehreren Schularten und gleicher Trägerschaft beinhalten.



## Sonderpädagogische Förderung

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Schon in ihrer Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 hatte die Kultusministerkonferenz die Wahl des geeigneten Förderorts von der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den schulischen Bedingungen abhängig gemacht: „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“<sup>2</sup>

Unterstützt durch eine Grundgesetzänderung, die explizit ein Benachteiligungsverbot wegen einer Behinderung aufnahm, geben die Schulgesetze aller Länder einer integrativen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Vorrang vor einer sonderschulischen Förderung, sofern die organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dafür erfüllt sind. Das 2009 in Kraft getretene Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat in allen Ländern Impulse zur Überprüfung der bisherigen Praxis sonderpädagogischer Förderung ausgelöst. Vor diesem Hintergrund werden die in den bisherigen Bildungsberichten in mehreren Indikatoren angesprochenen Aspekte der schulischen Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst. Aktuelle Förderquoten und gruppenspezifische Besuchsquoten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden dargestellt, um die Ausgangslage für die neu einsetzenden Veränderungsbestrebungen darzustellen.

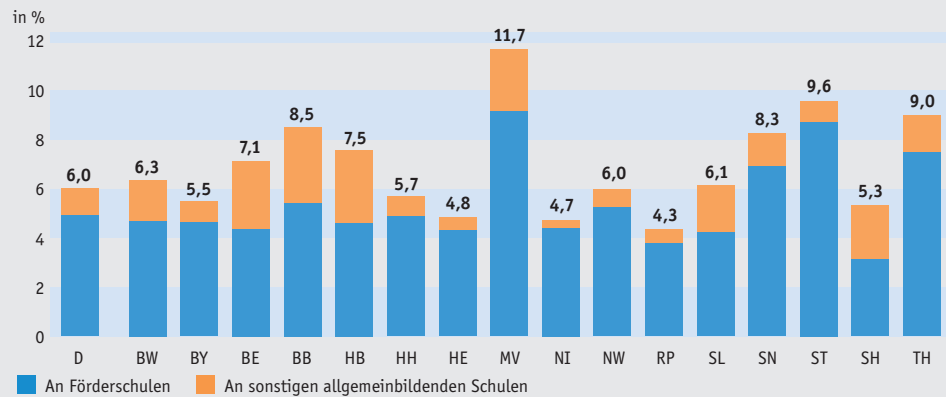
### Sonderpädagogische Förderquoten<sup>M</sup> in Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen

Gegenwärtig bestehen in Deutschland insgesamt 3.302 Förderschulen. Sie wurden 2008/09 von etwa 400.000 Schülerinnen und Schülern besucht. Im Jahr 1999 wurden 4,5% aller Schülerinnen und Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in Förderschulen unterrichtet. Bis 2008 hat sich dieser Anteil auf 4,9% erhöht. Hinzu kommen 1,1% aller Schülerinnen und Schüler, deren sonderpädagogischer Förderbedarf in sonstigen allgemeinbildenden Schulen erfüllt wird; bundesweit hat sich seit 1999 auch dieser Anteil um 0,5 Prozentpunkte erhöht. Eine Senkung der Förderschulbesuchsquote<sup>M</sup> zugunsten einer Förderung in sonstigen allgemeinbildenden Schulen ist nicht beobachtbar. Zu dem weiteren Anstieg des Förderschulbesuchs hat auch beigetragen, dass die Schüler immer früher auf Förderschulen überwiesen werden und sich dadurch die durchschnittliche Zeit des Förderschulbesuchs verlängert hat (Tab. D2-1A).

Zwischen den Ländern bestehen große Unterschiede in den sonderpädagogischen Förderquoten und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden. Die Differenz zwischen Rheinland-Pfalz mit einer sonderpädagogischen Förderquote von 4,3% und Mecklenburg-Vorpommern mit 11,7% beträgt mehr als das 2,5-fache (Abb. D2-1, Tab. D2-7 web). Ähnliche Unterschiede zeigen sich, wenn die Förder-

**Förderquoten zwischen den Ländern unterscheiden sich um das Zweieinhalbfache**

<sup>2</sup> Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland – Beschluss der KMK vom 6.5.1994

**Abb. D2-1: Sonderpädagogische Förderquoten 2008/09 nach Ländern und Förderort (in %)**

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008/09, eigene Berechnungen

schulbesuchsquoten nach den einzelnen Förderschwerpunkten im Ländervergleich betrachtet werden (**Tab. D2-2A**). Diese Differenzen in den Förderquoten ergeben sich aus unterschiedlichen Kriterien und Verfahren für die Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und weiteren Faktoren (z. B. rechtlichen Regelungen, präventiven Maßnahmen zur Vermeidung einer sonderpädagogischen Förderdiagnose, dem Interesse am Erhalt institutioneller Differenzierungen im Schulwesen). Sie führen zu sehr unterschiedlichen Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern und damit zu ungleichen Lebenschancen, was sich beispielsweise darin zeigt, dass 2008 fast drei Viertel der Förderschüler die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben.

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, beträgt 2008 insgesamt 19%. Zwischen den Ländern variiert dieser Anteil ebenfalls erheblich zwischen 57% im Saarland und 6% in Niedersachsen. Neben dem Saarland haben insbesondere Berlin, Brandenburg und Bremen die integrative Förderung ausgebaut (**Tab. D2-7web**). Allerdings sind die Angaben zwischen den Ländern nicht direkt vergleichbar, denn die in der Schulstatistik an sonstigen allgemeinbildenden Schulen erfassten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden sich in sehr unterschiedlichen Lernsituationen. Die Praxis reicht von Sonderklassen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen über kooperative Modelle bis zur Integration einzelner Schülerinnen und Schüler in Regelklassen mit landesspezifisch unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Kaum erfasst werden präventive Maßnahmen, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Im internationalen Vergleich hat Deutschland einen insgesamt überdurchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unter den EU-Staaten hat Deutschland die höchste Förderquote von Schülern, die in Förderschulen unterrichtet werden. Und zugleich hat Deutschland einen der niedrigsten Anteile an integrativ geförderten Schülerinnen und Schülern (**Abb. D2-3A**, **Tab. D2-8web**). Eine Bewertung dieses Befundes muss die grundsätzlichen Unterschiede des Umgangs mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schulsystemen unterschiedlicher Staaten berücksichtigen.

**Im internationalen Vergleich hohe Quote von Schülerinnen und Schülern in Förderschulen**

## Die Entwicklung sonderpädagogischer Förderung nach Förderschwerpunkt

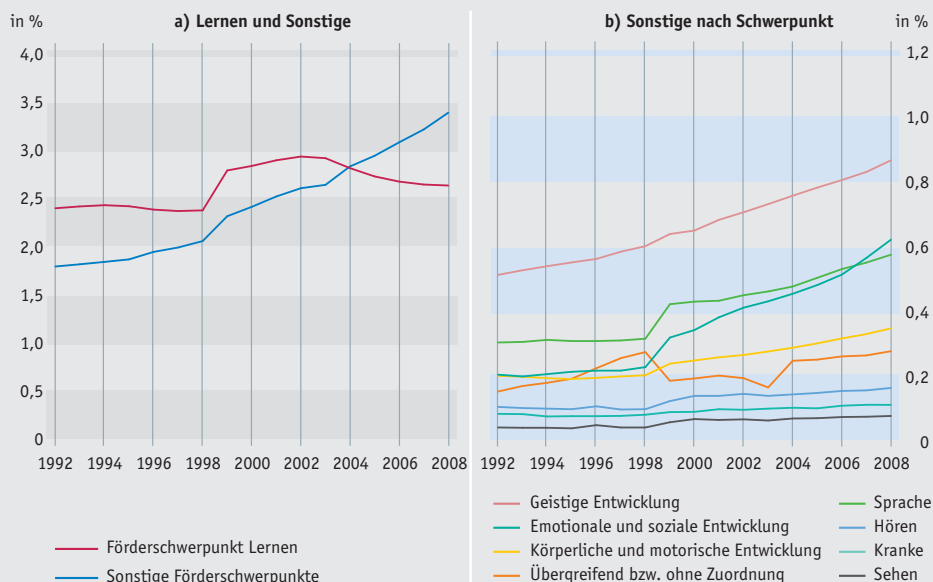
Bei dem sonderpädagogischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen ist zu unterscheiden zwischen Sinnesschädigungen, einer körperlichen Beeinträchtigung oder geistigen Behinderung sowie jenen Schülerinnen und Schülern, die wegen Lern- und Sprachstörungen oder emotionalen und sozialen Problemen im Verlauf der Schulzeit als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert werden. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen wird gegenwärtig im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet (**Abb. D2-2, Tab. D2-9web**). Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung beträgt der Anteil dieser Schüler etwa zwei Drittel aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung haben in den letzten 15 Jahren die Förderquoten zugenommen (**Abb. D2-2, Tab. D2-9web**). Die Erklärungen für diese Entwicklung sind sehr vielfältig und reichen beispielsweise von Hinweisen auf den medizinischen Fortschritt über geänderte Kriterien der sonderpädagogischen Begutachtung, ein verbessertes förderschulisches Angebot bis zu dem Interesse am Bestand von Förderschulen.

Der Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sonstigen allgemeinbildenden Schulen von 19% variiert erheblich nach Förderschwerpunkt (**Tab. D2-7web**). Am häufigsten (zu etwa einem Drittel) erhalten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung an sonstigen allgemeinbildenden Schulen Unterricht, während jene mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nur in Ausnahmefällen (4,0%) außerhalb der Förderschule unterrichtet werden. Zwischen den ost- und westdeutschen Ländern gibt es im Anteil der Schülerinnen und Schüler in sonstigen allgemeinbildenden Schulen nach Förderschwerpunkten teilweise große Unterschiede (**Tab. D2-3A**).

**Zunahme der Förderquoten in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung**

**Abb. D2-2: Entwicklung der sonderpädagogischen Förderquoten 1992 bis 2008\* nach Förderschwerpunkten (in %)**



\* Bis 1998 nur Förderschulen, ab 1999 einschließlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sonstigen allgemeinbildenden Schulen

Quelle: Sekretariat der KMK (2007): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

## Unterschiede des Förderschulbesuchs nach Geschlecht, sozialer Lage und Nationalität<sup>M</sup>

Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Geschlecht, sozialer Lage und Nationalität zeigt im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern an sonstigen allgemeinbildenden Schulen charakteristische Abweichungen.

### Männliche Schüler an Förderschulen stark überrepräsentiert

Über alle Förderschwerpunkte hinweg fallen markante Unterschiede in der Zusammensetzung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Geschlecht auf, die zwischen den Ländern nur unbedeutend variieren. Nur 37% der Förderschüler sind weiblich (**Tab. D2-4A**). In keinem Förderbereich wird der weibliche Anteil unter den Schülern allgemeinbildender Schulen von insgesamt 49% erreicht. Im Förderschwerpunkt Sprache beträgt der Mädchenanteil nur 30% und unter den Schülern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen sogar nur 14%.

### Niedriger Bildungsstand der Eltern von Förderschülerinnen und -schülern

Der Bildungsstand der Eltern von Förderschülerinnen und -schülern ist niedriger als bei den Eltern der Schülerschaft insgesamt, denn mehr als die Hälfte der Eltern der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen haben höchstens einen Hauptschulabschluss (52%), während dies nur für gut ein Viertel (27%) der sonstigen Schüler an allgemeinbildenden Schulen zutrifft (**Tab. D2-5A**). Auch der Anteil der Eltern ohne Berufsabschluss ist mit 28% mehr als doppelt so hoch wie bei den sonstigen Schülern allgemeinbildender Schulen (13%). Ein Drittel der Familienbezugspersonen ist nicht erwerbstätig (34%), eine Erwerbssituation, die nur 12% der sonstigen Schüler allgemeinbildender Schulen betrifft.

### Große Unterschiede in den Förderschulbesuchsquoten nach Nationalität

Zunehmend wird in den letzten Jahren der hohe Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler unter der Schülerschaft an Förderschulen kritisiert. Diese Aussage ist jedoch zu differenzieren, denn unter den ausländischen Schülerinnen und Schülern finden sich einzelne Nationalitäten, deren Förderschulbesuchsquote unter der der deutschen Schülerschaft liegt (Vietnam, Ukraine, Russische Föderation, Polen und Iran). Demgegenüber fallen die Schülerinnen und Schüler anderer Nationalitäten mit Förderschulbesuchsquoten von 13% und mehr auf (Albanien und Libanon). In der zeitlichen Betrachtung ist die Konstanz des Förderschüleranteils nach Nationalitäten auffällig (**Tab. D2-6A**). Insbesondere bei den ausländischen Kindern aus Griechenland, Italien, Marokko, Portugal und der Türkei zeigen sich keine rückläufigen Förderschulbesuchsquoten, obwohl diese Kinder überwiegend in Deutschland aufgewachsen sind. Längere Zeitreihen zeigen ähnliche Förderschulbesuchsquoten bis zurück in die 1970er Jahre. Da keine Leistungsinformationen über die Förderschüler nach Nationalität vorliegen, sind die Befunde als Hinweise anzusehen, die Prozesse der Förderschulbegutachtung, die individuellen Leistungsvoraussetzungen und sozioökonomischen Lebensumstände der Förderschüler nach Nationalität genauer zu untersuchen.

#### <sup>M</sup> Methodische Erläuterungen

##### Förderquote

Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).

##### Förderschulbesuchsquote

Die Förderschulbesuchsquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an den Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1. bis 10. Jahrgangsstufe und Förderschulen).

##### Förderschulbesuch nach Geschlecht, sozialer Lage und Nationalität

Anhand der Daten des Mikrozensus ist es für 2008 möglich, die Abhängigkeit des Förderschulbesuchs von der sozioökonomischen Lage der Familie zu erfassen. Der Mikrozensus gestattet aber nicht die wünschenswerte Differenzierung nach Förderschwerpunkt. Außerdem werden die Schüler in Förderschulen untererfasst, denn nur 2,5% der Eltern geben an, dass ein Kind eine Förderschule besucht. Analysen zu Unterschieden der sonderpädagogischen Förderung nach soziodemografischen Merkmalen sind anhand des Mikrozensus und der Schulstatistik nur für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, nicht jedoch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sonstigen allgemeinbildenden Schulen möglich.

# Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

In den letzten Jahren haben Bund und Länder erhebliche finanzielle Ressourcen in eine erweiterte Infrastruktur für ganztägige Bildung und Betreuung investiert. An den Auf- und Ausbau von Ganztagsangeboten richtet sich die Erwartung, die Rahmenbedingungen für schulisches und unterrichtsergänzendes Lernen gerade bei Kindern aus sozial schwachen Familien zu verbessern und auch die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zu fördern (vgl. A3). Ganztägige Bildung und Betreuung folgt dabei in den Ländern unterschiedlichen organisatorischen und inhaltlichen Konzepten. So verteilen sich die Angebote zum einen auf Einrichtungen wie Ganztagsschulen<sup>M</sup> oder Horte<sup>M</sup>, zum anderen reicht das unterrichtsergänzende Programm an Ganztagsschulen von Hausaufgabenbetreuung bis hin zu breit gefächerten Kurs- und Förderangeboten. Im Folgenden wird wie in den vorangegangenen Bildungsberichten zunächst der Auf- und Ausbau von Ganztagsbetreuung aus der Angebotsperspektive und anschließend unter dem Blickwinkel der Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler weiterverfolgt.

## Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb

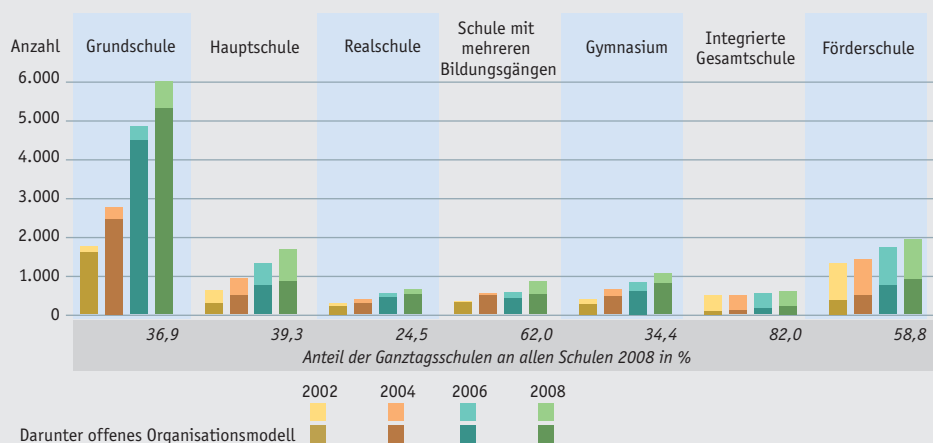
Nachdem sich die Zahl der schulischen Verwaltungseinheiten<sup>M</sup> mit Ganztagsbetrieb zwischen 2002 und 2006 auf ca. 10.000 Schulen bereits verdoppelt hatte, kamen bis zum Jahr 2008 weitere 2.000 Ganztageseinrichtungen hinzu (Abb. D3-1, Tab. D3-1A, Tab. D3-5web). Mit einem Gesamtanteil von 42% an allen schulischen Verwaltungseinheiten des Primar- und Sekundarbereichs I wird damit mittlerweile an mehr als jedem dritten Schulstandort in Deutschland Ganztagsbetrieb angeboten (Tab. D3-2A).

Das erweiterte Ganztagsschulangebot ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Organisationsformen zu betrachten. So unterscheidet die KMK drei Modelle mit unterschiedlichem Grad der Verbindlichkeit der Teilnahme: Beim voll gebundenen Modell sind alle Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme verpflichtet, beim teilweise gebundenen Modell nur ein Teil (z. B. einzelne Klassen), und in der offenen Form nehmen einzelne Kinder auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten teil. Verfolgt

Mehr als jede dritte Schule des Primar- und Sekundarbereichs I mit Ganztagsbetrieb ...

... bei überwiegendem Ausbau des offenen Organisationsmodells

Abb. D3-1: Quantitativer Ausbau des Ganztagsschulangebots im Primar- und Sekundarbereich I 2002 bis 2008 nach Schularten\*



\* Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen

Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

man die Entwicklung der Ganztagsangebote seit 2002 in einer Differenzierung nach diesen Organisationsmodellen, wird deutlich, dass der Ausbau vor allem auf die Einrichtung von Ganztagschulen in offener Form zurückzuführen ist (Abb. D3-1, Tab. D3-1A). Der offene Ganztagsbetrieb überwiegt insbesondere innerhalb der Angebote von Grundschulen (88%), Realschulen (79%) und Gymnasien (76%). Auch Schulen mit mehreren Bildungsgängen haben mit 59% vornehmlich offene Ganztagsangebote; diese Schulart ist jedoch die einzige mit einem Anstieg des Anteils voll gebundener bzw. teilweise gebundener Ganztagsangebote (1 bzw. 6% im Jahr 2002 gegenüber 13 bzw. 28% 2008). In den übrigen Schularten hat sich das relative Gewicht des offenen Modells zum Teil deutlich erhöht.

**Große Länderunterschiede im Ganztagsschulanteil bei Grund-, Förderschulen und Gymnasien**

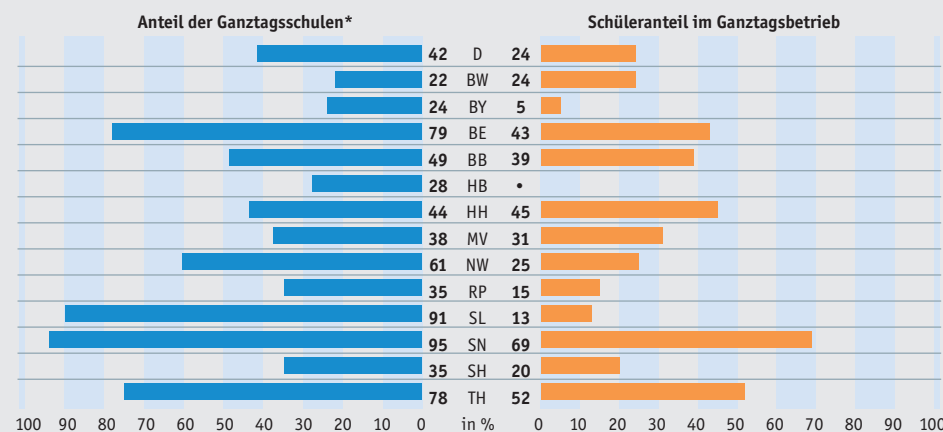
Im Schulartvergleich finden sich die höchsten Anteile an Schulen mit Ganztagsbetrieb nicht mehr allein bei den Integrierten Gesamtschulen (82%) und Förderschulen (59%), die bereits vor den jüngeren Reformbemühungen zu einem hohen Prozentsatz Ganztagsangebote machten (Tab. D3-3A). Mit 62% lässt sich inzwischen ein ebenfalls hoher Anteil für die Schulart mit mehreren Bildungsgängen beobachten, deren Ganztagsangebote insbesondere zwischen 2006 und 2008 nochmals deutlich ausgebaut wurden. Der Anteil der Ganztagschulen an der jeweiligen Schulart variiert jedoch erheblich zwischen den Ländern. Im Grundschulbereich streuen die Ganztagsschulanteile am stärksten um den Bundesdurchschnitt von 37%. Eine hohe Spannweite ist auch für Ganztagsschulangebote an Förderschulen und an Gymnasien zu konstatieren.

**Nutzung der ganztagsschulischen Angebote**

**Regional unterschiedlich hohe Schülerbeteiligung an den Ganztagsangeboten**

Nicht nur der Ausbau der Angebote ist seit 2002 deutlich vorangeschritten. Verdoppelt hat sich auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler in diesen Angeboten. Die Beteiligungsquote von Schülerinnen und Schülern liegt allerdings 2008 mit 24% nach wie vor weit unter dem Anteil der Schulen mit Ganztagsbetrieb (42% an allen Verwaltungseinheiten des Primar- und Sekundarbereichs I). Eine ausgeglichene Relation der Schul- und Schüleranteile im Ganztagsbetrieb ergibt sich lediglich für

**Abb. D3-2: Anteil der Ganztagschulen\* im Primar- und Sekundarbereich I und Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb nach Ländern\*\* 2008 (in %)**



\* Ganztagschulen als schulische Verwaltungseinheiten  
 \*\* In einer Reihe von Ländern liegen keine Angaben über Ganztagschulen in freier Trägerschaft vor, so dass ein Gesamtanteil an allen Schulen bzw. Schülern nicht sinnvoll ist.  
 Quelle: Sekretariat der KMK (2010), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2004 bis 2008

Baden-Württemberg und Hamburg (**Abb. D3-2, Tab. D3-2A, Tab. D3-4A**). Dies sagt jedoch noch nichts über die Bedarfsgerechtigkeit der Ganztagsangebote in diesen Ländern aus. Ein bedarfsgerechter Ausbau kann sich je nach regionalem Kontext auch in einer partiellen Inanspruchnahme der Ganztagsangebote ausdrücken. Fraglich bleibt aber selbst bei einem nahezu flächendeckenden Angebot an (vornehmlich offenen) Ganztagssschulen, wie im Saarland und in Sachsen, ob damit jene Schülerinnen und Schüler erreicht werden, die aufgrund ihrer familiären Lebenssituation besonderer Förderung bedürfen.

## Horte als ergänzende Ganztagsangebote

Da die bisherige Darstellung außer Acht lässt, dass Horte unterschiedlicher Träger wesentlicher Bestandteil ganztägiger Bildung und Betreuung sind, ergibt sich – insbesondere mit Blick auf die ostdeutschen Länder – bislang ein unvollständiges Bild. Vor allem für Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs stellt das über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe organisierte Hortangebot eine zahlenmäßig bedeutsame Bildungs- und Betreuungsvariante dar. Ganztagssschulen und Horte können dabei in unterschiedlicher Beziehung zueinander stehen. In einigen Regionen existieren sie nebeneinander, andernorts kooperieren sie oder wurden zusammengeführt. Teilweise beinhalten daher auch die oben aufgeführten Daten zu Ganztagssschulen Angebotszahlen für Schulkinder in außerschulischen Angeboten, die in enger Kooperation mit der Schule durchgeführt werden.

Eine Zusammenführung der Schülerzahlen in Ganztagsgrundschulen und der unter 11-jährigen Hortkinder in Kindertageseinrichtungen ermöglicht die Berechnung einer Gesamtbetreuungsquote für Kinder im Grundschulalter <sup>M</sup>. Danach nahm im Schuljahr 2007/08 mehr als jedes vierte Grundschulkind ganztägige Bildung und Betreuung in Anspruch, 2006/07 war es nur jedes Fünfte (**Abb. D3-3A, Tab. D3-6web**). Aufgrund des in Ostdeutschland breiteren Hortangebots bleibt in Westdeutschland die Gesamtbetreuungsquote von knapp 20% weiterhin deutlich unter dem Wert für Ostdeutschland mit rund 74%.

**Steigende Gesamtbetreuungsquote: Jedes vierte Kind im Grundschulalter nutzt Ganztagsangebote**

### **M** Methodische Erläuterungen

#### **Ganztagssschulen (als Verwaltungseinheiten oder schulartspezifische Einrichtungen)**

Laut KMK-Definition sind Ganztagssschulen solche 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. Sofern nicht explizit ausgewiesen, werden Ganztagssschulen hier als schulartspezifische Einrichtungen dargestellt. Für Ganztagsangebote, die an Schulzentren mit mehreren Schularten vorgehalten werden (so genannte Verwaltungseinheiten), werden also die einzelnen Schularten gesondert gezählt. Nicht schulartbezogene Aussagen sind hingegen auf die Verwaltungseinheiten zu beziehen, um Doppelzählungen von Ganztagssschulen zu vermeiden. In Mecklenburg-Vorpommern können aber generell nur Verwaltungseinheiten und nicht schulartspezifische Einrichtungen ausgewiesen werden.

#### **Horte**

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

#### **Gesamtbetreuungsquoten für Kinder im Grundschulalter**

Eine bloße Addition der Nutzungszahlen zu Schulkindern in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagssschulen führt in einigen Ländern zu Doppelzählungen, da Angebote für Schulkinder in außerschulischen Angeboten, die in enger Kooperation mit der Schule durchgeführt werden, zum Teil in beiden Statistiken gemeldet werden. Auf Basis umfangreicher Recherchen konnte die Anzahl der doppelt erfassten Kinder eingegrenzt und eine Gesamtbetreuungsquote abgeschätzt werden.

## Pädagogisches Personal im Schulwesen

Ein gut qualifiziertes, engagiertes und ausreichend vorhandenes pädagogisches Personal gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie für die Gestaltung erfolgreicher schulischer Lehr- und Lernprozesse. Wissenschaftliche Untersuchungen und praktische Erfahrungen zeigen gleichermaßen, dass dabei auch solche Aspekte wie die Zusammensetzung der Lehrerschaft sowie günstige Rahmenbedingungen für ihr pädagogisches Handeln und ihre wissenschaftlich-praktische Weiterbildung von hoher Steuerungsrelevanz sind. Bei der Darstellung dieser Aspekte wird an Informationen zur Alters- und Geschlechtsstruktur sowie zum Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte, die in allgemeinbildenden Bildungsgängen <sup>M</sup> unterrichten, im Bildungsbericht 2008 angeknüpft. Dargestellt werden zudem die Arbeitszeit der Lehrkräfte und die Klassengrößen im internationalen Vergleich. Erstmals informiert wird über den Migrationshintergrund der Lehrkräfte sowie über Fragen zu ihrer Fortbildung.

### Lehrkräfte nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Migrationshintergrund

Deutschland besitzt neben Italien im internationalen Vergleich den mit Abstand größten Anteil von Lehrkräften im Alter über 50 Jahren und zugleich den geringsten Anteil von Lehrkräften unter 30 Jahren (**Abb. D4-4A, Tab. D4-6web, Tab. D4-7web**). Anders als in fast allen anderen OECD-Staaten gibt es in Deutschland zudem einen geringen Anteil von Lehrkräften im Alter von 30 bis 50 Jahren. Von einer ausgewogenen Altersverteilung in der Lehrerschaft kann daher nicht die Rede sein.

Große Unterschiede gibt es zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Ländern. Der in den ostdeutschen Ländern schon seit Jahren deutlich spürbare Schülerrückgang hat nicht nur zu einem Überhang an Lehrkräften geführt, sondern auch dazu, dass sich der Anteil der über 50-jährigen Lehrkräfte tendenziell vergrößert hat und der Anteil der unter 30-jährigen Lehrkräfte sehr gering ist, da es nur einen kleinen Einstellungskorridor für junge Lehrkräfte gab (**Tab. D4-1A**). Im Unterschied dazu verfügen vor allem Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Ländervergleich über relativ hohe Anteile unter 30-jähriger Lehrkräfte. Gleichwohl besteht eine Überalterung der Lehrerschaft in Deutschland mit allen damit verbundenen Folgen. Da zugleich ausreichend qualifizierter Nachwuchs fehlt,<sup>3</sup> ist trotz zunehmender Quereinsteiger in den nächsten Jahren mit einem ernsthaften Fehlbedarf an Lehrernachwuchs für einzelne Lehrämter und Unterrichtsfächer zu rechnen.

Der Frauenanteil bei den Lehrkräften bewegt sich in den meisten Schularten im Schuljahr 2008/09 zwischen 55% (an Gymnasien) und 86% (an Grundschulen). In Förderschulen sind drei Viertel aller Lehrkräfte Frauen (**Tab. D4-8web**). Allerdings sind Frauen in fast allen allgemeinbildenden Schularten (außer in den Förderschulen) in deutlich höherem Maße teilzeit- oder stundenweise beschäftigt als Männer (**Abb. D4-1, Tab. D4-8web**).

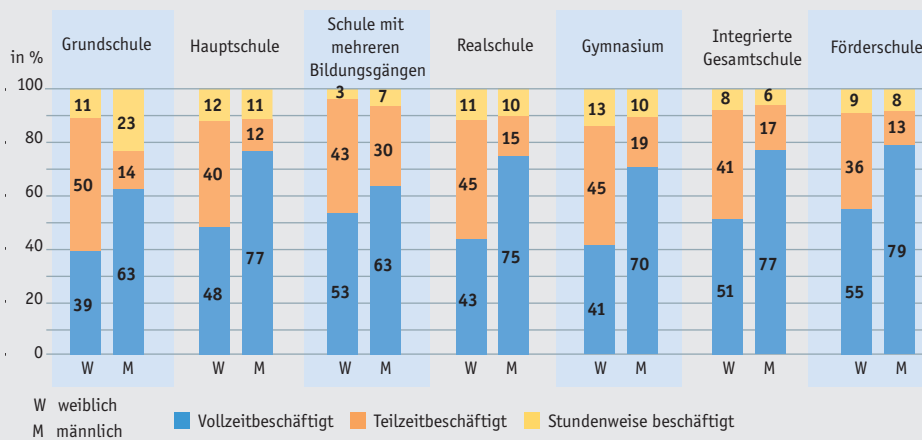
In allen Schularten sind zwei Drittel bis drei Viertel aller Männer vollzeitbeschäftigt. Frauen sind hingegen in erheblichem Umfang teilzeitbeschäftigt. Anteile von 45% und mehr finden sich in den Grundschulen, den Realschulen und den Gymnasien. Seit 1996/97 ist zudem eine Zunahme nicht vollzeitbeschäftigter Lehrkräfte zu verzeichnen (**Tab. D4-9web**).

**Zunehmender Fehlbedarf an qualifiziertem Lehrernachwuchs in den nächsten Jahren**

**Lehrer überwiegend vollzeitbeschäftigt; fast die Hälfte aller Lehrerinnen teilzeitbeschäftigt**

<sup>3</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008 – Bielefeld*, S. 202 f.



**Abb. D4-1: Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen 2008/09 nach Geschlecht, Beschäftigungsumfang und ausgewählten Schularten (in %)**

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008/09, eigene Berechnungen

Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals in allgemeinbildenden Bildungsgängen variiert nicht nur nach Schularten, sondern auch unter regionalen Aspekten. Insbesondere zeigen sich deutliche Ost-West-Unterschiede: In den ostdeutschen Ländern sind nicht nur mehr Lehrkräfte vollzeitbeschäftigt, der Frauenanteil ist dort noch höher als in den westdeutschen (Tab. D4-2A). Auch bei den Teilzeitbeschäftigten ist der Frauenanteil in den ostdeutschen Ländern höher. In den westdeutschen Ländern ist hingegen der Anteil stundenweise beschäftigter Lehrkräfte mehr als doppelt so hoch wie in den ostdeutschen Ländern.

Die Daten des Mikrozensus 2008 zeigen, dass der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Schulsystem insgesamt wie auch in allen Schulstufen sehr gering ist und stark von der Zusammensetzung der Schülerschaft abweicht. Mit knapp 5% ist dieser Anteil zudem deutlich geringer als bei den vergleichbaren Erwerbstätigen mit (Fach-)Hochschulabschluss, bei denen er etwa dreimal so hoch wie bei den Lehrkräften ist (Tab. D4-3A).

**Sehr geringer Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund**

## Arbeitszeit der Lehrkräfte und Klassengröße

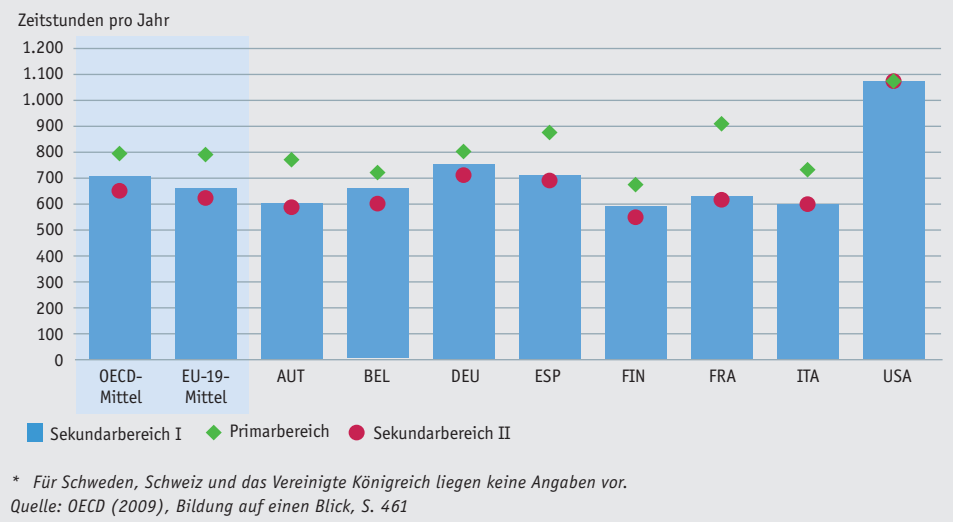
Die Arbeitszeit der Lehrkräfte wird im internationalen Vergleich als Gesamtzahl der im Durchschnitt in einem Schuljahr zu unterrichtenden Stunden erfasst. Im Primarbereich liegt die in Deutschland zu unterrichtende Stundenzahl von 806 Zeitstunden je Schuljahr nahe beim OECD- und EU-19-Mittel. Mit den in den Sekundarbereichen I und II zu erbringenden 758 bzw. 714 Zeitstunden sind in Deutschland etwa 7 bis 9% mehr Stunden zu leisten als im jeweiligen OECD-Durchschnitt (Abb. D4-2, Tab. D4-10web). Innerhalb Deutschlands ist jedoch die Situation aufgrund unterschiedlicher Arbeitszeitmodelle und einer Vielzahl von Sonderregelungen und Ausnahmen sehr heterogen und kaum vergleichbar (Tab. D4-11web).

**Im internationalen Vergleich: Die Arbeitszeit der Lehrkräfte in Deutschland sowie ...**

Während in B4 die Betreuungsrelation als das zahlenmäßige Lehrer-Schüler-Verhältnis<sup>M</sup> im innerdeutschen und im Zeitvergleich dargestellt wurde, zeigt sich im internationalen Vergleich für Deutschland in allen drei Schulstufen eine relativ große Anzahl von Schülern je Lehrkraft (Tab. D4-12web). Etwas anders sieht die Situation in Bezug auf die durchschnittlichen Klassengrößen<sup>M</sup> aus. Der internationale Vergleich (Abb. D4-3, Tab. D4-13web) zeigt, dass die Klassengröße in Deutschland

**... die Klassengrößen im OECD-Durchschnitt**

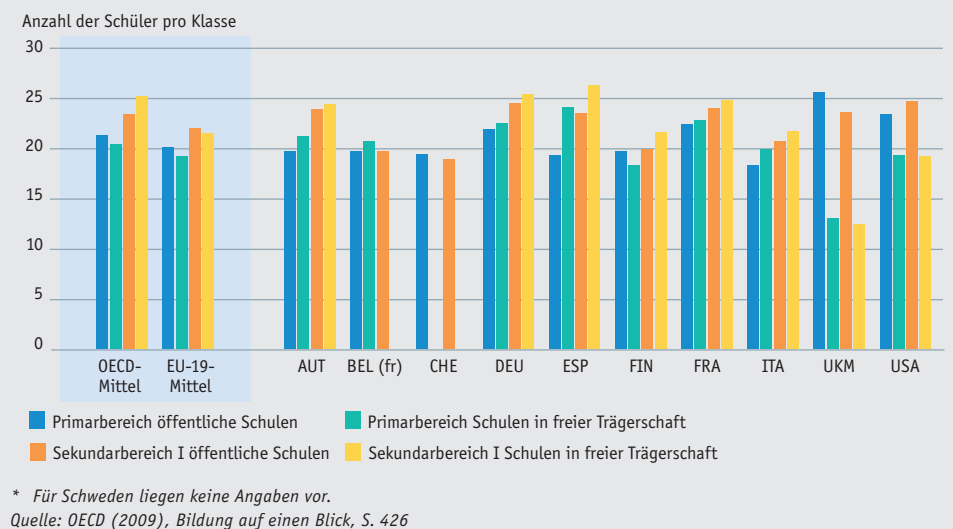
**Abb. D4-2: Anzahl der von Lehrkräften pro Jahr zu leistenden (Zeit-)Stunden in ausgewählten OECD Staaten\* 2007 nach Schulstufen**



sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I kaum vom internationalen Durchschnitt abweicht.<sup>4</sup>

Innerhalb der Länder und Schularten in Deutschland zeigen sich hinsichtlich der Klassengröße deutliche Unterschiede (Tab. D4-14web). In den ostdeutschen Ländern ist die Klassengröße über alle Schularten hinweg kleiner als in den westdeutschen. Betrachtet man die Schularten, so schwankt die Klassengröße bei der Grundschule zwischen 21 (Hessen und Niedersachsen) und 24 (Hamburg). Erhebliche Unterschiede gibt es auch bei der Hauptschule, etwa zwischen Berlin (17) und Hessen sowie Nordrhein-Westfalen (je 22). Bei der Realschule schwankt die Klassengröße zwischen 23 in Schleswig-Holstein und 28 in Bayern. Die Schulart mit mehreren Bildungsgängen,

**Abb. D4-3: Durchschnittliche Klassengröße in ausgewählten OECD-Staaten\* 2007 nach Schulstufen und Trägerschaft (in %)**



<sup>4</sup> Für den Sekundarbereich II liegen keine internationalen Vergleichsdaten vor.

die verbreitet in den ostdeutschen Ländern existiert und die es in einer Reihe westdeutscher Länder nicht gibt (D1), weist die geringste Klassengröße auf. Deutliche Unterschiede zeigen sich beim Gymnasium: etwa zwischen 26 in Schleswig-Holstein und 32 in Hamburg.

## Fortbildungsaktivitäten aus der Sicht von Lehrkräften

Da erstmals Daten aus einer repräsentativen Befragung zu den Fortbildungsaktivitäten <sup>M</sup> der Lehrkräfte für die Fächer Deutsch und Englisch vorliegen, soll darauf eingegangen werden, wie die Lehrkräfte ihre Fortbildungsaktivitäten selbst beurteilen. Die Befragung zeigt, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte der beiden Fächer nach eigener Einschätzung Veranstaltungen zu pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen und Managementthemen nutzt (Tab. D4-4A). Von mehr als 50% der befragten Lehrkräfte beider Fächer wurden in den letzten 18 Monaten nach eigener Einschätzung Fortbildungsveranstaltungen im Umfang zwischen einem und zehn Tagen besucht. Deutlich weniger als 10% haben keinen Tag für Fortbildung genutzt. Der Anteil von 13%, die angeben, mehr als 50 Tage für Fortbildung aufgewandt zu haben, verweist auf einen nicht geringen Teil der Lehrkräfte, die sich offenbar in längerfristigen Qualifizierungsvorhaben befinden. Die Befragung zeigt, dass junge Lehrkräfte und solche mit weniger als fünf Jahren Berufstätigkeit seltener an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Innerhalb der ansonsten kleinen Gruppe, die im genannten Zeitraum kein Veranstaltungsangebot genutzt hat, finden sich überwiegend männliche Lehrkräfte. Kaum Unterschiede lassen sich zwischen voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften ausmachen. Mit Blick auf die gewählten Themenbereiche für Fortbildung (Tab. D4-5A) fällt auf, dass es eine nicht geringe Gruppe von Lehrkräften gibt, die nach eigener Einschätzung in den letzten fünf Jahren keine Fortbildung zu zentralen Fragen der Unterrichtsgestaltung wie neue Lehr- und Lernformen, Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen und differenzierter Unterricht oder Aufstellen von individuellen Förderplänen und Fördermaßnahmen besucht haben. Von den Befragten wurden mehrfach vor allem Angebote zur Teilnahme an einem Mentorenprogramm, an Programmen der kollegialen Supervision bzw. an Coachingveranstaltungen genutzt.

**Große Mehrheit der Lehrkräfte nutzt nach eigenen Angaben regelmäßig Fortbildungsangebote, ...**

**... relativ große Gruppe von Lehrern hat keine Fortbildung zu zentralen Unterrichtsthemen besucht**

### **M** Methodische Erläuterungen

#### **Pädagogisches Personal in allgemeinbildenden Bildungsgängen**

Datengrundlage sind die Personenangaben der amtlichen Schulstatistik sowie die in der KMK-Statistik verfügbaren Angaben zu Lehrer-Vollzeittäquivalenten (vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte zuzüglich der in Vollzeittäquivalente umgerechneten Teilzeitlehrer, der stundenweise beschäftigten Lehrkräfte, des selbstständigen Unterrichts der Anwärter und Referendare und des Mehrunterrichts). Betrachtet werden neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen – von Vorklassen bis zu Kollegs – auch jene an Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufs-/Technischen Oberschulen (vgl. Glossar). Sonstiges pädagogisches Personal wird dabei nicht erfasst.

#### **Zahlenmäßiges Lehrer-Schüler-Verhältnis**

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ergibt sich, wenn man die Zahl der Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs oder von Bildungseinrichtungen durch die Zahl der Lehrkräfte (gemessen in Vollzeittäquivalenten) des gleichen Bildungsbereichs oder der gleichen Bildungseinrichtungen dividiert. Dieses Verhältnis berücksichtigt weder die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft, noch wie viel Zeit eine Lehrkraft für das Unterrichten verwendet.

#### **Klassengröße**

Die Klassengröße stellt einen rechnerischen Durchschnittswert als Quotient aus der Anzahl der Schülerinnen und Schüler und der Anzahl der Klassen dar.

#### **Befragung zu den Fortbildungsaktivitäten**

Im Kontext der Überprüfung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Englisch aus dem Jahr 2009 wurde in einem Lehrerfragebogen die Weiterbildungsaktivität erfasst. Hier wird sich auf eine erste Auswertung dieses Lehrerfragebogens bezogen. Entsprechende Angaben (N = 2.076) liegen für 14 der 16 Länder (außer Bayern und Nordrhein-Westfalen) vor. Den dargestellten Ergebnissen entsprechen im Wesentlichen auch die Befunde der deutschen TALIS-Erhebung (vgl. Demmer, M./ von Saldern, M. (Hrsg.) (2010): Helden des Alltags. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. In: Die Deutsche Schule, 11. Beiheft, S. 52 ff.

## Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter finden neben der Schule vor allem in der Familie, im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit und im freiwilligen Engagement statt. Letzteres beinhaltet die freiwillige Übernahme von Aufgaben und Tätigkeiten in einem Verein, Projekt oder einer Gruppe. In diesem Engagement in non-formalen Lernumgebungen werden Bildungsprozesse auf der Basis von konkreter Beteiligung und Verantwortungsübernahme ermöglicht, aber auch durch fachliche und pädagogische Begleitung der Jugendlichen sowie ihre Teilnahme an Weiterbildungskursen.

Gemeinsam ist allen non-formalen Lernorten, dass die Teilnahme an diesen organisierten Formen freiwilliger Natur ist. Während für das freiwillige Engagement offene Lernformen und eine breite Palette von Lerninhalten charakteristisch sind, gibt es an der Grenze zum formalen Lernen auch non-formale Lernsettings, etwa in Form von Nachhilfeunterricht oder Zusatzkursen außerhalb der Schule, in denen Lerninhalte vermittelt werden, die größtenteils den Inhalten formaler Bildung entsprechen. Diese stärker strukturierten Lernangebote, die schulische Unterstützungsleistungen der Familie ergänzen, haben sich in den letzten Jahren erheblich ausgeweitet. Die Nutzung dieser non-formalen Angebote kann die schulischen Leistungen verbessern und daher bedeutungsvoll für die erfolgreiche Bewältigung von Übergangsprozessen im Schulsystem und für den formalen Bildungserfolg werden.

Der Indikator konzentriert sich vor diesem Hintergrund in Erweiterung der Analysen aus den Jahren 2006 und 2008 auf die Darstellung der Partizipation in Formen des freiwilligen Engagements sowie auf die außerschulische Nachhilfe.

### Freiwilliges Engagement nach Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und Schulart

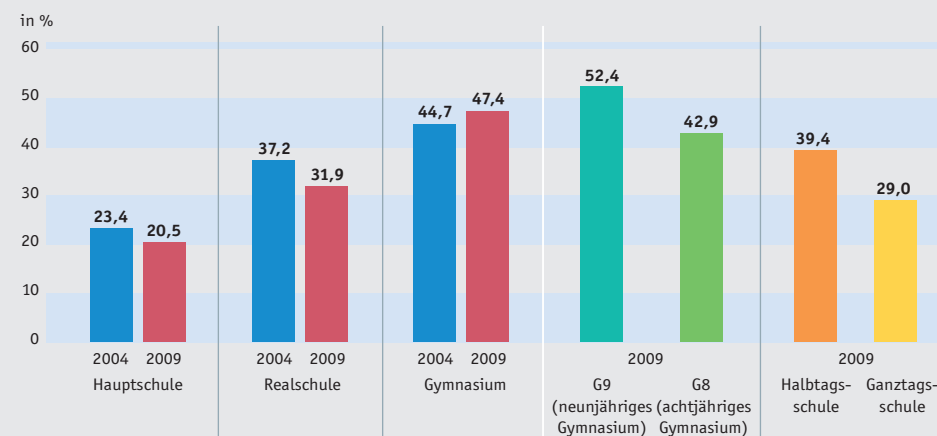
Die Quote der freiwillig Engagierten im Alter zwischen 14 und 19 Jahren ist im letzten Jahrzehnt mit 36% im Jahr 2009 relativ konstant geblieben (**Tab. D5-1A**). Da freiwilliges Engagement ab dem Alter von 16 Jahren nach den Kinder- und Jugendplänen gefördert werden kann, steigt die Engagementquote mit dem Alter bis auf 42% bei den 18- und 19-jährigen. Der Anteil freiwillig Engagierter unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund <sup>M</sup> fällt dagegen mit 24% niedrig, nach Maßgabe des Freiwilligensurveys <sup>M</sup> allerdings immer noch um zehn Prozentpunkte höher aus als in vergleichbaren Studien. Dieser geringere Wert gegenüber jungen Menschen ohne Migrationshintergrund fällt insofern auf, als Jugendliche mit Migrationshintergrund ansonsten in vergleichbarem Ausmaß Angebote in Vereinen und Organisationen wahrnehmen. Somit scheint es Gründe zu geben, die sich als Hürde für die Übernahme einer freiwilligen Tätigkeit erweisen. Die Folge ist, dass die darin liegenden Bildungspotenziale ebenso ungenutzt bleiben wie die damit verbundenen Möglichkeiten sozialer Integration.

Im Jahr 2009 zeigt sich erneut ein hoher Engagiertenanteil bei den 14- bis 19-jährigen Gymnasiasten. Bemerkenswert ist dabei, dass das Engagement dieser Gruppe im Vergleich zu 2004 noch einmal zugenommen hat (+3 Prozentpunkte), während es zugleich unter Real- und Hauptschülern um fünf bzw. um drei Prozentpunkte gesunken ist (**Abb. D5-1, Tab. D5-2A**). Diese Unterschiede gelten auch, wenn nur die 14- bis 17-jährigen Schüler betrachtet werden, womit der nach Schulform unterschiedlichen Altersstruktur Rechnung getragen wird. Jugendliche mit erhöhter Bildungsaspiration nehmen somit auch im Bereich non-formaler Lernorte häufiger die sich ihnen bietenden Bildungschancen wahr, was bestehende soziale Ungleichheiten eher verstärkt.

**Geringeres freiwilliges Engagement bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund**

**Beim freiwilligen Engagement weiterhin Unterschiede nach besuchter Schulart**

**Abb. D5-1: Engagementquote der 14- bis 19-Jährigen 2004 und 2009 nach besuchter Schulart, nach Besuch von Ganztags- oder Halbtagschule und Art des Gymnasiums 2009 (in %)**



Quelle: Freiwilligensurvey, Sonderauswertungen durch TNS Infratest, eigene Berechnungen

Mögliche Auswirkungen von Reformen des Schulsystems werden künftig stärker zu beachten sein, sei es die Verkürzung der Gymnasialzeit (D1) oder der Ausbau von Ganztagschulen (D3). Während 52% der G9-Schüler eine freiwillige Tätigkeit ausüben, ist dies nur bei 43% der G8-Schüler der Fall, was nicht dadurch erklärt werden kann, dass sich G8-Schüler überproportional auf Ganztagschulen verteilen (Tab. D5-2A). Dieser niedrige Wert gilt auch für G8-Halbtagschüler.

Zugleich ist auch die Engagementquote von Ganztagschülern 2009 mit 29% um 10 Prozentpunkte niedriger als bei den Halbtagschülern mit 39% (Tab. D5-2A). Dieser Unterschied bleibt vor allem für die überdurchschnittlich engagierte Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen signifikant. Es konnte bislang kein Hinweis dafür gefunden werden, dass sich das Engagement von Ganztagschülern aufgrund längerer Anwesenheitszeiten in der Schule in den schulischen Bereich verlagert. Dies deutet darauf hin, dass bei den Jugendlichen die Abnahme disponibler Zeiten sowie Prozesse schulischer Verdichtung zulasten der Beteiligung an Bildungsgelegenheiten im freiwilligen Engagement gehen könnten. Da sich dieser gesamte Prozess noch in der Umstellung befindet, gilt es, diese Entwicklung in den nächsten Jahren zu beobachten und zu prüfen, inwieweit sich zukünftig schulinterne Engagementformen verbreiten.

**Tendenz zu geringerem freiwilligen Engagement bei G8-Schülern und Ganztagschülern**

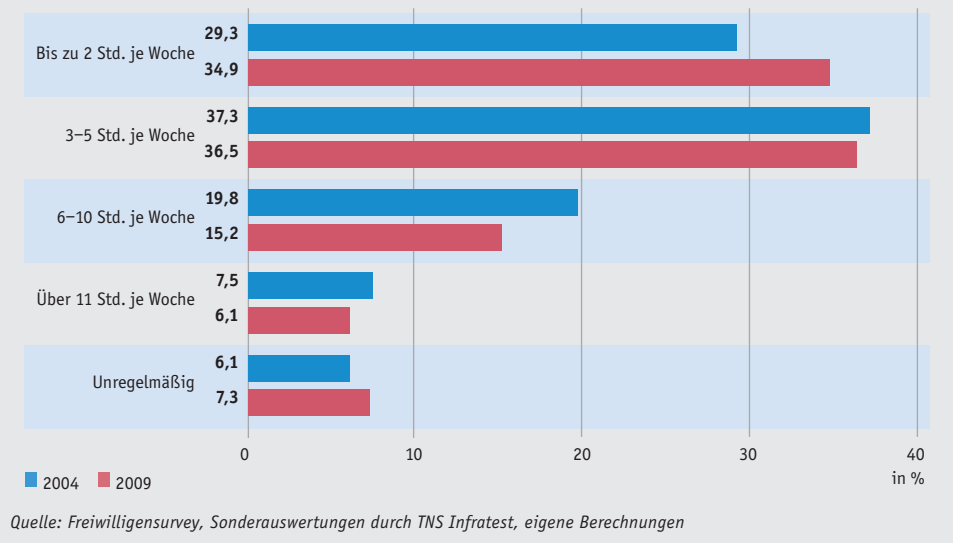
## Tätigkeitsbereiche, struktureller Rahmen des Engagements und Fähigkeitserwerb

Die wichtigsten Tätigkeitsbereiche, in denen 14- bis 19-Jährige freiwillige Aufgaben übernehmen, stellen weiterhin die Bereiche „Sport“ (12%), „Schule/Kindergarten“ (10%) und „Kirche/Religion“ (9%) dar (Tab. D5-3A). Mit 75% findet die Mehrheit des Engagements in Organisationen und Einrichtungen statt (Tab. D5-7web).

21% der 14- bis 19-jährigen Engagierten waren 2009 wöchentlich mehr als 5 Stunden ehrenamtlich aktiv, wobei der Anteil an Jugendlichen deutlich zugenommen hat, der sich weniger als zwei Stunden pro Woche freiwillig engagiert (Abb. D5-2, Tab. D5-9web). Trotz ähnlich hoher Engagementquoten nach Geschlecht zeigen sich Unterschiede im Zeitaufwand: 27% der männlichen Jugendlichen wenden mehr als fünf Stunden pro Woche für ihr Engagement auf, während dies nur 16% der jungen Frauen tun.

**Wichtigste Engagementbereiche der Jugendlichen bleiben Sport, Schule/Kindergarten und Kirche/Religion**

**Abb. D5-2: Zeitaufwand für freiwilliges Engagement der 14- bis 19-jährigen Engagierten 2004 und 2009 (in %)**



### Weiterbildungs- teilnahme durch 44% der Engagierten

Als wichtig für ihr freiwilliges Engagement schätzen die 14- bis 19-jährigen wie in früheren Jahren das Vorhandensein sozialer Kompetenz, hohe Einsatzbereitschaft, Belastbarkeit und Führungsqualität ein, was in etwa den Kompetenzen entspricht, die vor allem aktiver Verantwortungsübernahme zugeschrieben werden (Tab. D5-10web). 44% der Jugendlichen haben während ihres Engagements mindestens einmal an einem Weiterbildungskurs teilgenommen (Tab. D5-11web). Diese ein- oder mehrtägigen Weiterbildungsangebote sollen Kenntnisse vermitteln, die für die durchgeführte freiwillige Tätigkeit relevant sind. Über alle Tätigkeitsbereiche hinweg geben 60% der Engagierten an, durch ihr freiwilliges Engagement in hohem bzw. sehr hohem Umfang Fähigkeiten erworben zu haben, die ihnen wichtig sind (Tab. D5-12web). Fachliche und pädagogische Begleitung durch spezielle Ansprechpartner für Freiwillige oder fest angestellte Mitarbeiter erfahren 67 bzw. 52% der Freiwilligen (Tab. D5-11web), was auf lernförderliche Rahmenbedingungen im freiwilligen Engagement hinweist.

### Teilnahme an Freiwilligendiensten

### Weiter steigende Teilnahme an Frei- willigendiensten

Eine gesetzlich geregelte Form des freiwilligen Engagements stellen die Freiwilligendienste<sup>M</sup> dar, in denen sowohl durch Verantwortungsübernahme im Alltagshandeln als auch in begleitenden Seminaren oder Sprachkursen gelernt wird. Insgesamt waren 2009 ca. 40.000 junge Menschen in organisierten Freiwilligendiensten engagiert. Die Nachfrage nach der Teilnahme an einem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder einem Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) hält weiter an (Tab. D5-4A). 37.700 Jugendliche haben 2008 ein FSJ begonnen und 2.200 Jugendliche ein FÖJ. Die Anzahl von Zivildienstleistenden, die ersatzweise einen Freiwilligendienst ableisten, ist seit 2002 kontinuierlich von 1.200 auf 6.000 bis 2008 gestiegen. Zudem leisten im Jahr 2009 3.500 Jugendliche im Rahmen des neu geschaffenen Programms „weltwärts“ zwischen 12 und 24 Monaten freiwillige Arbeit in Entwicklungsländern ab (Tab. D5-13web). 70% der Jugendlichen sind dabei in den Bereichen Jugendarbeit und Bildung tätig. Die erworbenen internationalen Erfahrungen und Qualifikationen fließen in die berufliche und gesellschaftliche Orientierung der Jugendlichen in einer zunehmend globalisierten Arbeitswelt ein.

Der Anteil der männlichen Jugendlichen im FSJ beträgt im Jahr 2008/09 20%. Von ihnen leisten mehr als die Hälfte in diesem Rahmen ihren Zivildienst ab (Tab. D5-14web). Diese auffällig ungleiche Verteilung deutet auf ein geschlechtsspezifisches Muster hin, das damit zusammenhängt, dass junge Männer vom Grundsatz her wehrpflichtig sind. Diese Ungleichheit wird noch dadurch verstärkt, dass Zivildienstleistende, die ein FSJ oder FÖJ ableisten, aufgrund des gesetzlichen Rahmens eine höhere Entlohnung erhalten. Unter den Freiwilligen des Programms „weltwärts“ ist der Männeranteil 2009 auf 40% gestiegen (Tab. D5-13web). Junge Menschen nichtdeutscher Herkunft sowie jene mit Hauptschulabschluss sind in den Freiwilligendiensten deutlich unterrepräsentiert, was gleichermaßen auf eine selektive Nutzung dieser non-formalen Lerngelegenheiten hindeutet.

**Selektive Beteiligung an Freiwilligendiensten nach Geschlecht und Bildungsstand**

### Nutzung außerschulischer Nachhilfe

Die Nutzung von zusätzlichen non-formalen Lernangeboten außerhalb von Schule und Unterricht in Form von Nachhilfe hat sich als Ergänzung zu schulischer Bildung etabliert. Nach unterschiedlichen Schätzungen belaufen sich die Gesamtausgaben für Nachhilfe jährlich auf 0,94 bis 1,5 Milliarden Euro.<sup>5</sup> Als Gründe für eine verstärkte Inanspruchnahme werden unter anderem Veränderungen in der Familie genannt, die es den Eltern erschweren, ihre Kinder selbst schulisch zu unterstützen. Dabei liegt das Motiv der Nutzung solcher Angebote nicht ausschließlich im Ausgleich von Leistungsschwächen, sondern auch in der generellen Steigerung der durchschnittlichen Leistungen von Heranwachsenden.

Im Wesentlichen lassen sich im Bereich des non-formalen Zusatzunterrichts kostenpflichtige Angebote durch Nachhilfeinstitute und Privatlehrer von nichtkommerziellen Unterstützungsangeboten durch Familienangehörige, Freunde und öffentliche Angebote unterscheiden. Der individuellen Lernförderung durch Nachhilfe wird unterstellt, dass sie zu einer Verbesserung der schulischen Leistung und zu einer Erhöhung der individuellen Bildungschancen beiträgt. Der Umstand, dass mehr als 80% der Kinder am Ende der Grundschule bereits zusätzlich gezielt durch ihre Eltern oder durch ergänzende Nachhilfe<sup>M</sup> schulisch gefördert werden, kann auch als ein Indiz für den öffentlich gestiegenen Druck auf die Bildungsleistungen der Heranwachsenden betrachtet werden.

**Über 80% der Viertklässler bekommen Unterstützung zur Leistungsverbesserung**

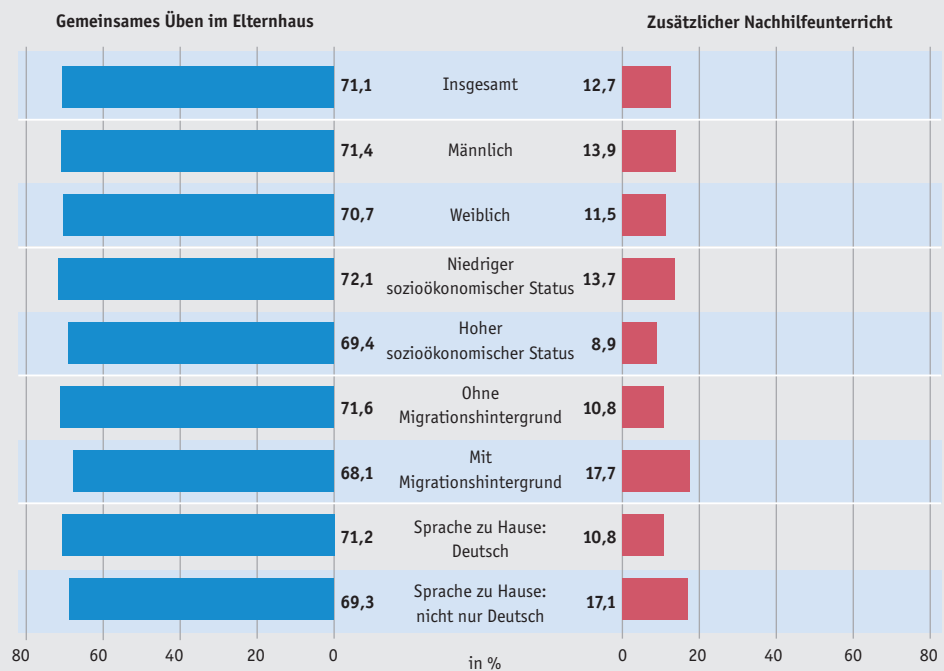
Weitgehend unabhängig vom sozioökonomischen Status und dem Migrationshintergrund scheinen Eltern nach eigenen Angaben in hohem Maße mit ihren Kindern zu üben. Darüber hinaus bekommen immerhin 13% der Viertklässler zusätzliche Unterstützung durch Nachhilfeinstitute oder Privatlehrer (Abb. D5-3, Tab. D5-5A). Diese Angebote werden vermehrt von Kindern mit niedrigem sozialem Status und nicht deutscher Familiensprache genutzt.

Der Anteil der Nachhilfenutzung war bei älteren Kindern höher. Danach nahmen im Jahr 2006 28% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland Nachhilfeangebote außerhalb der Schule in Anspruch (Tab. D5-6A). Damit gehört Deutschland im internationalen Vergleich mit Blick auf das Ausmaß an Nachhilfe zu den Ländern im Mittelfeld (Tab. D5-15web). Verschiebungen zeigen sich bei dieser Altersgruppe in sozialer Hinsicht: Während nur 23% der Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status Nachhilfeangebote nutzen, trifft dies für immerhin 30% derjenigen mit hohem sozioökonomischen Status zu, was auf eine selektive Nutzung privat organisierter Bildungsangebote hinweist. Der höchste Anteil an Schülern, die außerunterrichtliche Angebote nutzen, ist unter Realschülern und Gymnasiasten zu

**13% der Viertklässler erhalten Nachhilfe, 28% der 15-Jährigen**

<sup>5</sup> Dohmen, D./Erbes, A./Fuchs, K./Günzel, J. (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Auswirkungen – Berlin

**Abb. D5-3: Anteil der Viertklässler, die nach Angabe ihrer Eltern Zusatzunterricht zur Leistungsverbesserung erhalten, 2007 nach Geschlecht, sozioökonomischem Status\*, Migrationshintergrund <sup>M</sup> und zu Hause gesprochener Sprache (in %)**



\* Klassenschema nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP-Klassen), Erläuterungen vgl. **Tab. D5-5A**  
 Quelle: IEA, TIMSS 2007, eigene Berechnungen

finden. Der Migrationshintergrund <sup>M</sup> scheint keinen eigenen Effekt auf die Nutzung von Nachhilfeangeboten zu haben, wobei die damit verbundenen Kosten nicht kontrolliert werden können.

#### Häufigere Nutzung von Einzelunterricht durch Schüler mit hohem sozioökonomischen Status

Thematisch wird Nachhilfe überwiegend im Fach Mathematik genutzt, und dies größtenteils im Umfang von unter zwei Stunden pro Woche (**Tab. D5-16web**). Die Differenzierung nach der Größe der Gruppe, in der die Zusatzschulung stattfindet, zeigt, dass Nachhilfe durch externe Lehrer überwiegend als Einzelunterricht durchgeführt wird (**Tab. D5-17web**), wobei Schüler mit hohem sozioökonomischen Status diesen häufiger nutzen, während sie Fördergruppen mit mehr als acht Schülern seltener besuchen. Nicht nur das Ausmaß der Teilnahme an Nachhilfe ist demnach statusspezifisch, sondern auch die Art der genutzten Angebote.



## **M** Methodische Erläuterungen

### **Migrationshintergrund im Freiwilligensurvey, in TIMSS 2007 und PISA 2006**

Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst hier Kinder und Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

### **Freiwilligensurvey**

Der Freiwilligensurvey ist ein öffentliches Informationssystem zum Engagement der deutschen Wohnbevölkerung im Alter ab 14 Jahren. Grundlage dieser regelmäßigen Erhebung sind telefonische Befragungen, die 1999, 2004 und 2009 im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt wurden. Der Freiwilligensurvey informiert alle fünf Jahre über Umfang und Struktur des Engagements, Tätigkeitsbereiche und über das Engagementpotenzial bei Nichtengagierten. 2009 wurden rund 20.000 Personen befragt.

### **Freiwilligendienste**

Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um freiwillige zwölfmonatige Vollzeitaktivitäten in einem sozialen, umweltbezogenen oder bildungsbezogenen Aufgabenfeld im In- oder Ausland, die in einem eigenen Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten geregelt sind. Dabei steht Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. FSJ und FÖJ werden pädagogisch begleitet. Zudem gibt es für die Teilnehmenden verpflichtende Vorbereitungs-, Mittel- und Abschlussseminare, die zur Aufarbeitung der Erfahrungen und zur (Weiter-)Qualifizierung dienen.

Über diese beiden Dienste hinaus gibt es das Programm „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das als Lerndienst junge Erwachsene für die Arbeit in Entwicklungsländern zu gewinnen versucht. Voraussetzung für die Teilnahme an „weltwärts“ ist ein Alter von 18 bis 28 Jahren, ein Haupt- oder Realschulabschluss mit Berufsausbildung oder Abitur. Die Jugendlichen werden während ihres Einsatzes durch einen Mentor betreut und absolvieren mindestens 25 Seminartage vor, während und nach ihrem Einsatz. Zudem können die Jugendlichen vorbereitend und begleitend an Sprachkursen teilnehmen. Aufgrund großer Nachfrage wird die Anzahl an „weltwärts“-Plätzen kontinuierlich ausgebaut.

### **Nachhilfe im PISA- und TIMSS-Fragebogen**

In PISA 2006 wird gefragt, ob Schülerinnen und Schüler gegenwärtig Nachhilfe nutzen. Nachhilfeunterricht wird definiert als Unterricht, der sich ausschließlich auf Schulfächer bezieht und durch einen Lehrer gegeben wird, der nicht an der Schule unterrichtet. Dieser Unterricht kann zu Hause oder an anderen Orten stattfinden. In TIMSS 2007 wurde demgegenüber gefragt, ob im Kalenderjahr 2006 zusätzlicher Unterricht zur Verbesserung der Leistungen in Anspruch genommen wurde. Neben Förderkursen (in der Grundschule) werden u. a. Unterricht in einer Nachhilfeschool, private Nachhilfestunden und gemeinsames Üben im Elternhaus differenziert. In den Analysen wurden hier der Besuch der Nachhilfeschool sowie die Nutzung von privaten Nachhilfestunden als Nachhilfe definiert.

## Kognitive Kompetenzen

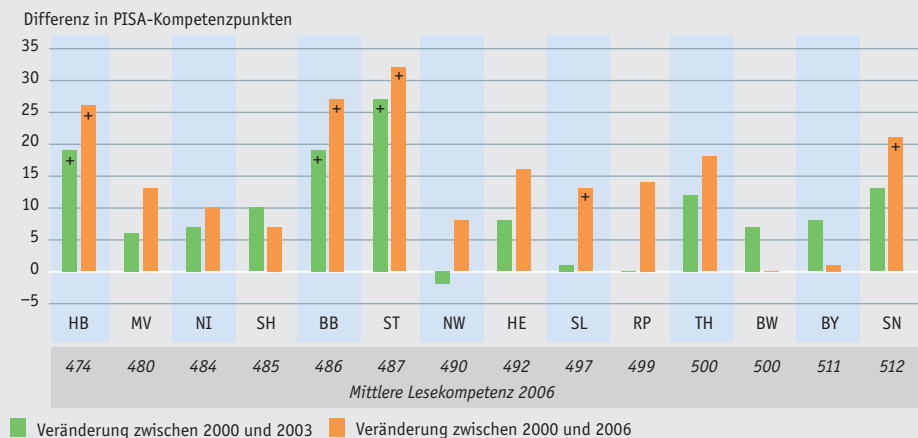
Im Jahr 2006 wurden sowohl die PISA-Studie – sie misst Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen bei 15-Jährigen – als auch die IGLU-Studie – sie erfasst Lesekompetenz bei Viertklässlern – letztmalig so erweitert, dass Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern möglich sind. Nachdem die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen bereits im Bildungsbericht 2008 bundesweit sowie international vergleichend berichtet wurde, steht im Folgenden der Ländervergleich im Zentrum. Das Hauptaugenmerk richtet sich wiederum auf die Entwicklung der Lesekompetenz seit PISA 2000, auf sozial- und migrationsbedingte Disparitäten sowie auf Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

### Veränderungen zwischen 2000 und 2006 im Ländervergleich

Betrachtet man die Veränderungen der Kompetenzniveaus von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zwischen 2000 und 2003 bzw. 2003 und 2006, so ergeben sich in der Mehrzahl der Länder Verbesserungen (Abb. D6-1, Tab. D6-1A). Statistisch bedeutsam sind die Zuwächse in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Sachsen sowie im Saarland und in Bremen. Nicht nur im Leseverständnis, sondern auch in den anderen untersuchten Kompetenzbereichen liegen Sachsen und Bayern beim PISA-Ländervergleich des Jahres 2006 an der Spitze, während die beiden Stadtstaaten Bremen und Hamburg jeweils die niedrigsten Werte aufweisen (Tab. D6-5web). Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesen vier Ländern unterscheiden sich durchweg signifikant vom Bundesdurchschnitt.

**Tendenziell  
Verbesserung  
der mittleren  
Lesekompetenz**

**Abb. D6-1: Veränderungen\* der mittleren Lesekompetenz von 15-Jährigen zwischen 2000 und 2003 sowie zwischen 2000 und 2006 nach Ländern\*\* (in PISA-Kompetenzpunkten)**



\* Signifikante Veränderungen sind mit „+“ gekennzeichnet.

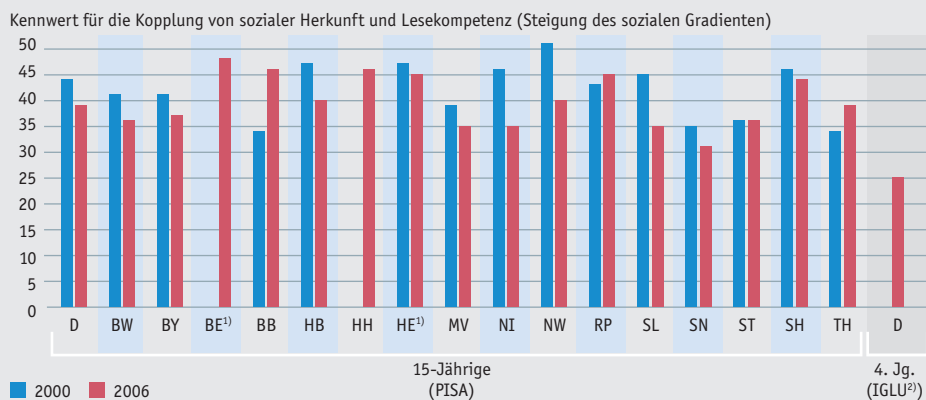
\*\* Sortierung nach Mittelwert 2006; Angaben für BE und HH fehlen aufgrund unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

Quelle: PISA Konsortium Deutschland (2008), PISA 2006

### Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Schülerkompetenzen

Der enge Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und dem Kompetenzerwerb der Jugendlichen in Deutschland gehörte zu den zentralen

**Abb. D6-2: Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz bei 15-Jährigen 2000 und 2006 nach Ländern sowie bei Viertklässlern 2006: Anstieg des jeweiligen sozialen Gradienten**



1) Angaben für BE und HH fehlen aufgrund unzureichender Beteiligungsquoten bei PISA 2000.

2) IGLU-Länderwerte vgl. Tab. D6-6web.

Quelle: PISA Konsortium Deutschland (2008), PISA 2006; IGLU-E 2006, Sonderauswertung durch das IFS

und alarmierenden Befunden von PISA 2000. Zwar zeigt sich im Trend zwischen 2000 und 2006 ein geringerer Zusammenhang, aber dennoch bleibt es eine Herausforderung, ein hohes Kompetenzniveau bei geringerem Einfluss der sozialen Lage der Herkunftsfamilie zu erreichen. Als anhand der PISA-Erhebung des Jahres 2000 zum ersten Mal Ländervergleiche publiziert wurden, war einer der bemerkenswerten Befunde, dass in Ostdeutschland durchweg niedrigere soziale Gradienten<sup>M</sup> zu verzeichnen waren als in Westdeutschland, d.h., dass die erreichten Kompetenzen dort weniger stark an die soziale Herkunft gekoppelt waren. In einer Gegenüberstellung der sozialen Gradienten der Lesekompetenz aus PISA 2000 und 2006 ergeben sich allerdings deutliche Veränderungen (Abb. D6-2, Tab. D6-6web).

In Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist der Einfluss der sozialen Herkunft relativ niedrig. Demgegenüber ist die Kopplung zwischen sozioökonomischem Status und Kompetenzen in Brandenburg sowie tendenziell in Thüringen enger geworden. In Westdeutschland verringert sich teilweise die Stärke dieses Zusammenhangs; statistisch auffällig ist dies in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Hier zeigen sich also geringere West-Ost-Unterschiede als noch im Jahr 2000.

## Schülerkompetenzen und Migration

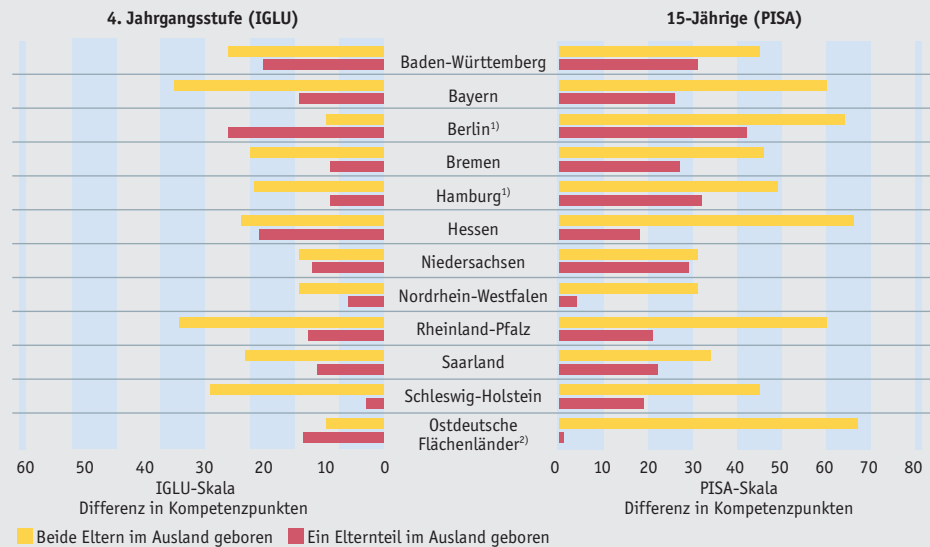
Wie der Bildungsbericht 2006 durch seine Schwerpunktanalysen gezeigt hat, bilden mangelnde Erfolge bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte ein zentrales Problem gerade des deutschen Bildungswesens. Entsprechende Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund<sup>M</sup> lassen sich anhand aktueller IGLU- und PISA-Länderdaten für die Lesekompetenzen dokumentieren (Abb. D6-3, Tab D6-2A). Der Kompetenzrückstand von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern zugewandert sind, entspricht sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schularten in der Mehrzahl der Länder einem Lernrückstand von mehr als einem Schuljahr. Insbesondere Kinder und Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, schneiden deutlich schlechter ab als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.

**Ein höheres Kompetenzniveau bei geringem Einfluss der sozialen Herkunft bleibt eine zentrale Herausforderung**

**Soziale Disparitäten nicht mehr so stark ein Ost-West-Problem, aber deutliche Länderunterschiede**

**Kinder zugewandelter Eltern mit mehr als einem Jahr Leistungsrückstand im Lesen**

**Abb. D6-3: Kompetenzrückstand von Schülern mit Migrationshintergrund in der 4. Jahrgangsstufe sowie im Alter von 15 Jahren gegenüber Mitschülern ohne Migrationshintergrund im Lesen 2006 nach Ländern (in Kompetenzpunkten der jeweiligen Testskala) \***



\* Die IGLU- und PISA-Testskala sind nicht unmittelbar vergleichbar.

1) Eingeschränkter Aussagewert aufgrund eines erheblichen Anteils fehlender Daten

2) Zusammenfassung der ostdeutschen Flächenländer aufgrund geringer Stichprobengröße

Quelle: PISA-E 2006, Sonderauswertung durch das IPN; IGLU-E 2006, Sonderauswertung durch das IFS

## Kompetenzen von Jungen und Mädchen

**Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz im Primarbereich geringer als im Sekundarbereich I**

Mädchen haben hinsichtlich der Lesekompetenz bundesweit einen relativen Leistungsvorsprung in der Grundschule, der sich jedoch zwischen 2001 und 2006 verringert hat. So war der Leistungszuwachs bei den Jungen wesentlich verantwortlich für den insgesamt positiven Trend bei IGLU. Der Leistungsvorsprung von Mädchen fiel 2006 in kaum einem Staat schwächer aus als in Deutschland. Im Alter von 15 Jahren allerdings ist der Leistungsvorsprung der Mädchen beim Lesen größer als in Jahrgangsstufe 4 – und zwar in allen Ländern (**Tab. D6-1A, Tab. D6-3A**). Ergänzend zeigt nun TIMSS 2007, eine Untersuchung, in der mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen bei Viertklässlern gemessen werden und an der sich Deutschland 2007 erstmals beteiligte, dass kaum ein anderer Staat in Mathematik und Naturwissenschaften so starke Leistungsunterschiede zugunsten von Jungen zu verzeichnen hat wie Deutschland (**Tab. D6-4A**).

### M Methodische Erläuterungen

#### Steigung des sozialen Gradienten

Die Steigung des sozialen Gradienten ist ein Kennwert für die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenz bei PISA. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte die Schülerleistung wächst, wenn der Index für den höchsten sozioökonomischen Status in der Herkunftsfamilie (HISEI) um eine Standardabweichung steigt. Der Kennwert wurde für PISA 2000 entwickelt und kann im Rahmen der IGLU-2006-Erweiterungsstudie erstmals auch für Schulleistungsvergleiche im Primarbereich berichtet werden.

#### Migrationshintergrund

Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

## Schulabgänge mit und ohne Abschluss

Die Bildungsberichte 2006 und 2008 haben gezeigt, dass von den vielfältigen weiterführenden Bildungsangeboten nach der Schule in erster Linie Jugendliche mit höheren schulischen Abschlüssen profitieren. Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses wird damit zur entscheidenden Voraussetzung und zugleich Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Abschlüsse können erstmals am Ende des Sekundarbereichs I erworben werden: der Hauptschulabschluss (nach der 9./10. Jahrgangsstufe) und der höher qualifizierende Mittlere Abschluss (nach der 10. Jahrgangsstufe). Als allgemeinbildende Schulabschlüsse des Sekundarbereichs II sind auch die Fachhochschulreife sowie die allgemeine Hochschulreife nach der 12. bzw. 13. Jahrgangsstufe durch KMK-Vereinbarungen weitgehend einheitlich geregelt.

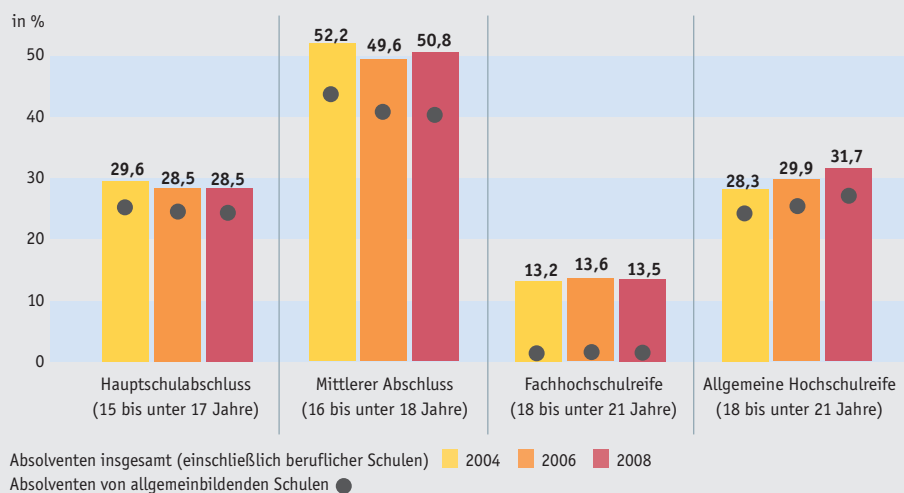
Wie sich die Anteile der Absolventinnen und Absolventen sowie der Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussarten in den letzten Jahren entwickelt haben, steht im Zentrum der folgenden Darstellung. Um den Differenzen in den erreichten Schulabschlüssen unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen nachzugehen, erfolgt erstmals eine gleichzeitige Aufschlüsselung nach Migrations- und sozioökonomischem Hintergrund der Jugendlichen.

### Entwicklung der Abschlussquoten

Eine Betrachtung der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen zeigt für das Bundesgebiet insgesamt eine kaum veränderte Abschlusskonstellation in der Zeitreihe (Abb. D7-1, Tab. D7-1A). Bezogen auf die Bevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter bleibt der Mittlere Abschluss mit 51% der häufigste Schulabschluss. Auch Hauptschulabschluss und Fachhochschulreife werden mit 29 bzw. 14% der alterstypischen Bevölkerung zu ähnlichen Anteilen erworben wie in den Vorjahren. Lediglich bei der allgemeinen Hochschulreife wird zwischen 2004 und 2008 eine Steigerung von 28 auf 32% sichtbar. Diese Entwicklung ist nicht allein auf

**Steigender Absolventenanteil mit allgemeiner Hochschulreife in allen Ländern**

**Abb. D7-1: Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2004, 2006 und 2008 nach Abschlussarten (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter <sup>M</sup>)**



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

den doppelten Abiturjahrgang im Jahr 2008 in Mecklenburg-Vorpommern zurückzuführen. In allen Ländern steigt die Zahl der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife (**Tab. D7-5web**), wofür nicht zuletzt eine seit Jahren steigende Übergangsquote zum Gymnasium am Ende der Grundschulzeit ausschlaggebend sein dürfte (**D1**).

Dass Schulabschlüsse nicht mehr an den Besuch einer bestimmten Schulart gebunden sind, sondern auf vielfältigen Wegen erworben werden können, wurde bereits in den vorangegangenen Bildungsberichten veranschaulicht. Als Trend zeigte sich, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler die Chance nutzen, an beruflichen Schulen einen im allgemeinbildenden Schulwesen nicht erreichten bzw. einen höher qualifizierenden Schulabschluss nachzuholen. Zwischen 2006 und 2008 hat sich dieser Anteil nochmals leicht erhöht (**Tab. D7-6web**). Dies betrifft vor allem den Mittleren Abschluss, der inzwischen zu 20% an beruflichen Schulen erworben wird.

### Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss

Wenngleich die Gelegenheit, Schulabschlüsse auf unterschiedlichen Bildungswegen nachzuholen, zunehmend in Anspruch genommen wird, bleibt es problematisch, dass jedes Jahr viele Jugendliche die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen. Ca. 65.000 Schülerinnen und Schüler beendeten 2008 die Schule, ohne zumindest über den Hauptschulabschluss zu verfügen (**Tab. D7-2A**). 2006 waren es 76.000, 2004 noch 82.000. Dieser Rückgang zeigt sich auch unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung: Bezogen auf die alterstypische Bevölkerung lag die Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss 2004 bei 8,5% und ging im Jahr 2006 auf 7,9% und 2008 auf 7,5% der 15- bis unter 17-Jährigen zurück. Dennoch bleibt ein relativ großer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die ohne Abschluss das allgemeinbildende Schulwesen verlassen.

In den einzelnen Ländern verlief die Entwicklung seit 2006 unterschiedlich (**Abb. D7-2, Tab. D7-2A**). Ein Rückgang der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss ist nur in Westdeutschland festzustellen, während in allen ostdeutschen Ländern die Anteile gestiegen sind. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Abgängerquote bezogen auf alle 15- bis unter 17-Jährigen der tatsächlichen Alterszusammensetzung nicht in jedem Fall gerecht wird. Da die hier zugrunde gelegten Geburtsjahrgänge 1991/92 in Ostdeutschland sehr schwach besetzt waren, jedoch anzunehmen ist, dass einige Abgänger aus den geburtenstärkeren Jahren 1990 und früher stammen, könnte die Abgängerquote statistisch überschätzt sein. Insofern bleibt zu beobachten, ob sich hier tatsächlich ein Negativtrend abzeichnet.

Unstrittig sind indes die großen regionalen Disparitäten innerhalb der Länder. Die Spannbreite der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss reicht von 3% bis zu 22% der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung eines Kreises (**Abb. D7-2, Tab. D7-7web**). Hierbei weisen vor allem die ländlichen Regionen innerhalb eines Landes überdurchschnittlich hohe Abgängerzahlen ohne Hauptschulabschluss auf. So besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe der Abgängerquote und der Stadt-/Landkreiszugehörigkeit. Dieses Stadt-Land-Gefälle ist in Westdeutschland stärker ausgeprägt als in Ostdeutschland (**Tab. D7-3A, Tab. D7-7web**).

Jugendliche ohne Hauptschulabschluss werden in der öffentlichen Diskussion häufig als Hauptschüler ohne Abschluss wahrgenommen. Mit ca. 55% stammt aber die Mehrheit derjenigen ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen, an denen ein Hauptschulabschluss nicht immer erworben werden kann (**Tab. D7-2A**). Nur in Berlin entfällt der größte Anteil tatsächlich auf Hauptschulen. Die meisten Förderschulabgänger ohne Hauptschulabschluss sind wiederum dem Förderschwerpunkt Lernen zuzuordnen. In einigen Ländern besuchte fast die Hälfte aller Abgänger, die

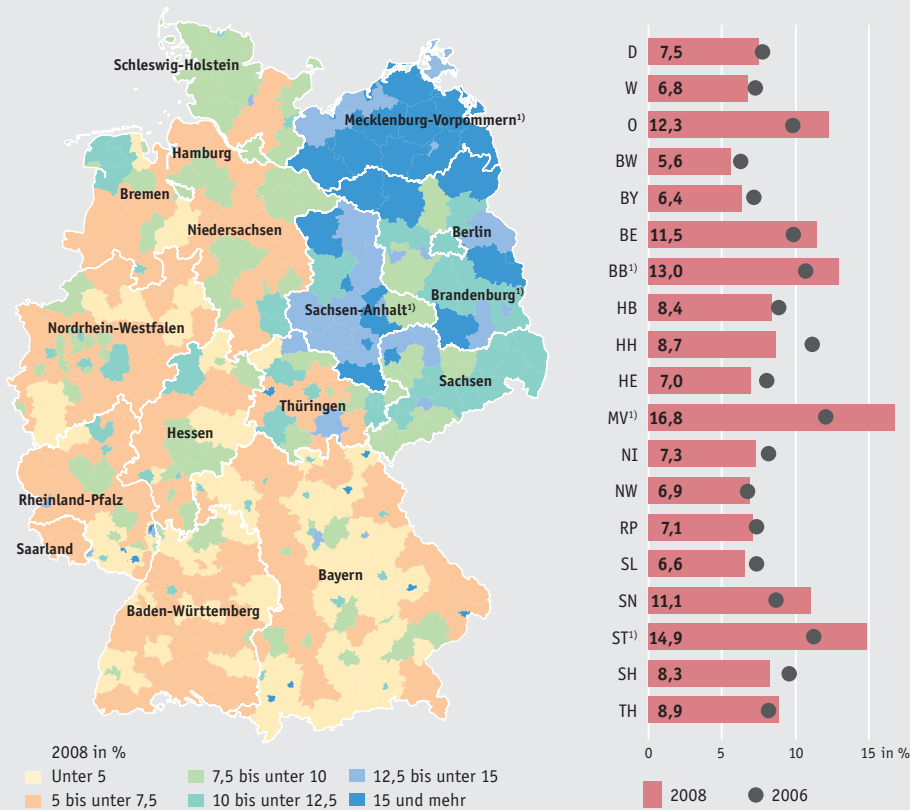
**Trotz Rückgang weiterhin viele Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss**

**Sinkende Abgängerquote in Westdeutschland, Anstieg in Ostdeutschland**

**In manchen Regionen geht jeder fünfte Schüler ohne Abschluss ab**

**Ein Großteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen**

**Abb. D7-2: Abgängerinnen und Abgänger von allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss 2008 nach Ländern und Kreisen (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter <sup>M</sup>)**



2008 die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, zuvor eine Förderschulklasse mit dem Schwerpunkt Lernen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich der Lehrplan in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung nicht an den Unterrichtsinhalten und -anforderungen der übrigen allgemeinbildenden Schulen orientiert. Schüler mit entsprechendem Förderbedarf werden nicht nur nach eigenen Richtlinien unterrichtet, nach erfolgreichem Schulbesuch kann ihnen auch ein spezifisches Abschlusszertifikat für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuerkannt werden. Dies trifft auf den Großteil der Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen auch zu (Tab. D7-2A). Es bleibt jedoch fraglich, welche Perspektiven ein solcher Abschluss für Lernbehinderte den betroffenen Jugendlichen eröffnet, wenn es selbst mit einem Hauptschulabschluss Probleme beim Zugang zur Berufsausbildung gibt (vgl. E1).

### Schulabschlüsse in Abhängigkeit von Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialem Status

Vergleicht man die Schulabgänger und -absolventen 2008 nach Geschlecht, so schneiden die weiblichen Jugendlichen nach wie vor besser ab als die männlichen (Tab. D7-4A). Jungen erreichen häufiger den Hauptschulabschluss als die allgemeine Hochschul-

**Positive Entwicklungen bei deutschen wie bei ausländischen Absolventen, Unterschiede bleiben aber in ihrer Relation bestehen**

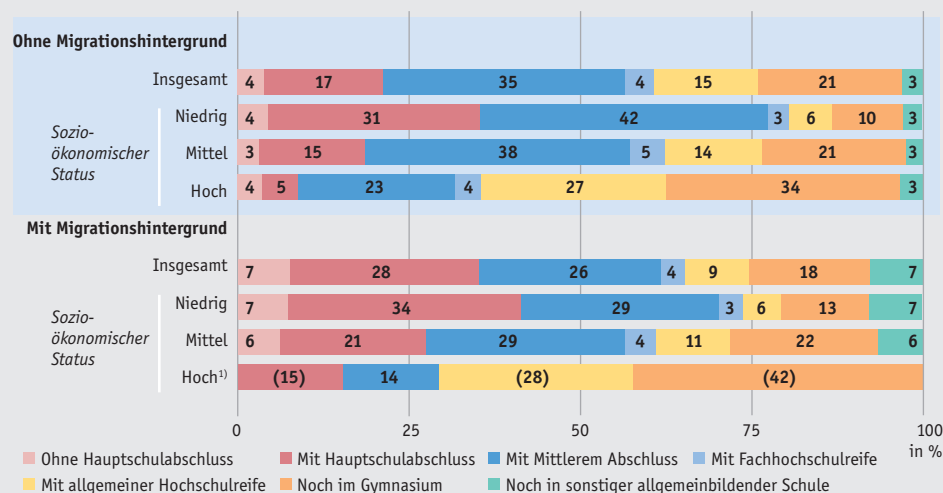
reife (32 zu 28%), während es sich bei den Mädchen umgekehrt verhält (25 zu 36%). Eine zusätzliche Aufschlüsselung nach Ausländerstatus zeigt zwischen 2004 und 2008 positive Entwicklungen sowohl bei den deutschen als auch bei den ausländischen Jungen und Mädchen: eine Steigerung des Anteils mit allgemeiner Hochschulreife und rückläufige Anteile ohne Hauptschulabschluss. Damit bleiben die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern jedoch in ihrer Relation bestehen. Bei männlichen wie weiblichen Jugendlichen verlassen Ausländer mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss die Schule wie Deutsche, während Letztere dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben.

Für eine differenziertere Analyse der Abschlüsse unterschiedlicher Herkunftsgruppen werden anstelle von Absolventinnen und Absolventen nachfolgend Personen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren nach ihrem höchsten (bisher erreichten) Schulabschluss betrachtet. In Anlehnung an die Analysen zum Schularbeitsbesuch der 15-Jährigen (D1) sind dabei der Migrationshintergrund sowie der sozioökonomische Status der Jugendlichen parallel in den Blick zu nehmen. Insgesamt verfügt ein Drittel der 18- bis unter 21-Jährigen über den Mittleren Schulabschluss, ein weiteres Drittel hat bereits die allgemeine Hochschulreife erworben (14%) bzw. besucht noch das Gymnasium (20%) (Tab. D7-8web). Der Anteil ohne Hauptschulabschluss fällt mit 5% deutlich niedriger aus als die zuvor dargestellte, auf die 15- bis unter 17-Jährigen bezogene Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss (2004: 8,5%). Dies verdeutlicht, dass eine große Zahl von Jugendlichen einen zuvor nicht erreichten Schulabschluss bis zum 21. Lebensjahr nachholt.

**Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen auch bei gleichem sozioökonomischen Status häufiger nur den Hauptschulabschluss oder keinen Abschluss**

Nach Migrationshintergrund bestätigen sich die bereits im Vergleich zwischen Deutschen und Ausländern festgestellten Disparitäten, d.h. Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund besitzen öfter das Abitur oder besuchen noch das Gymnasium und verfügen seltener über den Hauptschul- oder keinen Abschluss als jene mit Migrationshintergrund (Abb. D7-3, Tab. D7-8web). Aus vielen Studien ist bekannt, dass sich hier Ungleichheiten in den erworbenen Kompetenzen niederschlagen, jedoch ermöglicht der Mikrozensus keine Kontrolle der Fachleistungen (D1). Es kann jedoch gezeigt werden, dass mit Blick auf den Anteil derjenigen mit

**Abb. D7-3: Schulabschlüsse der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung 2008 nach Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status\* (in %)**



\* Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI-Quartile, vgl. Glossar)

1) Zusammenfassungen aufgrund geringer Stichprobengröße: Ohne/mit Hauptschulabschluss;

Mit Fach-/allgemeiner Hochschulreife; Noch im Gymnasium/sonstiger allgemeinbildender Schule

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008



Abitur bzw. Gymnasialbesuch bei gleichem sozioökonomischem Status keine nennenswerten Migrationsunterschiede mehr bestehen. Unterhalb der Hochschulreife aber fallen die Abschlusskonstellationen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auch unter Beachtung des sozioökonomischen Status durchweg ungünstiger aus.

### **M** Methodische Erläuterungen

#### **Abschlussquote/Abgängerquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter**

Die Abschluss-/Abgängerquote bezeichnet den Quotienten aus der Zahl der Absolventen bzw. Abgänger und der jeweils alterstypischen Bevölkerung am 31.12. des Vorjahres. Die Quoten summieren sich nicht auf 100%, da das tatsächliche Alter der Absolventen nicht in jedem Fall dem typischen Altersjahrgang entspricht und es bei nachgeholtten Abschlüssen zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt. Die dargestellten Werte weichen von jenen in Veröffentlichungen der KMK ab, da deren Quoten auf länderspezifischen Altersjahrgängen basieren. Demgegenüber werden hier aus Gründen der inneren Konsistenz wie in den Bildungsberichten 2006 und 2008 länderübergreifend folgende Altersjahrgänge zugrunde gelegt: Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre.

Für die Abgänger ohne Hauptschulabschluss waren dies 2008 die in Ostdeutschland sehr schwach besetzten Geburtsjahrgänge 1991/92. Geht man davon aus, dass ein Teil aus den geburtenstärkeren Jahrgängen vor 1991 stammt, könnte die Abgängerquote überschätzt sein. Auch die länderspezifischen Daten der KMK-Berechnungsvariante dokumentieren allerdings einen Anstieg der ostdeutschen und einen Rückgang der westdeutschen Abgängerquoten (vgl. **Tab. D7-2A**).

## Perspektiven

Das Schulwesen befindet sich derzeit in einem beachtenswerten Entwicklungs- und Veränderungsprozess: Durch die Flexibilisierung der Eingangsphase im Primarbereich sowie inhaltliche und strukturelle Reformmaßnahmen in den Sekundarbereichen I und II ist eine neue Dynamik entstanden: Für das Gymnasium ist mit dem Übergang von einer neunjährigen zu einer achtjährigen Besuchsdauer (G8) ein tiefgreifender Umgestaltungsprozess eingeleitet worden. Auch wenn dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, hält bislang der Trend zum Gymnasium weiter an. Im Unterschied dazu gibt es bei der Hauptschule weiter sinkende Schüleranteile. Offen ist allerdings, wie sich Maßnahmen zur Aufwertung der Hauptschule künftig auswirken werden. Absehbar ist, dass mittelfristig in der Mehrheit der Länder neben dem Gymnasium (G8) überwiegend nur noch Schularten mit mehreren Bildungsgängen (zum Teil mit dem Abitur nach 13 Schuljahren) existieren werden. Diese Entwicklungstrends sind künftig weiter zu beobachten.

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen zeigen für die letzten Jahre in Deutschland positive Trends, z.B. hinsichtlich des Lesens und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen, machen aber auch auf zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern aufmerksam. Weiterhin Interventionsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die Verminderung der großen Leistungsstreuungen, auf die Reduzierung der Kopplung von Kompetenz und sozialer Herkunft sowie auf den Ausgleich migrationsbedingter Disparitäten. Eine zentrale Herausforderung bleibt der nach wie vor zu hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ohne Abschluss die Schule verlassen.

Der Ersatzbedarf an qualifiziertem Lehrernachwuchs, das relativ hohe Durchschnittsalter der Lehrkräfte, der hohe Anteil Teilzeitbeschäftigter im Schulbereich sowie der geringe Anteil an Lehrkräften mit Migrationshintergrund stellen nach wie vor nicht geringe Herausforderungen an Schulpolitik, Schulorganisation und pädagogische Praxis dar. Auch wenn erstmals auf Informationen zur Fortbildung der Lehrkräfte zurückgegriffen werden konnte, fehlen dennoch belastbare Daten zum Grad der Professionalisierung der Lehrkräfte und den damit verbundenen bildungspolitischen und -praktischen Folgerungen.

Dieser Problematik ist nicht zuletzt wegen ihrer Steuerungsrelevanz künftig verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Umgestaltung der traditionellen Halbtags- zur Ganztagschule hält weiter an. In allen Ländern und für alle Schularten wurden ganztägige Förder- und Betreuungsangebote zum Teil deutlich ausgebaut. Inzwischen verfügt jede dritte Schule im Primar- und Sekundarbereich I über ein Ganztagsangebot, allerdings überwiegend in offener Form mit Teilnahme auf eigenen Wunsch. Offen bleibt dabei, ob die wichtige fördernde Funktion, die von der Ganztagschule erwartet wird, auch in diesem Umfang zum Tragen kommt, zumal im überwiegend offenen Ganztagsbetrieb nicht sichergestellt werden kann, dass vor allem jene Schülerinnen und Schüler, bei denen es einen besonderen Förderbedarf gibt, die Ganztagsangebote auch nutzen.

Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter finden auch außerhalb der Schule im Kontext des freiwilligen Engagements und der Freiwilligendienste statt. Auch hier sind differenzierte Förderangebote nötig, da die Analysen auf ein eher niedriges Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie auf die soziale Selektion nach Bildungsstand aufmerksam machen.

Der Betreuungs- und Förderfunktion der Schule wurde unter dem Aspekt der sonderpädagogischen Förderung nachgegangen. Die Bildung junger Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in allen Ländern verstärkt als Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen angestrebt, was sich auch in einer Zunahme derjenigen zeigt, die integrativ außerhalb von Förderschulen gefördert werden. Zugleich wächst der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen. Unter den EU-Staaten hat Deutschland den höchsten Anteil von Schülerinnen und Schüler, die in Förderschulen unterrichtet werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte künftig den Jungen zukommen, die an Förderschulen stark überrepräsentiert sind. Da sich der Bereich der sonderpädagogischen Förderung durch eine fortdauernde Weiterentwicklung auszeichnet, sind diese Entwicklungen regelmäßig zu beobachten und zu analysieren. Das schließt auch genauere Analysen des nach Nationalitäten sehr unterschiedlichen Besuchs von Förderschulen ein.