

# Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Die gesellschaftlichen Diskussionen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens führen vor dem Hintergrund globaler wirtschaftlicher, demografischer und sozio-kultureller Herausforderungen zu einem permanenten Veränderungsdruck, der auch die Entwicklungen der letzten Jahre im Schulwesen bestimmt hat. Dabei stand das Bestreben im Vordergrund, die Qualität der Schule und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Neben der Einführung von Bildungsstandards und pädagogischen Fördermaßnahmen in den Schulen sollten dazu ebenfalls eine Öffnung und Flexibilisierung von Bildungsgängen und Abschlussmöglichkeiten sowie der Ausbau der Ganztagschule beitragen.

Nachfolgend wird die Darstellung von Entwicklungen im Schulwesen aus den letzten Bildungsberichten fortgeführt. Soweit es die vorliegenden Querschnittsdaten zulassen, werden die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen im Schulalter dargestellt, differenziert nach unterschiedlichen Schülergruppen. Mit diesem Augenmerk werden insbesondere die kontinuierlich berichteten Übergänge an Schnittstellen des Schulsystems (**D1**) und die erworbenen Abschlüsse (**D7**) weiterverfolgt. Um den zeitlichen Verlauf des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse einer Geburtskohorte analysieren zu können, wird hier erstmals auf lange Zeitreihen des Mikrozensus zurückgegriffen.

Auskunft über die Gestaltung von Bildungsprozessen geben die erneut berichteten Indikatoren zur ganztägigen Bildung und Betreuung (**D3**) sowie zu den außerschulischen Aktivitäten und dem gesellschaftlichen Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (**D5**). Über die Ergebnisse schulischer Bildung wird, neben dem Rückblick auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler seit der ersten PISA-Studie, erstmals anhand der Daten zur Überprüfung der Bildungsstandards informiert (**D6**).

In vielen Ländern wurden die organisatorischen Verbindungen zwischen Schularten und Bildungsgän-

gen schulstrukturell ausgebaut: Zunehmend gibt es Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen im Sekundarbereich I. Für die Analyse von Übergängen und Wechseln im Schulwesen hat dies die Konsequenz, dass sie sich im Zeitverlauf nur noch unzureichend statistisch abbilden lassen. Über die Durchlässigkeit und die Auf- und Abstiege zwischen den Schularten wird deshalb nicht mehr berichtet.

Die strukturelle Weiterentwicklung der Schullandschaft wird nachfolgend mit zwei weiteren wichtigen schulpolitischen Themen der letzten Jahre verknüpft: der Expansion der Schulen in freier Trägerschaft und der Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Angesichts der Diskussion um die 2009 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen werden die Förderschulen bei der Analyse des Schulbesuchs und der Schulabschlüsse nicht, wie im Bildungsbericht 2010, separat dargestellt, sondern systematisch bei den übrigen Indikatoren einbezogen (**D1**, **D3**, **D7**).

Erstmals wird im Bildungsbericht die für Schule beanspruchte Zeit in einem eigenen Indikator betrachtet (**D2**). Nicht zuletzt durch die Debatte um die kürzere Dauer des Gymnasialbesuchs hat die Schulzeit einen zunehmenden bildungspolitischen Stellenwert erhalten. Neben weitergeführten Analysen (z. B. zu Klassenwiederholungen) werden daher neue Akzentuierungen, die sich mit der Dauer von Schullaufbahnen und der Lernzeit befassen, präsentiert.

Schließlich gestatten zusätzlich erschlossene Daten der amtlichen Statistik und der KMK Aussagen zur Entwicklung der Einstellung von Lehrkräften im öffentlichen Schuldienst. Mit Blick auf den steigenden Ersatzbedarf von Lehrkräften sind neue Einblicke zum Zeitpunkt und zu den Gründen der Beendigung des Lehrerberufs (**D4**) möglich. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Berichten werden in diesem Indikator sowohl Lehrkräfte in allgemeinbildenden als auch in beruflichen Schulen einbezogen.

## Angebote und Übergänge im Schulwesen

Das allgemeinbildende Schulwesen zeichnet sich durch vielfältige Differenzierungen seiner Schularten bzw. Bildungsgänge aus. Von der Einschulung (vgl. C5) bis zum Eintritt in den allgemein- oder berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II stehen damit die Kinder und ihre Eltern vor einer Reihe von Übergangsentscheidungen, die den weiteren Lebensweg maßgeblich prägen. Da Übergangsverläufe bislang nicht empirisch erfasst werden, wird nachfolgend anhand von Besuchsquoten der unterschiedlichen Schulangebote in den Ländern sowohl ein Überblick über die derzeitige strukturelle Ausgestaltung als auch über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf diese Schulen gegeben: In Anknüpfung an die vorangegangenen Bildungsberichte werden zunächst für den Sekundarbereich I die Schulbesuchs- und Übergangsquoten fortgeschrieben, wobei ein besonderes Augenmerk auf Strukturentwicklungen in der Zeitreihe liegt. Auch der Entwicklung sozialer Disparitäten wird in diesem Zusammenhang erneut nachgegangen. Angesichts zunehmender Bemühungen um die Inklusion von Kindern mit Behinderungen wird zudem weiterverfolgt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen oder in sonstigen allgemeinbildenden Schularten unterrichtet werden. Ein neuer Akzent liegt auf der regionalen Verbreitung von Grundschulen in freier Trägerschaft. Und schließlich wird in Annäherung an die Lebenslaufperspektive zum ersten Mal nachgezeichnet, wie sich die Schulbesuchsquoten einer Geburtskohorte zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr entwickeln.

### Schulstrukturelle Entwicklungen im Sekundarbereich I

Noch im Schuljahr 2000/01 existierten in der Mehrzahl der Länder neben dem Gymnasium vier bis sechs weitere Schularten im Anschluss an die Grundschule (Abb. D1-1). Die Schulbesuchsquoten im Sekundarbereich I im Jahr 2010/11 machen auf eine Reihe von Umstrukturierungen aufmerksam.

Nachdem in den ostdeutschen Ländern bereits Anfang der 1990er Jahre (in Brandenburg 2005/06) Schularten mit mehreren Bildungsgängen entstanden, die sowohl zum Hauptschulabschluss als auch zum Mittleren Schulabschluss führen, haben im letzten Jahrzehnt auch Berlin, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein die Zusammenlegung ihrer bisherigen Haupt- und Realschulen (teilweise auch der Integrierten Gesamtschulen) in einer Schulart mit mehreren Bildungsgängen eingeleitet. Inzwischen wird der pädagogische und organisatorische Verbund von Haupt- und Realschulbildungsgang an einem Schulstandort auch in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ermöglicht. Die Tendenz zur Reduktion der schulstrukturellen Mehrgliedrigkeit wird neben bildungspolitischen Zielen, der Finanzlage und dem Wahlverhalten der Eltern auch durch den demografisch bedingten Schülerzahlenrückgang beeinflusst. Vor allem in ländlich geprägten Kommunen konnten in den vergangenen Jahren vielerorts Schulstandorte wegen der Unterschreitung der Mindestzügigkeit bzw. -schülerzahl nicht aufrechterhalten werden (vgl. B1).

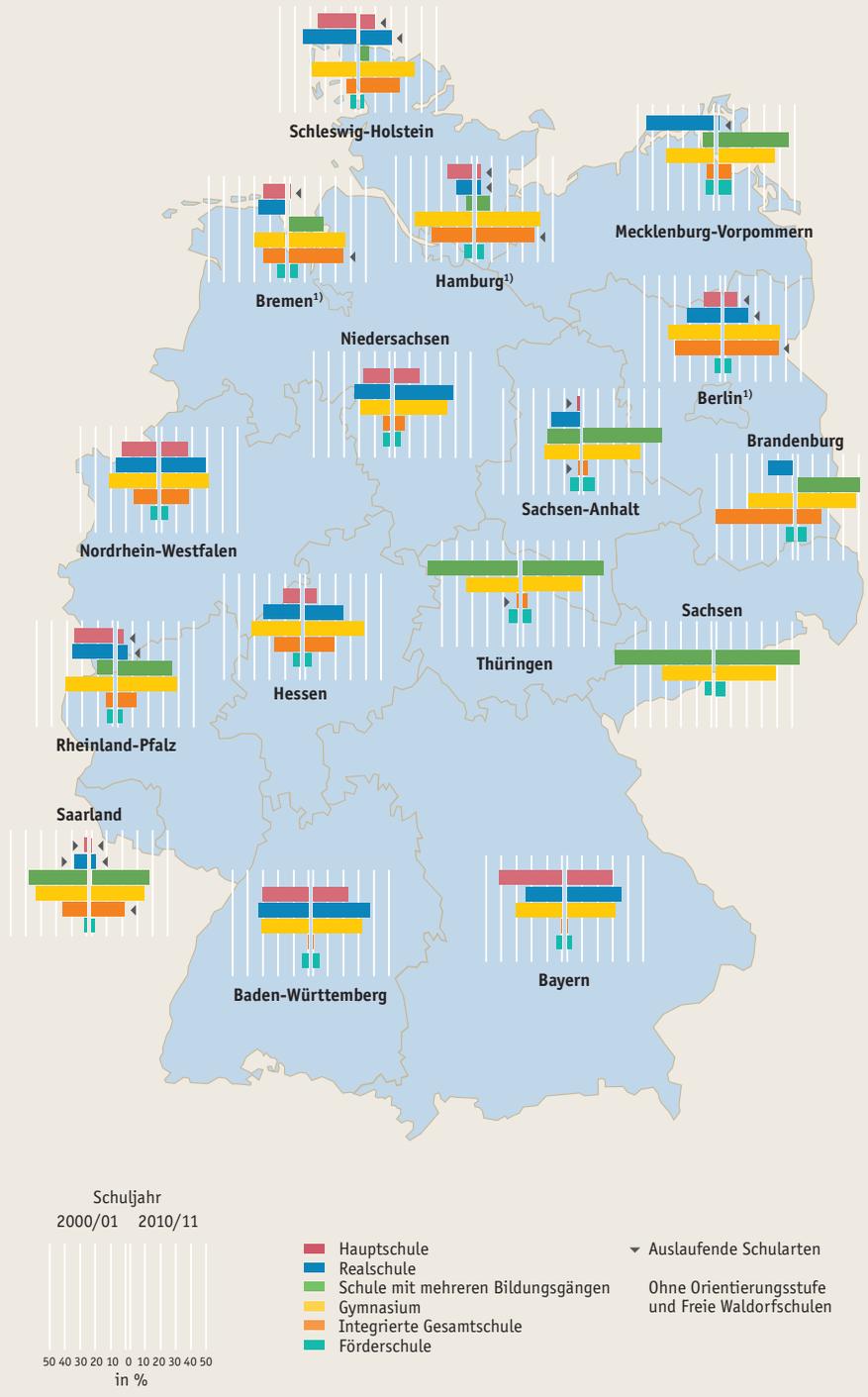
Viele der in jüngerer Zeit eingeführten Schularten<sup>1</sup> bieten neben dem Haupt- und Realschulbildungsgang auch den Gymnasialzweig an und können eine gymnasiale Oberstufe einrichten (Tab. D1-1A). In der Mehrzahl der Länder setzt sich damit der Trend zu einem „Zwei-Säulen-Modell“ fort, bei dem neben dem Gymnasium (mit dem

**Tendenz zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschulbildungsgang**

**Zunehmend Schularten mit drei Bildungsgängen, die alle Abschlusswege eröffnen**

<sup>1</sup> Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Brandenburg, Bremen und teilweise Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg) sowie Gemeinschaftsschule (Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen und künftig Baden-Württemberg)

**Abb. D1-1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten im Sekundarbereich I (Jg. 5–10)\* 2000/01 und 2010/11 nach Ländern (in %)**



\* Jahrgangsstufe 7 bis 10 für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern

1) In Berlin, Bremen und Hamburg wird die Schulart mit mehreren Bildungsgängen statistisch teilweise als Integrierte Gesamtschule erfasst.

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

→ Tab. D1-5web

Abitur nach 12 Schuljahren) nur noch eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierte Gesamtschulen (zum Teil mit dem Abitur nach 13 Jahren) steht. Die Auswirkungen dieser Strukturreformen auf das Schulwahlverhalten der Kinder und Eltern können noch nicht abgeschätzt werden. Bislang, so zeigt der Vergleich der Schulbesuchsquoten 2000/01 und 2010/11 (**Abb. D1-1**), verzeichnen vor allem die Gymnasien kontinuierliche Zuwächse. Betrachtet man allerdings die Aufteilung der Schülerströme nach der Grundschulzeit im Schuljahr 2010/11, so gibt es in einigen Ländern erstmals stagnierende oder leicht rückläufige Übergangsquoten zum Gymnasium (**Tab. D1-2A**).

### Anhaltende soziale Unterschiede in den Schulbesuchsquoten

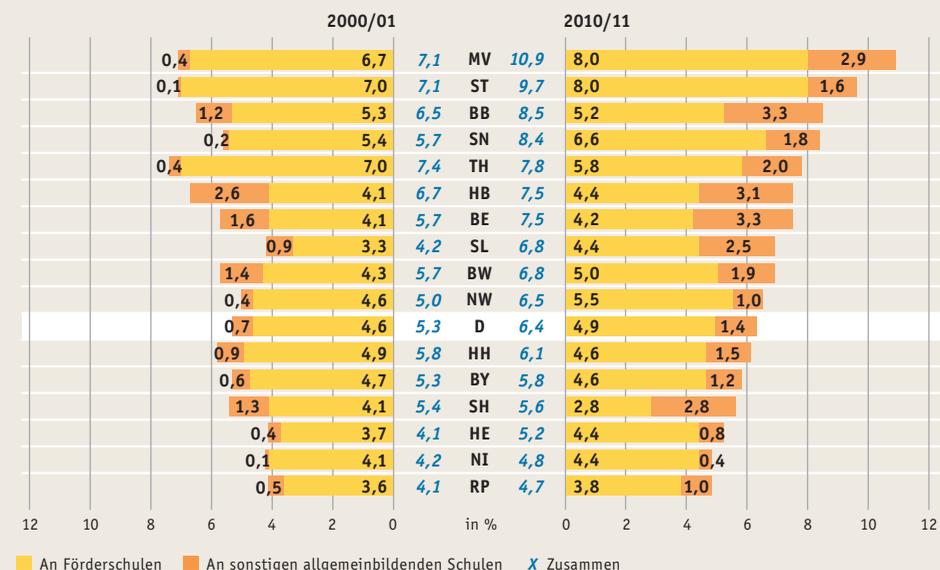
Vom Anstieg der Gymnasialbeteiligung in den letzten Jahren haben alle sozio-ökonomischen Statusgruppen profitiert, wie PISA-Daten verdeutlichen (**Tab. D1-3A**). Im Zeitreihenvergleich der Schulartverteilung von 15-Jährigen zwischen 2000 und 2009 haben sich die Haupt- und Realschulquoten aller Herkunftsgruppen zugunsten höherer Gymnasialquoten verringert. Dies bedeutet aber zugleich, dass nach wie vor große soziale Disparitäten in der Verteilung auf die Schularten bestehen: 61% der 15-Jährigen aus Elternhäusern mit hohem, aber nur 16% aus solchen mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchten 2009 das Gymnasium, während es sich beim Besuch der Hauptschule umgekehrt verhält (5 gegenüber 27%).

### Sonderpädagogische Förderung

### Trotz zunehmender Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ...

Die 2009 in Kraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat für die sonderpädagogische Förderung in deutschen Schulen wichtige Impulse gesetzt. Wie diese sich auf die strukturelle Ausgestaltung der Schulangebote in den Ländern auswirken werden, lässt sich noch nicht datengestützt verfolgen. Bislang überwiegt die getrennte sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen. Im Schuljahr 2010/11 besuchte der Großteil der 486.564 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule, 29% wurden integrativ in den sonstigen allgemeinbildenden Schularten

**Abb. D1-2: Sonderpädagogische Förderquote 2000/01 und 2010/11 nach Ländern und Förderort (in %)**



Quelle: Sekretariat der KMK (2010 und 2012), Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ Tab. D1-4A

unterrichtet (Tab. D1-4A). Gegenüber dem Schuljahr 2000/01 entspricht dies einer Verdopplung der Integrationsquote.

Wie allerdings bereits im Bildungsbericht 2010 aufgezeigt wurde, erhöhte sich die Förderquote <sup>M</sup> insgesamt in den vergangenen Jahren kontinuierlich, insbesondere in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Die wachsende Zahl von integrativ unterrichteten Kindern mit Förderbedarf ging daher nicht mit einer gleichzeitigen Reduzierung der Förderschulbesuchsquote einher (Abb. D1-2). In fast allen Ländern hat sich sowohl der Schüleranteil in Förderschulen als auch der Anteil an Integrationsschülerinnen und -schülern in sonstigen allgemeinbildenden Schulen erhöht. Eine nennenswerte Verringerung des Förderschulbesuchs zugunsten steigender Integrationsquoten zeichnet sich lediglich in Schleswig-Holstein und Thüringen ab.

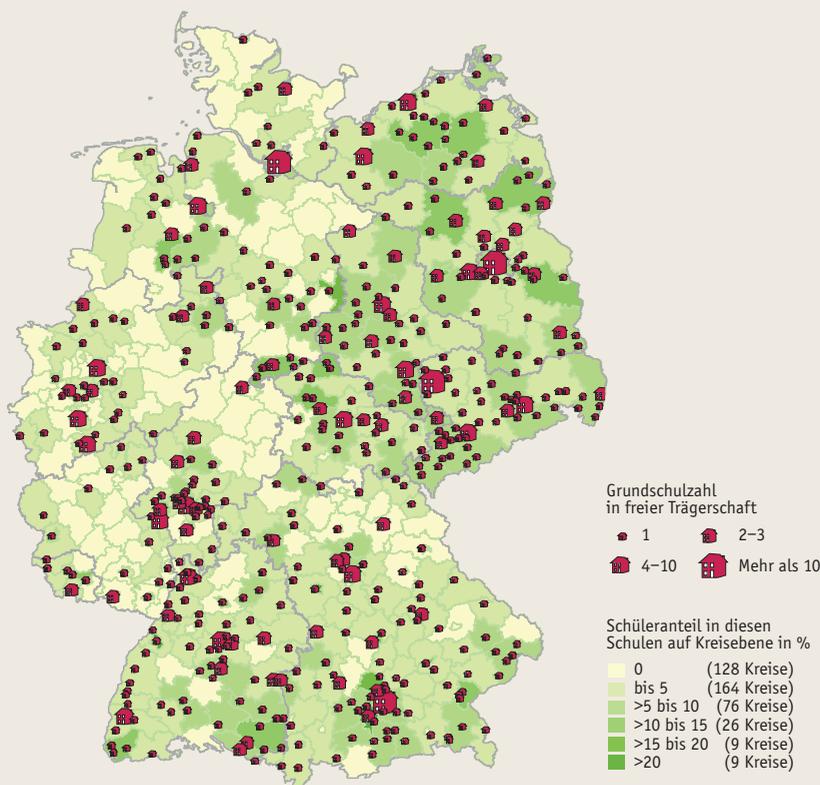
... keine Verringerung des Förderschulbesuchs

### Schulen in freier Trägerschaft

Wie schon in B1 bilanziert wurde, hat sich im letzten Jahrzehnt die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft deutlich erhöht. Sie ist zwischen 1998 und 2010 von 2.277 auf 3.605 Schulen angestiegen. Im gleichen Zeitraum ging aufgrund der rückläufigen demografischen Entwicklung die Zahl der öffentlichen Schulen soweit zurück, dass sich der Anteil der freien Schulen an allen Schulen von 5,2 auf 9,9% nahezu verdoppelt hat (Tab. D1-6web); der Schüleranteil in freien Schulen hat sich von 5,3 auf 8,3% erhöht.

Jede zehnte allgemeinbildende Schule inzwischen in freier Trägerschaft

Abb. D1-3: Grundschulen in freier Trägerschaft 2010 (Anzahl der Schulen je Gemeinde) und Schüleranteil in diesen Schulen (in % aller Grundschülerinnen und -schüler des Kreises)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulverzeichnisse, eigene Berechnungen

Als freie Schulträger sind in erster Linie die Kirchen bzw. die mit ihnen verbundenen Organisationen zu nennen (**Tab. D1-7web**). 2010/11 befanden sich bundesweit 23% der freien Schulen in katholischer und 14,5% in evangelischer Trägerschaft. Mit 8% stellt auch der Bund der Freien Waldorfschulen ein quantitativ bedeutsames Schulangebot. Eine Systematisierung der übrigen freien Träger ist mit den vorliegenden Schulverzeichnissen nicht möglich. Es kann sich dabei um Personenvereinigungen, Verbände, Stiftungen oder Einzelpersonen handeln. Hierunter fällt etwa der Dänische Schulverein, der in Schleswig-Holstein ca. 50 Schulen für schulpflichtige Kinder der dänischen Minderheit unterhält. Kommerziell orientierte Gesellschaften finden sich weiterhin nur vereinzelt, es überwiegen ganz ausgeprägt die gemeinnützigen Träger.

Im Unterschied zu den übrigen Schularten verlangt das Grundgesetz für die Zulassung von Grundschulen in freier Trägerschaft die Erfüllung zusätzlicher Bedingungen<sup>2</sup>, um so der Zusammenfassung der Kinder aller Bevölkerungsschichten in einer Schule Vorrang einzuräumen. Bemerkenswert ist daher, dass sich insbesondere die Zahl der Grundschulen in freier Trägerschaft seit 1998 mehr als verdoppelt hat. In kleinräumiger Perspektive wird deutlich, dass sich Schulen in freier Trägerschaft vor allem in den Ballungszentren wie Berlin, Hamburg, München oder Leipzig konzentrieren (**Abb. D1-3**).

**Schulstandorte der freien Träger vor allem in Ballungszentren ...**

**... jedoch gerade in Ostdeutschland auch im ländlichen Raum mit starkem Gewicht**

Dennoch ist das relative Gewicht der freien Träger in Ostdeutschland, bis in den ländlichen Raum hinein, vergleichsweise groß. So besuchen in vielen Kreisen Ostdeutschlands mehr als 10% der Grundschülerinnen und -schüler Angebote von freien Trägern. Beim Großteil dieser Schulen handelt es sich um Neugründungen des letzten Jahrzehnts. In 80 ostdeutschen Kreisen, die im Jahr 1998 noch kein Grundschulangebot in freier Trägerschaft hatten, gab es bis 2010 zwischen ein und acht Erstgründungen. Vertiefende Analysen auf Gemeindeebene zeigen, dass es sich eher um Substitutions- als um Verdrängungseffekte der öffentlichen durch freie Schulen handelt. Wo der Staat aufgrund des Unterschreitens der Mindestschülerzahl Schulen nicht aufrechterhalten konnte, haben freie Träger die Sicherung einer infrastrukturellen Mindestversorgung übernommen.

## Übergang in den Sekundarbereich II

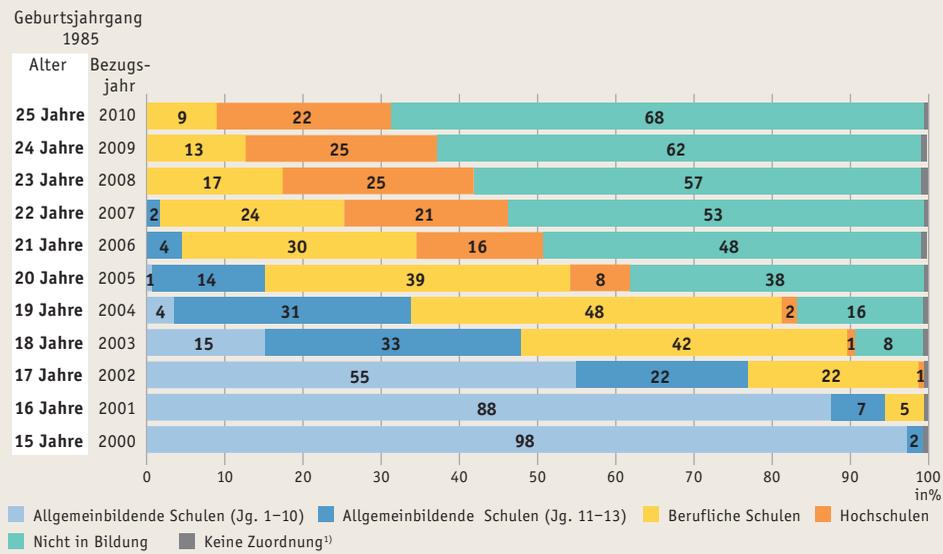
In den vorangegangenen Bildungsberichten wurde mehrfach betont, dass aufgrund des fehlenden Längsschnittbezugs nur kumulative Übergangsmuster an institutionellen Schnittstellen mit der Schulstatistik abgebildet werden können. Eine Annäherung an die Verlaufsperspektive soll erstmals unter Rückgriff auf den Mikrozensus anhand der Bildungsbeteiligung einer Geburtskohorte ermöglicht werden.

**Übergang in den Sekundarbereich II überwiegend erst zwischen 17. und 18. Lebensjahr**

Verfolgt man die Bildungsbeteiligungsquoten des Geburtsjahrgangs 1985 bis ins frühe Erwachsenenalter, so besuchte noch im Alter von 17 Jahren mit 55% die Mehrheit der Schülerschaft Schulen des Sekundarbereichs I (**Abb. D1-4**). Der Übergang in den Sekundarbereich II erfolgte somit überwiegend zwischen dem 17. und 18. Lebensjahr im Jahr 2003, also deutlich später, als eigentlich zu erwarten wäre (**D2**). Nach dem Sekundarbereich I besuchte der größere Teil des Geburtsjahrgangs berufliche Schulen (42% der 18- und 48% der 19-Jährigen), überwiegend ausbildungsbegleitend im Rahmen der dualen Berufsausbildung, der kleinere Teil ging in die gymnasiale Oberstufe (33 und 31%). Die übrigen Jugendlichen besuchten auch in diesem Alter noch Schulen des Sekundarbereichs I (15 und 4%). Zwar ist in der Zeitreihenbetrachtung keine Analyse nach Migrationshintergrund möglich, doch lassen sich die Übergangs-

<sup>2</sup> Die Schulbehörde muss ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennen, oder die Eltern müssen die Errichtung einer Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule beantragen, weil eine öffentliche Schule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht (vgl. Art. 7 Abs. 5 GG).

**Abb. D1-4: Bildungsbeteiligung der 1985 Geborenen zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr nach Bildungsbereichen (in %)**



1) Fehlende Personenangaben zum Schulbesuch sowie Kategorien mit geringer Zellbesetzung  
 Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2000 bis 2010, eigene Berechnungen → Tab. D1-8web

verläufe deutscher und ausländischer Personen vergleichen (Tab. D1-8web). Ausländische Jugendliche verblieben länger im Sekundarbereich I (D2). Ihre Besuchsquote der beruflichen Schulen und der gymnasialen Oberstufe lag stets unterhalb jener der gleichaltrigen Deutschen. Bereits mit 19 Jahren besuchte fast ein Drittel der ausländischen Jugendlichen keine Bildungseinrichtung mehr, während es bei den Deutschen lediglich 14% waren.

**Methodische Erläuterungen**

**Förderquote**

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

## Zeitaufwand für Schule

In den vergangenen Jahren wird der Zeitverbrauch durch institutionalisierte Bildung – insbesondere im Verhältnis zu Zeiten im Beschäftigungssystem – stärker in Frage gestellt als früher. So zielen einige Reformen der letzten Jahre auf eine Verkürzung der Dauer der Schulzeit oder auf eine Ausdehnung der in der Schule verbrachten Zeit (z. B. Verkürzung der Gymnasialzeit, **Abb. D2-3web**; Ausbau der Ganztagsangebote, **D3**). Neben diesen Maßnahmen für eine effizientere oder erweiterte Nutzung der Ressource Schulzeit wurde bereits im Bildungsbericht 2010 auf zusätzliche Entwicklungen hingewiesen. Beispielsweise verlängert sich durch das Nachholen eines nicht erreichten bzw. höherqualifizierenden Abschlusses für immer mehr Jugendliche der Verbleib im Schulsystem (**D7**).

Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend erstmals im Bildungsbericht der Umgang mit Zeit im Schulwesen dargestellt werden (vgl. auch **C5**). Der Zeitaufwand wird dabei unter drei Perspektiven in den Blick genommen: im Lebenslauf (Dauer und Verzögerungen von Schullaufbahnen), im Laufe eines Schuljahres (Unterrichtspensum) und im Alltag einer Schulwoche (Zeitaufwand für unterrichtliche, außerschulische und individuelle Lernaktivitäten). Zwar bilden die verfügbaren Daten nicht ab, in welchem Umfang die nominell vorgesehene Zeit tatsächlich als effektive Lernzeit genutzt wird, doch vermitteln sie ein Bild von den Gelegenheitsstrukturen und diesbezüglichen Unterschieden zwischen Schülergruppen.

### Dauer der Schullaufbahn

Wie lange Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen, hängt davon ab, welche Bildungsgänge sie besuchen, welche Verzögerungen z. B. durch Wiederholungen entstehen und ob Jugendliche zum Nachholen eines Abschlusses länger im Schulsystem verbleiben. Ermittelt man auf der Grundlage der Bildungsbeteiligungsquoten die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre<sup>M</sup>, so hat sich diese für die Geburtskohorten 1950 bis 1970 kontinuierlich erhöht (**Abb. D2-1**). Die 1950 Geborenen besuchten durchschnittlich 9 Jahre allgemeinbildende Schulen. Durch die Verlängerung der Pflichtschulzeit und steigende Übergangsquoten in längere Bildungsgänge, die zum Mittleren Schulabschluss bzw. zur Hochschulreife führen, verlängerte sich die allgemeinbildende Schuldauer für die nachfolgenden Geburtskohorten. Sie lag für den Geburtsjahrgang 1960 bereits bei 10 Jahren und stieg im Geburtsjahrgang 1970 weiter auf 11 Jahre. Für die 1980 Geborenen dauerte die Schulzeit ebenso lange.

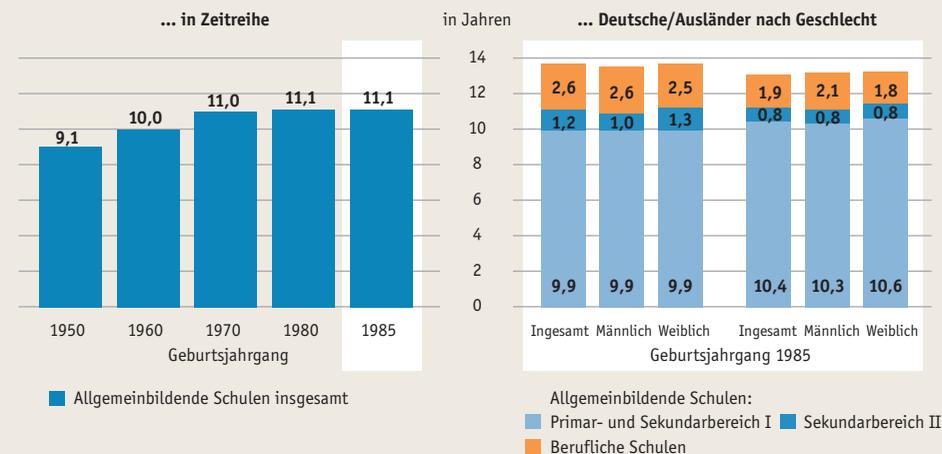
**Im Zeitverlauf:  
Verlängerung des  
Schulbesuchs  
um zwei Jahre**

**Gegenläufige  
Tendenzen: Strukturierte  
Verkürzung  
der Schulzeit auf  
der einen ...**

Die jüngste Kohorte, für die rückblickend anhand des Mikrozensus die Dauer der Schulzeit auch nach Geschlecht und Ausländerstatus ermittelt werden kann, ist die des Geburtsjahrgangs 1985 (**Abb. D2-1, Tab. D2-6web**). Hier zeigt sich, dass Schülerinnen länger allgemeinbildende Schulen besuchen als ihre männlichen Mitschüler. Ausschlaggebend ist vor allem die höhere Gymnasialbeteiligung der Mädchen. Da alle Länder außer Rheinland-Pfalz inzwischen die Schulzeit bis zum Erwerb des Abiturs von 13 auf 12 Schuljahre verkürzt haben (**G8, Abb. D2-3web**), wird in Zukunft beobachtet werden können, ob sich die Besuchsdauer an Gymnasien verringert oder ob die Hochschulreife zunehmend auf anderen Wegen erworben wird, die mehr Zeit gewähren (**D1** und **D7**).

Vergleicht man die Schulbesuchsdauer nach Nationalität (**Abb. D2-1**), dann besuchen ausländische Schülerinnen und Schüler mit 13,2 Jahren durchschnittlich nicht so lange allgemeinbildende und berufliche Schulen wie Deutsche (13,7 Jahre). Ein größerer Anteil dieser Schulzeit entfällt aber bei den Ausländerinnen und

**Abb. D2-1: Durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre für die Geburtsjahrgänge 1950, 1960, 1970, 1980 sowie 1985 nach Ausländerstatus und Geschlecht (in Jahren)\***



\* Die zugrunde liegenden Basisdaten der altersspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten umfassen bis 1991 nur Westdeutschland und ab 1992 das gesamte Bundesgebiet.

Quelle: Köhler, H. (1990), *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuches*; Köhler, H. (1978), *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975*; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, *Bildungsstand der Bevölkerung 2004 bis 2009, Bildung im Zahlenspiegel 1982 bis 2004 sowie Mikrozensus 1991 bis 2010, eigene Berechnungen*  
 → Tab. D2-1A, Tab. D2-6web

Ausländern auf Schulen des Sekundarbereichs I. Sie verbleiben aufgrund von Verzögerungen (z.B. Klassenwiederholungen) mit durchschnittlich 10,4 Jahren ein halbes Jahr länger in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 als Deutsche. Trotz des längeren Besuchs allgemeinbildender Schulen erreichen Ausländerinnen und Ausländer niedriger qualifizierende Abschlüsse (D7). Diese werden zunehmend an beruflichen Schulen nachgeholt, wodurch sich die für Schulbildung aufgewendete Zeit nochmals verlängern kann. Weitere Verzögerungen der Dauer der Bildungszeit ergeben sich durch Zeiten, die Jugendliche im Übergangssystem ohne formale Weiterqualifizierung verbringen (vgl. E1).

... und durch gestiegene Bildungsbeteiligung verursachte Verlängerung auf der anderen Seite

### Verzögerte Schullaufbahnen

Bereits in den vorherigen Bildungsberichten wurde aufgezeigt, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler aufgrund von Klassenwiederholungen die Schullaufbahn mit Verzögerung beendet. Im Schuljahr 2010/11 haben 164.000 Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholt (Tab. D2-2A). Die Wiederholerquote<sup>M</sup> hat sich damit rückblickend, nicht zuletzt aufgrund veränderter Regelungen des Versetzungsverfahrens, von 2,8% im Schuljahr 2004/05 auf inzwischen 2,0% reduziert.

Kontinuierlicher Rückgang der Wiederholerquote seit 2004/05 ...

Wie viele Schülerinnen und Schüler insgesamt bis zum Alter von 15 Jahren auf eine verzögerte Schullaufbahn zurückblicken, lässt sich auf Basis der PISA-Daten ermitteln (Tab. D2-3A). Von den im Jahr 2009 befragten 15-Jährigen haben 21% mindestens einmal eine Klasse wiederholt. Über die Schullaufbahn einer Schülerkohorte hinweg kumulieren sich die Wiederholeranteile so auf ein Mehrfaches der Wiederholerquote je Schuljahr. Zu berücksichtigen ist, dass in Jahrgangsstufe 9 einige Schülerinnen und Schüler freiwillig die Klasse wiederholen, um den Übergang in die Abschlussklasse zum Mittleren Abschluss bzw. in die gymnasiale Oberstufe zu erreichen. Von Klassenwiederholungen sind überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund<sup>M</sup> und niedrigem sozioökonomischen Status betroffen. Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil weisen im Alter von 15 Jahren mit

... doch auch 2009 hat jeder fünfte 15-Jährige mindestens einmal eine Klasse wiederholt



29% einen etwa doppelt so hohen Anteil an verzögerten Schullaufbahnen auf wie jene ohne Migrationshintergrund (14%). Selbst unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status bleiben deutliche Unterschiede in den migrationspezifischen Wiederholeranteilen bestehen.

## Unterrichtszeit nach Ländern und Staaten

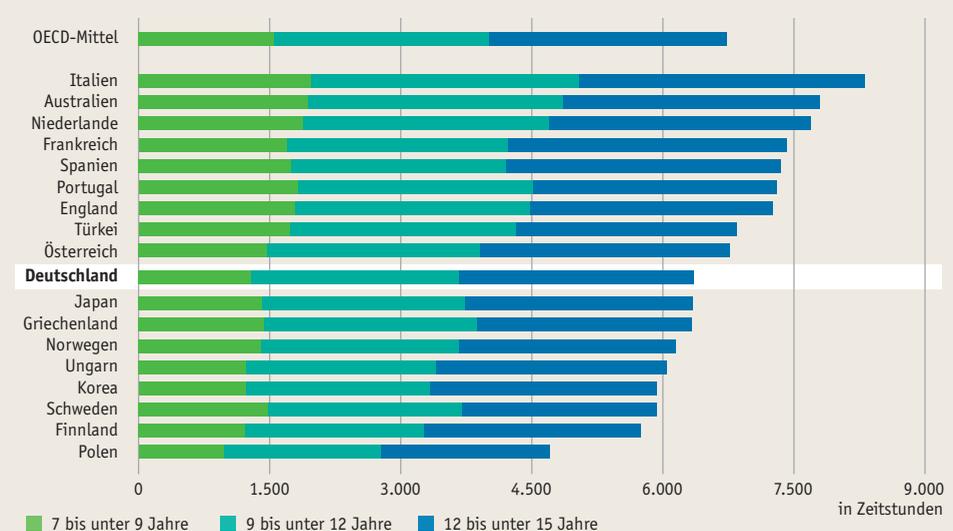
Die während der Schullaufbahn aufgewendete Zeit wird, neben der Anzahl der Schulbesuchsjahre, maßgeblich vom Unterrichtsvolumen je Schuljahr bestimmt. Um eine länderübergreifend einheitliche Grundlage für einen Vergleich zu erhalten, werden nachfolgend die für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischen Jahrgangsstufen 1 bis 9 in einer Unterscheidung nach abschlussbezogenen Bildungsgängen gegenübergestellt. Die in den aktuellen Stundentafeln sichtbar werdenden Differenzen zwischen den Ländern sind nicht unerheblich (**Tab. D2-4A**): In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 etwa sind in Bayern mit 104 Mindestwochenstunden<sup>M</sup>, d.h. 26 Stunden je Woche, 14% mehr Unterrichtsstunden vorgesehen als in Brandenburg (91 Mindestwochenstunden). Hochgerechnet auf die Grundschulzeit entspricht dies 371 Zeitstunden mehr Unterricht für die bayerischen Schülerinnen und Schüler. Durch das in Brandenburg höhere Unterrichtsvolumen im Sekundarbereich I wird dieser Unterschied allerdings bis zur Jahrgangsstufe 9 teilweise ausgeglichen.

**Deutlicher Trend zu einer Erhöhung des jährlichen Unterrichtsvolumens ...**

**... vor allem im Sekundarbereich I der Gymnasien**

Bemerkenswert ist im Vergleich der Stundentafeln 2002/03 und 2011/12, dass mit Ausnahme der Hamburger Grundschulen durchgängig Erhöhungen der Mindestwochenstunden in allen Ländern und Bildungsgängen festzustellen sind. Besonders das gymnasiale Unterrichtsvolumen wurde im Sekundarbereich I teilweise erheblich gesteigert. Hier wirkt sich maßgeblich die verkürzte gymnasiale Schulzeit aus (G8), denn nach einer KMK-Vereinbarung ist weiterhin ein Gesamtstundenvolumen von 265 Mindestwochenstunden bis zum Erwerb des Abiturs nachzuweisen. Die meisten Länder bieten auch an Gesamtschulen bzw. den neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen einen Gymnasialzweig an (**D1**). Da sie in der Regel in neun statt acht Jahren bis zum Abitur führen, sind für die Jahrgangsstufen 5 bis 9 um bis zu 8% weniger Unterrichtsstunden vorgesehen als an den G8-Gymnasien.

**Abb. D2-2: Vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis unter 15-jährige Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen 2009 nach ausgewählten Staaten (in Zeitstunden)**



Quelle: OECD (2011), *Bildung auf einen Blick*, eigene Berechnungen

→ Tab. D2-7web

Betrachtet man den Umfang der vorgesehenen Unterrichtszeit im internationalen Vergleich, so ist in Deutschland für die 7- bis unter 9-Jährigen mit 1.286 Zeitstunden, d.h. 642 Stunden je Schuljahr und 17 Stunden je Woche, weniger Unterricht vorgesehen als in vielen anderen Staaten (**Abb. D2-2**). Für die Altersgruppen 9 bis unter 12 sowie 12 bis unter 15 Jahre liegt das Unterrichtspensum nahe am OECD-Mittel. Insgesamt summiert sich in Deutschland die für 7- bis unter 15-jährige Schülerinnen und Schüler vorgesehene Zahl der Unterrichtsstunden auf insgesamt 6.362 Zeitstunden, im OECD-Durchschnitt sind es 6.734 Stunden. Die Spannweite der offiziellen Vorgaben reicht im Staatenvergleich von 4.713 Stunden in Polen bis zu 8.316 Stunden in Italien. Doch variiert auch die Dauer der Schulpflicht zwischen den Staaten.

**Pflichtunterrichtszeit deutscher Primar- und Sekundarschulen unter dem OECD-Mittel**

## Zeitaufwand für inner- und außerschulische Lernaktivitäten bei 15-Jährigen

Wie viel Zeit Kinder und Jugendliche insgesamt für schulbezogene Aktivitäten aufwenden, ist nicht zuletzt eine Frage der Gestaltung von Zeitabläufen innerhalb und außerhalb der Schule. Zurückgegriffen werden kann hier lediglich auf eine OECD-Sonderauswertung der PISA-Studie 2006, die für 15-Jährige den wöchentlichen Zeitaufwand in einer Aufschlüsselung nach inner- und außerunterrichtlichen Lernaktivitäten abbildet.

In Deutschland gaben die Schülerinnen und Schüler 2006 an, für die zentralen PISA-Lernbereiche Unterrichtssprache, Mathematik und Naturwissenschaften durchschnittlich 10,6 Zeitstunden je Woche in Form regulären Schulunterrichts erhalten zu haben (**Tab. D2-5A**). Dies waren allerdings nur 60% des gesamten wöchentlichen Zeitaufwands für diese Lernbereiche, der darüber hinaus durchschnittlich 1,9 Stunden für Zusatz- oder Förderunterricht außerhalb der Schule sowie weitere 5,9 Stunden für individuelles Lernen umfasste. Mit insgesamt 18,4 Zeitstunden je Woche entspricht also allein die Lernzeit in den drei PISA-Domänen dem zeitlichen Umfang einer Halbtagsstelle. Die deutschen 15-Jährigen liegen damit leicht über dem OECD-Mittel von 17,9 Stunden. Bemerkenswert ist, dass zu den Staaten, in denen regelmäßig hohe PISA-Kompetenzwerte erreicht werden, sowohl solche mit hohen Lernzeiten (z. B. Kanada und Korea mit wöchentlich mehr als 20 Stunden) als auch solche mit geringen Lernzeiten zählen (Finnland und Japan mit unter 16 Stunden je Woche). Vertiefenden Analysen zufolge scheint sich ein relativ hoher auf den regulären Unterricht entfallender Zeiteanteil positiv auf die Leistungsergebnisse der Jugendlichen auszuwirken<sup>3</sup>.

**40% der wöchentlichen Lernzeiten 15-Jähriger entfallen in Deutschland auf Aktivitäten außerhalb des regulären Schulunterrichts**

<sup>3</sup> OECD (2011), *Quality Time for Students – Learning in and out of school*. – Paris, S. 57 ff.

### Methodische Erläuterungen

#### Durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre

Für die durchschnittliche Zahl der Schulbesuchsjahre werden die relativen Schulbesuchsquoten einer Geburtskohorte im Zeitverlauf (je Altersjahr) ermittelt, aufsummiert und durch 100 dividiert (vgl. Erläuterungen zu **Tab. D2-1A**).

#### Wiederholerquote

Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl (ohne Vorklassen, Schulkindergärten,

Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs).

#### Migrationshintergrund

Abweichend von der Definition im Glossar wird der Migrationshintergrund hier nach PISA bestimmt, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

#### Mindestwochenstunden

Als Mindestwochenstunden wird in den Schulgesetzen der Länder die Zahl der wöchentlich vorgesehenen Unterrichtsstunden je Jahrgangsstufe festgelegt.

## Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Ein Kernstück der Reformanstrengungen ist in den vergangenen Jahren der Übergang von der traditionellen Halbtags- zur Ganztagschule. Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote verteilen sich dabei zum einen auf verschiedene Typen von Einrichtungen wie Ganztagschulen <sup>M</sup> oder Horte <sup>M</sup>, zum anderen reicht das Angebot von Hausaufgabenbetreuung bis hin zu breit gefächerten Kurs- und Förderangeboten (vgl. auch H2.2). Die folgende Darstellung konzentriert sich zunächst auf eine Fortschreibung zum Ausbaustand. Ganztagsangebote sollen nicht nur durch breitere Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse zur Qualitätssteigerung im Bildungswesen beitragen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf fördern. Auch sollen gerade für bildungsbenachteiligte Kinder die schulischen Rahmenbedingungen verbessert werden. Daher wird als neue Akzentuierung für 15-jährige Schülerinnen und Schüler untersucht, welche Gruppen das bisherige Angebot erreicht.

### Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb

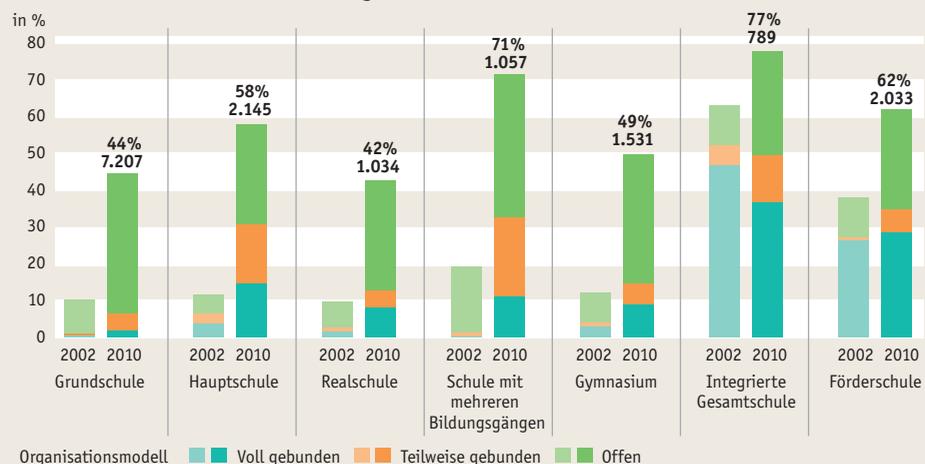
**2010 jede zweite Schule mit Ganztagsangebot**

Der in den vorangegangenen Berichten aufgezeigte Auf- und Ausbau von Ganztagschulen hält weiter an. Insgesamt stieg die Zahl der Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb <sup>M</sup> bereits zwischen 2002 und 2008 von 4.951 auf 11.825 an und erhöhte sich bis 2010 nochmals auf 14.474. Inzwischen beläuft sich somit der Ganztagsanteil an allen schulischen Verwaltungseinheiten auf insgesamt 51% (Abb. D3-2, Tab. D3-3web).

**Kontinuierlicher Ausbau ganztägiger Angebote seit 2002 in allen Schularten**

In allen Schularten sind seit 2002 stetige Zuwächse zu beobachten (Abb. D3-1), wengleich sie für die Grundschule und das Gymnasium besonders deutlich ausfallen. Dennoch liegt mit 44% aller Grundschulen und 49% aller Gymnasien der Schulanteil mit Ganztagsbetrieb weiterhin unter dem entsprechenden Wert der Integrierten Gesamtschulen (77%) und der Förderschulen (62%), die bereits vor den jüngeren Reformanstrengungen einen hohen Anteil an Ganztagschulen aufwiesen. Bemerkenswert ist, dass auch die Schularten mit mehreren Bildungsgängen im Jahr 2010 zu 71% Ganztagsangebote machen, nachdem es 2002 erst knapp 20% waren.

**Abb. D3-1: Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich I 2002 und 2010 nach Schularten und Organisationsmodell**



Quelle: Sekretariat der KMK (2008 und 2012), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik

→ Tab. D3-1A

Der Großteil der Schulen arbeitet in der offenen Form, bei welcher die Kinder freiwillig an den Angeboten teilnehmen können. Teilweise oder voll gebundener Ganztagsbetrieb, bei dem die Angebote für einen Teil oder die gesamte Schülerschaft verbindlich sind, wurde vor allem an Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Integrierten Gesamtschulen und Förderschulen eingerichtet (Tab. D3-1A).

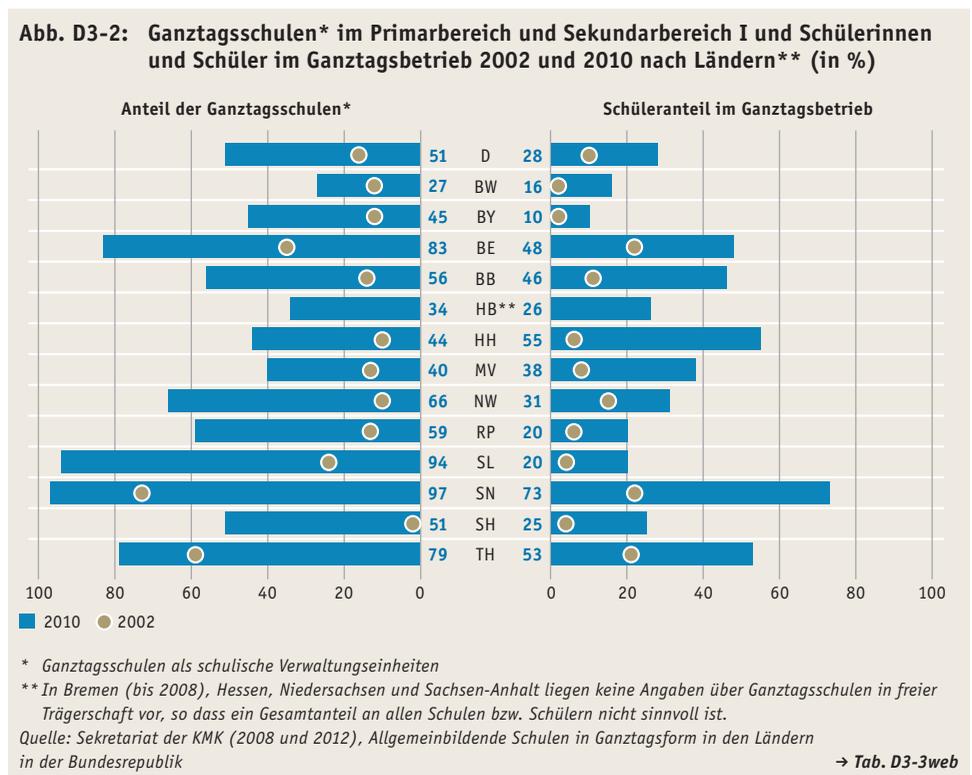
### Ganztagsangebote und -beteiligung in den Ländern

Im Ländervergleich streuen die Anteile der Ganztagschulen trotz durchgängig deutlichen Anstiegen nach wie vor erheblich um den Bundesdurchschnitt von 51% aller Schulen (Abb. D3-2). Stellt man den Ausbaustand der Ganztagschule dem Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb gegenüber, fällt die Beteiligung an den Ganztagsangeboten mit 28% deutlich niedriger aus als der Ganztagsschulanteil. Ausschlaggebend ist zum einen, dass der Ausbau sukzessive bzw. stufenweise erfolgt, d.h. teilweise an den Schulen zunächst nur einzelne Ganztagsklassen oder -züge entstehen. Zum anderen unterscheiden sich die Ganztagschulen in ihrem Organisationsmodell (Abb. D3-1).

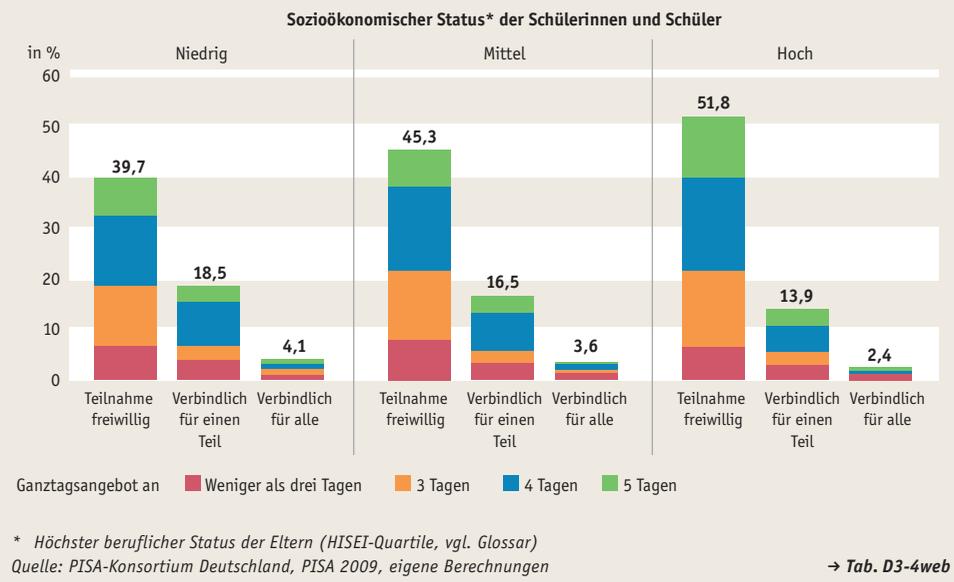
Nur 28% Schülerbeteiligung an Ganztagsangeboten aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen

### Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen

Im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschule wird häufig diskutiert, ob Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern stärker davon profitieren als jene aus sozial privilegierten. Repräsentative Daten zu Ganztagschulen lieferte zuletzt die PISA-Studie 2009, anhand derer allerdings lediglich für 15-Jährige die Verteilung nach sozialer Herkunft betrachtet werden kann (Abb. D3-3, Tab. D3-4web). Für diese Altersgruppe fallen die Beteiligungsunterschiede eher gering aus. Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status besuchen mit insgesamt 68% zwar etwas häufiger Schulen mit Ganztagsangeboten als jene mit mittlerem (65%) und niedrigem Status (62%). Von



D  
3

**Abb. D3-3: 15-jährige Schülerinnen und Schüler in Ganztagschulen nach Verbindlichkeit und Häufigkeit des Angebots und sozioökonomischem Status\* (in %)**

**Nur geringe Unterschiede in der Ganztagsbeteiligung von Jugendlichen mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status**

den Schulen mit verbindlichem Ganztagsangebot (für einen Teil oder die gesamte Schülerschaft) werden jedoch tendenziell gerade Kinder aus sozial schwachen Familien erreicht: Aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchen 19 bzw. 4% der 15-Jährigen teilweise bzw. voll gebundene Ganztagschulen, während es bei denjenigen mit hohem Status nur 14 bzw. 2% sind. Dies dürfte mit der schulartspezifischen Verteilung der verbindlichen Ganztagsangebote zusammenhängen (Abb. D3-1). Ein größerer Anteil der Jugendlichen mit niedrigem Sozialstatus besucht Haupt-, Gesamt- oder Förderschulen (D1), die unter allen Schularten wiederum am häufigsten im teilweise oder voll gebundenen Ganztagsmodell arbeiten.

### Horte als ergänzende Ganztagsangebote

**Ein Großteil der Länder baut neben Plätzen in Ganztagsgrundschulen auch die Hortangebote weiter aus**

Neben den Angeboten der Ganztagschulen stellen auch die über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe organisierten Hortangebote einen wesentlichen Bestandteil ganztägiger Bildung und Betreuung dar. Insbesondere im Grundschulalter ist der Hort eine quantitativ bedeutsame Variante; in dieser Altersgruppe nutzen mit bundesweit 422.473 Kindern nahezu 15% der Schülerinnen und Schüler ein Hortangebot (Tab. D3-2A). Horte werden einerseits als unabhängige Ergänzungsangebote zu Ganztagschulen, andererseits aber auch in Form von Kooperationsangeboten beider Institutionen genutzt. Obwohl die Anzahl der Kinder in Ganztagsgrundschulen deutlich stärker ansteigt, hat auch die Zahl der Hortkinder seit 2006 um knapp ein Viertel zugenommen. Hier zeigen sich in den Ländern unterschiedliche Strategien beim Ausbau der ganztägigen Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter. Während in Nordrhein-Westfalen Hortangebote zugunsten von Ganztagsplätzen in Schulen nahezu vollständig abgebaut wurden, zeigen sich in Bayern und Niedersachsen auch bei den Horten deutliche Zuwächse. In Sachsen und Brandenburg weisen hohe Quoten in beiden Betreuungsformen darauf hin, dass hier eine große Anzahl an Kooperationsangeboten zwischen Horten und Ganztagsgrundschulen besteht.

## **M**ethodische Erläuterungen

### **Ganztagsschulen**

Ganztagsschulen stellen laut KMK-Definition an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung, bei welchem Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und ein Mittagessen bereitgestellt wird.

### **Horte**

Der Begriff Hort bezeichnet Kindertageseinrichtungen, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Hinzukommen können darüber hinaus noch

Plätze für Kinder im Schulalter in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen, die hier ebenfalls mit eingerechnet werden.

### **Schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb**

Bei nicht schulartbezogenen Aussagen werden Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, nur einmal als Ganztagsschule gezählt (sogenannte Verwaltungseinheiten), um Mehrfachzählungen von Schulstandorten zu vermeiden.

## Pädagogisches Personal im Schulwesen

Die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie die Gestaltung erfolgreicher schulischer Lehr- und Lernprozesse ist entscheidend von der Qualifikation des pädagogischen Personals<sup>M</sup> abhängig. Grundvoraussetzung dafür ist, den fächerspezifischen Lehrkräftebedarf über grundständig an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildete Lehrkräfte zu decken, nicht zuletzt auch um die weitreichenden Bemühungen zur Reform der Lehrerbildung auch in der Schule wirksam werden zu lassen. Für eine künftige bedarfsgerechte Personalpolitik ist zugleich die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lehrkräfte beachtenswert. Weitere Themen, die in den Diskussionen um die weitere Entwicklung des Lehrerberufs immer wieder aufscheinen, sind der fächerspezifische Lehrkräftebedarf und die Gründe für die Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Art des Arbeitsverhältnisses eingegangen. Ebenfalls wird die Entwicklung des schulischen Personalbestands über die Zahl und Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang und Migrationsstatus, wie im vorausgegangenem Bildungsbericht, dargestellt.

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

**Zahl der  
hauptberuflichen  
Lehrkräfte in  
den letzten Jahren  
angestiegen**

Die hauptberuflichen Lehrkräfte<sup>M</sup> setzen sich aus voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräften zusammen. In Deutschland hat sich zwischen 2002 und 2010 ihre Zahl um knapp 5.000 auf 784.797 erhöht. Damit verbunden ist ein Anstieg der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte (**Tab. D4-1A**). Ihr Anteil an den hauptberuflichen Lehrkräften ist zwar von 37,4% (2002) auf 39,1% (2010) angestiegen, lag zwischenzeitlich 2006 aber mit 40,4% schon über dem Anteil von 2010. Dies deutet auf eine Stagnation des Anteils teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte auf hohem Niveau hin. Zu den hauptberuflichen Lehrkräften kommen noch über 120.000 Lehrkräfte hinzu, die stundenweise<sup>M</sup> an den Schulen unterrichten (**Tab. D4-2A**).

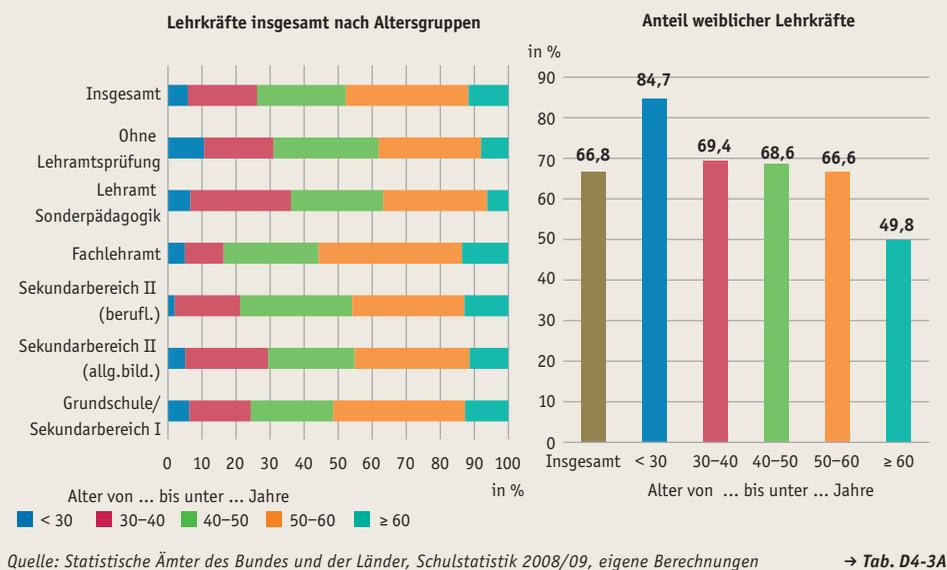
**Männliche Lehrkräfte  
im Durchschnitt  
deutlich älter als  
weibliche Lehrkräfte**

Deutschland weist neben Italien im internationalen Vergleich sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I den mit Abstand größten Anteil an Lehrkräften im Alter über 50 Jahren und zugleich den geringsten Anteil an Lehrkräften unter 30 Jahren (**Tab. D4-6web**) auf. Diese Situation ist jedoch bezogen auf Deutschland nach Lehramt und Geschlecht zu differenzieren (**Abb. D4-1, Tab. D4-3A**). Lehrkräfte mit einer Lehramtsprüfung für die Förderschulen sind deutlich jünger als die Lehrkräfte anderer Lehrämter. Der Anteil der Männer unter den Lehrkräften geht unter den jüngeren Altersgruppen zurück (**Abb. D4-1, Tab. D4-3A**). Jeder sechste männliche Lehrer und nur jede elfte Lehrerin ist 60 Jahre und älter. Der Frauenanteil unter den Lehrkräften wird in den nächsten Jahrzehnten weiter zunehmen, wenn der sich abzeichnenden Entwicklung nicht dadurch begegnet wird, dass Männer gezielt für den Lehrerberuf gewonnen werden.

**Weiterhin wenige  
Lehrkräfte mit  
Migrationshintergrund  
im Schuldienst**

Die Daten des Mikrozensus 2010 zeigen, dass der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Schulsystem in allen Schulstufen sehr gering ist. Mit 6,1% ist dieser Anteil sehr viel niedriger als bei sonstigen Erwerbstätigen mit (Fach-)Hochschulabschluss (15,0%; **Tab. D4-7web**).

**Abb. D4-1: Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2010/11 nach abgelegter Lehramtsprüfung, Altersgruppen und Schulart bzw. nach Geschlecht (in %)**



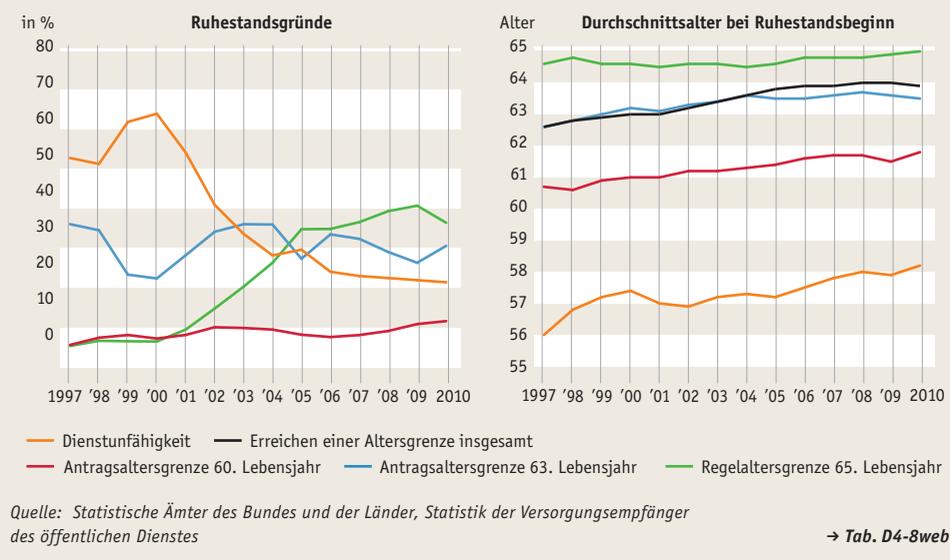
### Lehrereinstellungen

Durch den hohen Anteil an Lehrkräften über 50 Jahre (48 %, Tab. D4-3A) ist auch der aktuelle und sich abzeichnende personelle Ersatzbedarf für das Schulwesen relativ hoch. Entsprechend haben die Neueinstellungen von Lehrkräften in den letzten Jahren wieder zugenommen. Im Schnitt der letzten drei Jahre waren es durchschnittlich jährlich etwa 30.000 und damit etwa 5.000 mehr als in der vorausgegangenen Drei-Jahres-Periode (Tab. D4-4A). Das hohe Niveau der Einstellungen in den Schuldienst wird daran deutlich, dass 2011 4,4% des Lehrerbestands (Vollzeitlehrer-Einheiten) ersetzt wurden. Mit der Erhöhung der Zahl der eingestellten Bewerberinnen und Bewerber in den öffentlichen Schuldienst ist auch ein Anstieg der Zahl der Seiteneinsteiger verbunden. Mit einem Anteil von 5 bis 6% sind Seiteneinsteiger unter den eingestellten Bewerbern nur eine kleine Gruppe (Tab. D4-4A). Als Seiteneinsteiger werden nach der Definition der KMK aber nur Lehrkräfte ohne 2. Lehramtsprüfung bezeichnet. Eingestellte Bewerber, die nach einem nicht lehramtsbezogenen Hochschulexamen den Schuldienst anstreben und in den meisten Ländern zunächst den Vorbereitungsdienst absolvieren müssen, erscheinen in der KMK-Statistik nicht als Seiteneinsteiger, obwohl deren Zahl als nicht unbedeutend angenommen werden kann. In Zukunft wird es darauf ankommen, über entsprechende Nachqualifizierungen der Bewerber ohne universitäres Lehramtsstudium darauf hinzuwirken, dass die Reformansätze der Lehrerbildung für die Reform der Schule umfassend wirksam werden.

Im letzten Jahrzehnt gab es eine deutlich höhere Zahl eingestellter Bewerberinnen und Bewerber als Neuabsolventen des Vorbereitungsdienstes (Tab. D4-4A). Die eingestellten Bewerber rekrutierten sich zwischen 2001 und 2011 zu 15% aus Altbewerbern. Dadurch war es möglich, gezielt Bewerber mit 2. Lehramtsprüfung einzustellen, um fächerspezifische Engpässe der Lehrkräfteversorgung zu schließen. Da das Reservoir an Altbewerbern bald erschöpft sein dürfte, wird es künftig bereits bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen an den Hochschulen verstärkt darauf ankommen, die Sicherstellung des fächerspezifischen Lehrkräftebedarfs zu berücksichtigen (vgl. H3.2 bezogen auf die künstlerischen Fächer).

**Nur kleine Gruppe von Seiteneinsteigern im Schuldienst**

**Im letzten Jahrzehnt 15% mehr Lehrereinstellungen als Absolventen des Vorbereitungsdienstes**

**Abb. D4-2: Anteil der Ruhestandsgründe und Durchschnittsalter beim Eintritt in den Ruhestand von Beamtinnen und Beamten im Schuldienst 1997 bis 2010**

## Beendigung der Berufstätigkeit

In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Lehrkräfte als eine Berufsgruppe, die wegen der zunehmenden beruflichen Belastung verstärkt vorzeitig den Schuldienst verlässt. Die Statistik der Versorgungsempfängerinnen und -empfänger des öffentlichen Dienstes zeigt allerdings, dass sich die Dienstunfähigkeit als Ursache für den Eintritt in den Ruhestand beamteter Lehrkräfte seit 2002 deutlich zurückentwickelt hat (Abb. D4-2, Tab. D4-8web). Zugleich ist der Anteil der beamteten Lehrkräfte, die bei Erreichen der Regelaltersgrenze von 65 Jahren in den Ruhestand wechselten, auf über 35% gestiegen. Seit 2007 ist das Erreichen der Regelaltersgrenze der häufigste Ruhestandsgrund. Dadurch gehören die Lehrkräfte zur Gruppe von Beamten, die mit einem vergleichsweise hohen Durchschnittsalter in den Ruhestand wechseln (Tab. D4-9web); in den letzten Jahren weisen sie sogar das höchste Durchschnittsalter aller Beamtengruppen bei Ruhestandsbeginn auf.

Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte bei Beginn des Ruhestands ist zwischen 1997 und 2010 um 1,3 Jahre angestiegen. Zwischen Frauen mit 63,7 und Männern mit 64,1 Jahren (2010) unterscheidet es sich nur unwesentlich. Anders ist die Situation bei Beginn einer Dienstunfähigkeit. Auch hier ist das Durchschnittsalter – sogar um 1,8 Jahre – angestiegen, zugleich werden Frauen durchschnittlich fast 2 Jahre früher dienstunfähig als ihre männlichen Kollegen (2010 mit 57,6 bzw. 59,5 Jahren).

Der Mikrozensus ermöglicht für die Analyse des Zeitpunkts der Beendigung der Berufstätigkeit den geschlechtsspezifischen Vergleich zwischen Beamtinnen und Beamten und Angestellten, Lehrkräften und sonstigen Akademikerinnen und Akademikern. Die Datenbasis für den Vergleich bilden alle Akademikerinnen und Akademiker, die zum Zeitpunkt der Befragung 2010 über 50 Jahre alt waren und ihre Berufstätigkeit beendet hatten (Tab. D4-5A). Dabei ergibt der Vergleich zwischen den Lehrkräften mit Hochschulabschluss und sonstigen Akademikerinnen und Akademikern bezogen auf den gegenwärtigen Bestand an Personen im Ruhestand keinen beachtenswerten Einfluss des Lehrerberufs auf das Alter beim Ausstieg aus der Berufstätigkeit. Sowohl bei männlichen Lehrkräften als auch anderen männlichen Akademikern lag der Median des Wechsels in den Ruhestand zwischen 61 und 62 Jahren (Mittelwert zwischen 60,9 und 62,5). Bei Frauen lag dieser Zeitpunkt zwischen 59 und 61 Jahren (Mittelwert

**Lehrkräfte weisen bei Beginn des Ruhestands ein hohes Durchschnittsalter unter den Beamten-gruppen auf**

**Lehrkräfte gehen mit gleichem Durchschnittsalter in den Ruhestand wie sonstige Akademikerinnen und Akademiker**

zwischen 59,3 und 61,4). Frauen beendeten früher ihre Berufstätigkeit als Männer, weil sie früher das gesetzliche Ruhestandsalter erreichten und etwas häufiger vor Erreichen des Ruhestands ihre Berufstätigkeit aufgaben. Bei Lehrkräften war für den Ruhestandsbeginn nicht bedeutsam, ob sie Angestellte oder Beamte waren. Sonstige Akademiker gingen als Beamte später und als Angestellte früher in den Ruhestand als Lehrkräfte. Dazu trug auch bei, dass vor allem angestellte sonstige Akademikerinnen und Akademiker häufiger als angestellte Lehrkräfte vor Erreichen des Ruhestands ihre Berufstätigkeit beendeten (18 zu 11%; **Tab. D4-10web**).

Die Befunde zeigen eine hohe Abhängigkeit des Ruhestandsbeginns von gesetzlichen Ruhestandsregelungen, der privaten Lebenssituation und der Art des Arbeitsverhältnisses. Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrem Verhalten bei Beendigung der Berufstätigkeit nur in Details von anderen Akademikern. Nicht erfasst wird, in welchem Umfang in den letzten Berufsjahren vor dem Ruhestand der Beschäftigungsumfang von Lehrkräften reduziert wird, um sich noch den beruflichen Anforderungen gewachsen zu fühlen.

**Für den Ruhestandsbeginn von Lehrkräften ist unbedeutend, ob sie Beamte oder Angestellte sind**

### **M**ethodische Erläuterungen

#### **Pädagogisches Personal**

Datengrundlage sind die in der amtlichen Schulstatistik verfügbaren Angaben. Betrachtet werden neben Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen – von Vorklassen bis zu Kollegs – auch berufliche Schulen. Sonstiges nicht unterrichtendes pädagogisches Personal wird dabei nicht erfasst.

#### **Hauptberufliche Lehrkräfte**

Hauptberufliche Lehrkräfte können vollzeit- oder teilzeitbeschäftigt sein. Vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte sind Personen, die mit voller Regelpflichtstundenzahl (Pflichtstunden = Unterrichtsstunden + Abminderungs-

stunden) tätig sind. Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte sind Personen, deren individuelle Pflichtstundenzahl aufgrund länderspezifischer Regelungen bis zu 50% der Regelpflichtstunden ermäßigt worden ist.

#### **Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte**

Stundenweise beschäftigte Lehrkräfte sind mit weniger als 50% der Regelpflichtstunden einer vollzeitbeschäftigten Lehrkraft tätig. Lehramtsanwärter/Referendare werden – soweit sie selbstständig Unterricht erteilen – den stundenweise Beschäftigten zugeordnet, auch wenn sie mit mehr als 50% der Regelpflichtstundenzahl unterrichten.

## Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Neben dem formalen Lernort Schule finden vielfältige Bildungsprozesse, unter anderem auch die kulturelle/musisch-ästhetische Bildung, in organisierten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, in Horten, in Vereinen, Kirchen und bei privaten Anbietern statt (vgl. H). Durch freiwilliges Engagement in Vereinen und organisierten Gruppen eröffnen sich zusätzliche Lernmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche auf der Basis von aktiver Beteiligung und konkreter Verantwortungsübernahme. Häufig werden freiwillig Engagierte fachlich und pädagogisch begleitet, wodurch solche Formen des Engagements zusätzliche Bildungsrelevanz erhalten. Hinzu kommen informelle Lernwelten wie Familie und Gleichaltrige, in denen das Lernen in hohem Maße ungeplant, selbstorganisiert und kaum strukturiert verläuft.

Vor allem Familien spielen als informelle Bildungswelten von Anfang an eine tragende Rolle für die Bildungsbiografie (vgl. C1). Sie eröffnen Kindern nicht nur den Zugang zu formalen und non-formalen Bildungsangeboten und unterstützen sie vielfach in schulischen Belangen, sondern sind selbst wichtige Bildungsakteure. Daher wird in Erweiterung der bisherigen Berichterstattung verstärkt ins Blickfeld gerückt, welche schulischen Unterstützungsleistungen Familien erbringen. Zugleich wird erneut über das freiwillige Engagement in unterschiedlichen non-formalen Lernorten berichtet.

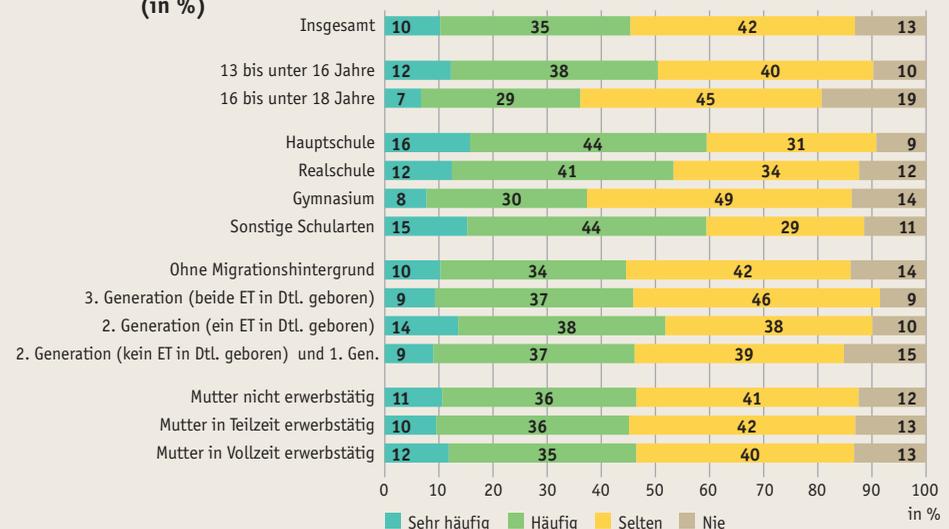
### Familiäre Unterstützung beim schulischen Lernen

Während alltägliches bildungsorientiertes Verhalten in der Familie zur Entwicklung kindlicher Kompetenzen im Kleinkindalter beiträgt, was eine wichtige Basis auch zur Bewältigung schulischer Anforderungen darstellt (vgl. C1), äußert sich die familiäre Unterstützung im Schulalter etwa durch Hilfen bei den Hausaufgaben und beim Lernen für die Schule.

Etwa 45% der 13- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schüler werden nach eigenen Angaben sehr häufig oder häufig durch die Eltern bei den Hausaufgaben

**45% der Eltern unterstützen ihre 13- bis unter 18-jährigen Kinder häufig beim Lernen**

**Abb. D5-1: Familiäre Unterstützung beim schulischen Lernen für 13- bis unter 18-jährige Schülerinnen und Schüler 2009 nach Merkmalen des persönlichen Hintergrunds (in %)**



Quelle: DJI, AID:A 2009

→ Tab. D5-1A

unterstützt (**Abb. D5-1**). Ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler nutzt zudem außerschulischen Nachhilfeunterricht, sodass auch außerhalb der Schule ein zusätzlicher Lernaufwand entsteht (**D2**). Während im Alter von 13 bis unter 16 Jahren etwa die Hälfte der Eltern mit ihren Kindern für die Schule lernt, sind es im Alter von 16 bis unter 18 Jahren noch mehr als ein Drittel. Zudem ist kein Einfluss der Erwerbstätigkeit der Mutter, des elterlichen Bildungsstands oder des Migrationshintergrunds **M** auf die Häufigkeit familialer Lernunterstützung ersichtlich (**Tab. D5-1A**).

Betrachtet man die besuchte Schulart, so wird deutlich, dass Jugendliche, die eine Hauptschule besuchen, am häufigsten Hilfe aus der Familie bekommen. Gleichzeitig erhalten aber 26% der Realschülerinnen und -schüler, 21% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und nur etwa 14% der Hauptschülerinnen und -schüler gezielte außerschulische Nachhilfe. Dies kann darauf hindeuten, dass Familien erhöhten Leistungsanforderungen an Gymnasien eher durch organisierte Nachhilfe als durch verstärktes Lernen in der Familie begegnen; dies kann aber auch durch elterliche Erwerbstätigkeit bedingt sein; und nicht zuletzt kann auch aus Kostengründen bei Hauptschülerinnen und -schülern verstärkt auf innerfamiliäre Unterstützung zurückgegriffen werden.

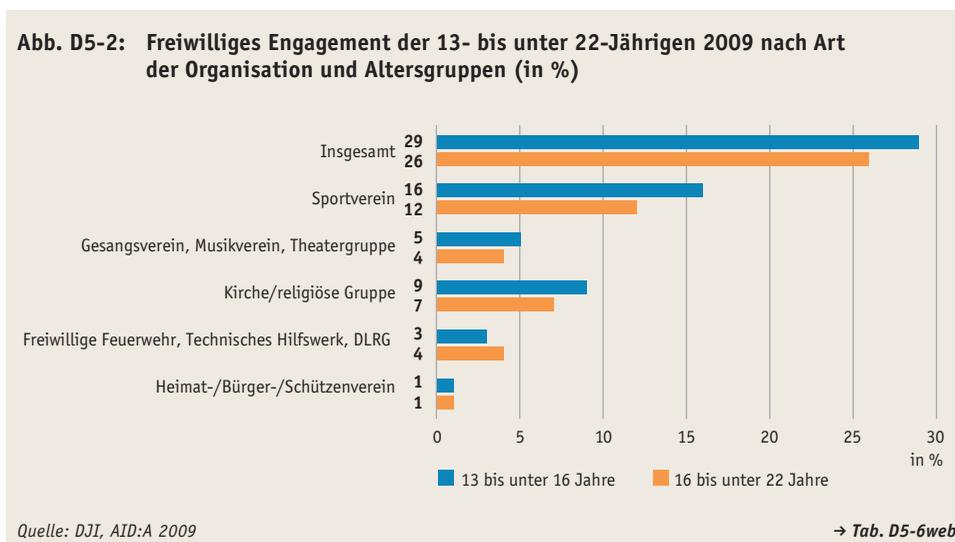
**Jugendliche an Hauptschulen am häufigsten durch die Familie unterstützt ...**

**... Jugendliche an Gymnasien und Realschulen bekommen häufiger Nachhilfe**

### Freiwilliges Engagement in und außerhalb der Schule

Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie aus freien Stücken Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter in einem schulischen und nichtschulischen Umfeld übernehmen. Einen wichtigen Ort für Partizipation und Mitbestimmung stellt die Schule dar. Diese Möglichkeiten beziehen sich sowohl auf den Unterricht als auch auf zusätzliche Angebote, wie sie etwa an Ganztagschulen verbreitet sind (**D3**). Hier können sich Schülerinnen und Schüler in bestimmten Funktionen an Entscheidungsprozessen beteiligen und durch die Übernahme von Aufgaben lernen, verantwortlich zu handeln. 80% der 13- bis unter 22-jährigen Schülerinnen und Schüler haben nach eigenen Angaben schon einmal eine freiwillige Aufgabe in der Schule übernommen (**Tab. D5-2A**). Dazu können zeitintensive oder auch kleinere Aufgaben gehören, sei es als Klassensprecher, als Tutor oder Pate, als Streitschlichter oder in der Mitarbeit bei der Schülerzeitung.

Darüber hinaus kann ein freiwilliges Engagement in einem außerschulischen Umfeld, z.B. in Vereinen und anderen Organisationen, weitere bildungsrelevante Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche öffnen. Rund 29% der 13- bis unter



**29% der 13- bis unter 16-Jährigen, 26% der 16- bis unter 22-Jährigen freiwillig engagiert ...**  
**... der Großteil des Engagements findet in Sportvereinen statt**

16-Jährigen übernehmen in einem Verein oder einer Gruppe freiwillig eine Aufgabe, während dies bei den 16- bis unter 22-Jährigen für 26% gilt (**Abb. D5-2**). Während aus vielen Studien bekannt ist, dass es mit steigendem Alter einen deutlichen Rückgang der Teilnahme in Vereinen und Verbänden gibt, spiegelt sich dies nicht beim freiwilligen Engagement wieder. Dies deutet darauf hin, dass die frühe Übernahme von definierten Aufgaben und Funktionen nicht so leicht aufgegeben wird wie eine bloße Aktivität, die weitaus weniger mit individueller Verantwortlichkeit verbunden ist. Der Großteil des freiwilligen Engagements findet in Sportvereinen statt. 16% der 13- bis unter 16-Jährigen und 12% der 16- bis unter 22-Jährigen üben dort eine freiwillige Tätigkeit aus, etwa als Jugendsprecher, Trainer oder Wettkampfhelfer.

### Freiwilliges Engagement nach soziodemografischen Merkmalen

Bei der Differenzierung nach Schularten zeigt sich, dass 82% der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sich schon einmal schulisch engagiert haben (**Tab. D5-2A**). Dies trifft in der Realschule auf 80% und in der Hauptschule auf 70% zu. Demnach wäre die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler auch in der Schule etwas seltener freiwillig engagiert. Betrachtet man das freiwillige Engagement der Jugendlichen in Vereinen und anderen Organisationen, so zeigt sich, dass 30% der 13- bis unter 16-jährigen Jugendlichen mit hohem und immerhin 22% derjenigen mit niedrigem Bildungsstand eine Aufgabe oder Funktion übernehmen (**Tab. D5-3A**).

Bei den 13- bis unter 16-Jährigen mit Migrationshintergrund fällt auf, dass vor allem die Jugendlichen, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind (1. und 2. Generation), nur zu 19% eine freiwillige Aufgabe oder Funktion übernehmen (**Tab. D5-3A**). Der Anteil freiwillig Engagierter liegt damit um 10 Prozentpunkte unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Interessant erscheint, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil (2. und 3. Generation) im Alter von 13 bis unter 16 Jahren fast gleichermaßen freiwillig engagiert sind. Das aus bisherigen Studien bekannte geringere Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund trifft somit nicht für alle 13- bis unter 16-Jährigen mit Migrationshintergrund gleichermaßen zu. Deutlichere Unterschiede in der Beteiligung und im freiwilligen Engagement nach Migrationshintergrund zeigen sich dagegen bei den 16- bis unter 22-jährigen Jugendlichen. Dies kann in dieser Lebensphase mit einer möglichen Veränderung der Lebensbedingungen, beispielsweise dem unterschiedlich frühen Übergang in Ausbildung und Beruf, zusammenhängen, die eine Beendigung des Engagements nach sich ziehen kann.

**Jugendliche, die selbst oder deren Eltern beide im Ausland geboren sind, sind weniger freiwillig engagiert**

### Teilnahme an Freiwilligendiensten

Freiwilligendienste<sup>M</sup> stellen gesetzlich geregelte Formen des freiwilligen Engagements überwiegend für junge Menschen dar. Charakteristisch für diese Form des ehrenamtlichen Engagements ist, dass damit Lernmöglichkeiten durch Verantwortungsübernahme im Alltagshandeln ebenso verbunden sind wie durch begleitende Lehrgänge. Zur Belebung des freiwilligen Engagements wurden mit Aussetzung von Wehrpflicht und Zivildienst nicht nur der Bundesfreiwilligendienst (BFD) und der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) neu geschaffen, sondern zugleich auch die traditionellen Jugendfreiwilligendienste (FSJ, FÖJ) deutlich ausgeweitet. Dadurch hat der Anteil junger Menschen, die sich in den Freiwilligendiensten FSJ, FÖJ, IJFD, BFD und „weltwärts“ engagiert, mit aktuell ca. 70.000 Engagierten einen neuen Höchststand erreicht. Während vor 10 Jahren etwa 2% der altersentsprechenden Jugendlichen einen Freiwilligendienst leisteten, sind es mittlerweile etwa 7%. Das

**Anzahl der Teilnehmenden in Freiwilligendiensten auf neuem Höchststand**

üblicherweise einjährige freiwillige Engagement scheint damit verstärkt zu einer wichtigen biografischen Erfahrung junger Menschen zu werden.

Der neu geschaffene Bundesfreiwilligendienst zeichnet sich dadurch aus, dass er sich nicht nur an die 16- bis unter 28-Jährigen richtet, sondern auch älteren Personen offensteht. Seit Juli 2011 leisten etwa 35.000 Personen einen üblicherweise 12 Monate dauernden Bundesfreiwilligendienst (**Tab. D5-4A**). Obwohl der BFD prinzipiell von allen Altersgruppen wahrgenommen werden kann, sind bisher etwa 72% der Engagierten unter 27 Jahre alt. Im Alter der unter 18-Jährigen ist der Anteil weiblicher Engagierter mit 58% höher als der Anteil der männlichen Engagierten (42%). Im Alter zwischen 18 und 27 Jahren dreht sich dieses Verhältnis allerdings um: Mit 57% leisten dann deutlich mehr junge Männer einen Bundesfreiwilligendienst (**Tab. D5-5A**). Inwieweit mit der Abschaffung des Zivildienstes künftig auch mehr junge Männer für die Teilnahme an einem Freiwilligendienst gewonnen werden können, bleibt abzuwarten.

Zeitgleich sind auch die Teilnehmezahlen im Freiwilligen Sozialen Jahr und im Freiwilligen Ökologischen Jahr gestiegen (**Tab. D5-5A**): 43.000 Jugendliche haben 2010 ein FSJ und 2.600 Jugendliche ein FÖJ begonnen. Im Vergleich zu 2002 entspricht das einem Anstieg um knapp 30.000 Plätze bzw. 167%. Unter den Teilnehmenden des FSJ ist der Anteil männlicher Engagierter mit 36% im Jahr 2010 zwar deutlich niedriger als im BFD, doch ist er auch dort seit 2006 um 10 Prozentpunkte angestiegen (**Tab. D5-7web**). In diesem Zeitraum hat sich zudem der Anteil von Personen nichtdeutscher Herkunft von 9 auf 11% erhöht, was darauf hinweist, dass auch diese Gruppe zunehmend für einen Freiwilligendienst gewonnen werden kann. Betrachtet man das Bildungsniveau der im FSJ Engagierten, so zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit Hochschulreife auf 55% im Jahr 2010 gestiegen ist, während der Anteil von Personen mit Mittlerem Abschluss (31%) und maximal Hauptschulabschluss (11%) gesunken ist. Dies ist sicherlich auch auf das insgesamt gestiegene Niveau der Schulabschlüsse in den letzten Jahren zurückzuführen.

Rund 3.000 junge Menschen haben 2010 schließlich den Freiwilligendienst „weltwärts“ begonnen, der seit 2008 Möglichkeiten des Engagements in Entwicklungsländern anbietet (**Tab. D5-8web**). Im Vergleich zum Vorjahr ist hier der Anteil engagierter junger Männer von 42% auf 34% gesunken. Betrachtet man die Arbeitsfelder, in denen sich die Freiwilligen engagieren, so zeigt sich, dass seit 2008 die Bereiche Jugendarbeit und Bildung überwiegen und zuletzt noch an Bedeutung gewonnen haben.

**Bisher 72% der im Bundesfreiwilligendienst Engagierten im Alter von unter 27 Jahren ...**

**... dabei mehrheitlich junge Männer**

## Methodische Erläuterungen

**AID:A** Vgl. Erläuterungen in C1

### Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund wird hier aufgrund der Datenlage abweichend von der Definition im Glossar gefasst. Er umfasst Kinder mit zugewanderten Großeltern (3. Generation), zugewanderten (einzelnen) Elternteilen (2. Generation) und selbst zugewanderte Kinder (1. Generation).

### Freiwilligendienste

Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um Freiwilligendienste nach dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG), die in der Regel 12 Monate und in Vollzeit insbesondere in sozialen, kulturellen, ökologischen oder bildungsbezogenen Einrichtungen im In- oder Ausland geleistet werden. Dabei steht Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der seit dem 01.07.2011 existierende Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich an über 15-jährige

Personen und steht auch älteren Engagierten offen. Die Einsatzbereiche entsprechen denen im FSJ und FÖJ; der Dienst kann nur im Inland geleistet werden. Unklar ist, inwieweit in der Übergangsphase freiwillige Verlängerungen von Zivildienstleistenden in den Daten zum BFD enthalten sind. Die Freiwilligen im FSJ, FÖJ und BFD werden pädagogisch begleitet. Neben individueller Betreuung nehmen sie bei einem zwölfmonatigen Dienst an mindestens 25 Seminartagen teil.

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 das Abitur. Die jungen Menschen absolvieren mindestens 25 Seminartage vor, während und nach ihrem Einsatz. Zudem können sie vorbereitend und begleitend an Sprachkursen teilnehmen.

## Kognitive Kompetenzen

Welche Lernergebnisse an zentralen Gelenkstellen des Schulsystems erreicht werden, wird seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland regelmäßig untersucht. Die groß angelegten Schulleistungsuntersuchungen erfassen vornehmlich kognitive Kompetenzen für Fähigkeitsbereiche, die für die erfolgreiche Bewältigung alltäglicher Anforderungen wichtig sind. Im Anschluss an die vorangegangenen Bildungsberichte werden Veränderungen des Kompetenzstands mit Schwerpunkt auf dem Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Als Basis werden die internationalen Schulleistungsuntersuchungen PISA 2000 bis 2009 herangezogen. Neben den Kompetenzen selbst werden auch Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und dem sozioökonomischen Status, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler fortgeschrieben. Ein neuer Akzent wird auf die Entwicklung des Kompetenzniveaus am Gymnasium im Vergleich zu den anderen Schularten gelegt.

Für die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Ländervergleich werden Ergebnisse des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) herangezogen, mit dem erstmalig die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzanforderungen im Lese- und Hörverstehen in Deutsch und Englisch sowie in der deutschen Orthografie 2009 überprüft wurden.

### Kompetenzentwicklung in Deutschland von 2000 bis 2009

**Trotz Kompetenzverbesserungen weiterhin großer Abstand zur internationalen Spitzengruppe** Im Mittel zeigt sich in PISA 2009 gegenüber PISA 2000 eine Verbesserung in allen untersuchten Kompetenzbereichen: Im Lesen liegen die Ergebnisse für Deutschland im OECD-Mittel (**Tab. D6-1A**), in Mathematik und den Naturwissenschaften darüber. Der Kompetenzunterschied zur Spitzengruppe der OECD-Staaten, die von Finnland und Korea gebildet wird, ist weiterhin groß und entspricht in allen Bereichen etwa dem Kompetenzzuwachs eines Schuljahres.

**Verbesserungen im Lesen vor allem am unteren Ende des Leistungsspektrums**

Nach der Erhebung im Jahr 2000 wurde in PISA 2009 erstmals wieder die Lesekompetenz vertieft untersucht. Ergebnisse zum Lesen werden daher im Folgenden ausführlicher dargestellt. In der Lesekompetenz unterscheidet PISA 2009 insgesamt sieben Kompetenzstufen<sup>M</sup> zur inhaltlichen Charakterisierung von Fähigkeiten (**Tab. D6-3web**), wobei auf der einen Seite kompetenzschwache, auf der anderen Seite kompetenzstarke Leserinnen und Leser von besonderem Interesse sind. Die Verteilung der Jugendlichen auf die Kompetenzstufen in den Jahren 2000 und 2009 verdeutlicht, dass der Zuwachs in der mittleren Lesekompetenz in Deutschland vor allem auf die verbesserten Ergebnisse am unteren Ende des Leistungsspektrums zurückzuführen ist (**Abb. D6-4A**). Auf den höheren Kompetenzstufen finden sich dagegen keine statistisch signifikanten Veränderungen.

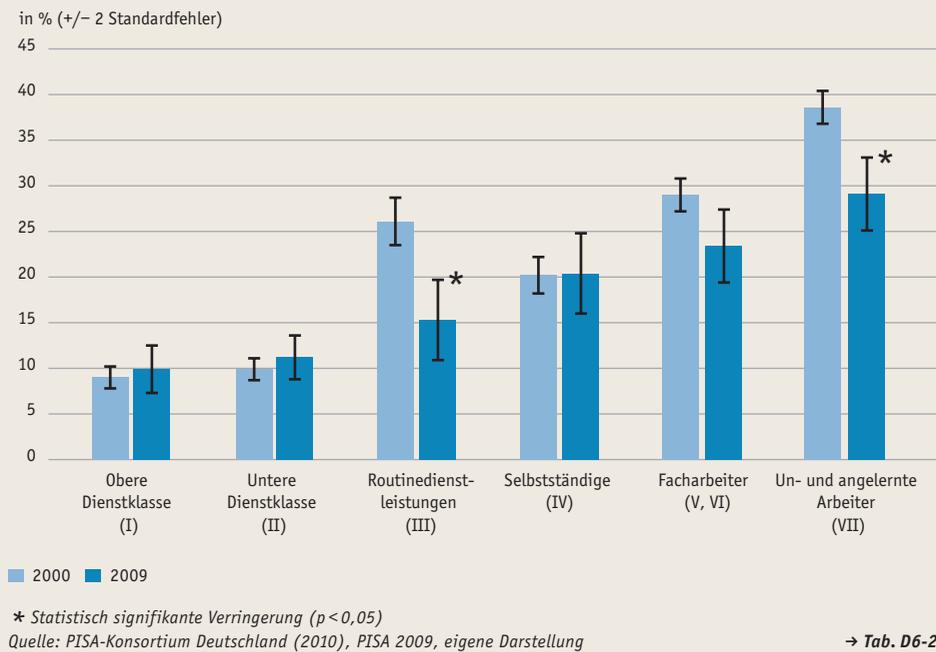
### Kompetenzschwache und kompetenzstarke Leserinnen und Leser

**Jeder vierte Junge im Alter von 15 Jahren hat eine nur schwach ausgeprägte Lesekompetenz**

Jugendliche, bei denen nur eine schwache Lesekompetenz festgestellt wurde (unter Kompetenzstufe II, **Tab. D6-3web**), können nur sehr einfache Leseaufgaben bewältigen. Deshalb wird in diesem Zusammenhang auch von einer „Risikogruppe“ gesprochen, deren Lesekompetenzen für eine Reihe von Situationen in der Alltags- und Arbeitswelt, für die Erfordernisse des lebenslangen Lernens und eine volle gesellschaftliche Teilhabe möglicherweise nicht ausreichen.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> In Kapitel I wird basierend auf einer Studie mit Erwachsenen die Situation von Personen mit sehr geringen Lesefähigkeiten dargestellt (vgl. I1).

**Abb. D6-1: Anteil von 15-Jährigen mit Lesekompetenz unterhalb von Kompetenzstufe II 2000 und 2009\* nach sozioökonomischem Status (EGP-Klasse<sup>M</sup>)**



Betrachtet man die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, so weisen im Jahr 2009 19% von ihnen sehr schwach ausgeprägte Lesekompetenzen auf; dies liegt im Durchschnitt der OECD-Staaten (Tab. D6-1A). Der Anteil leseschwacher Jugendlicher lag in PISA 2000 noch bei fast 23%, er hat sich also deutlich verringert (Abb. D6-1). Auffallend ist, dass weiterhin Jungen gegenüber Mädchen stark überrepräsentiert sind: Unter den schwachen Lesern sind etwa zwei Drittel Jungen (Tab. D6-4web; vgl. zu den Unterschieden im Vorschulalter C1). Dieses Ergebnis verweist darauf, dass ein nicht unbedeutender Anteil von Jugendlichen mit einem Schulabschluss noch zu der Gruppe leseschwacher Jugendlicher gehört, weil 2010 nur 6,5% der Jugendlichen keinen Schulabschluss erreichten (D7).

Im Mittel haben sich die Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund<sup>M</sup> gegenüber PISA 2000 verbessert. Allerdings sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe leseschwacher Jugendlicher immer noch mehr als doppelt so häufig anzutreffen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Jugendliche der ersten Generation: fast 35%; der zweiten Generation: knapp 30%; ohne Migrationshintergrund: 14%; Tab. D6-5web).

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Blick auf den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (Abb. D6-1). Von 2000 bis 2009 ist der Anteil der schwachen Leserinnen und Leser insbesondere bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status zurückgegangen. Deutliche Verbesserungen zeigen sich für diejenigen, deren Eltern Arbeiterberufe oder Routinedienstleistungen ausüben. Auch hat sich die Spanne der Kompetenzen zwischen der untersten und der obersten sozialen Gruppe im Mittel klar verringert (Tab. D6-2A). Dies ist als positive Entwicklung zu werten. Allerdings weisen 2009 noch immer dreimal so viele Jugendliche, deren Eltern un- und angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter sind, schwache Lesekompetenzen auf wie Jugendliche mit Eltern der oberen Dienstklasse (Tab. D6-2A).

Kompetenzstarke Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe V und VI, Tab. D6-3web) zeigen ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte. Derartige

**Soziale Ungleichheiten verringern sich, aber weiterhin großer Förderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus den unteren sozialen Schichten**

### Anteil kompetenzstarker Leserinnen und Leser seit 2000 unverändert

Lesekompetenzen weisen in Deutschland 8% der untersuchten Jugendlichen auf. Dies entspricht auch dem OECD-Durchschnitt (Tab. D6-1A). Der Anteil kompetenzstarker Jugendlicher ist seit 2000 unverändert (Abb. D6-4A).

Beim Leseverständnis ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern am oberen Ende der Leistungsverteilung noch ausgeprägter als am unteren: Während 11% der Schülerinnen kompetenzstarke Leserinnen sind, sind es nur 4% der Schüler (Tab. D6-4web). Knapp 3% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen hohe Lesekompetenzen auf. Das Gleiche gilt für 9% der Jugendlichen, die keinen Migrationshintergrund haben (Tab. D6-5web). Besonders groß sind hier die Unterschiede nach dem sozioökonomischen Status der Jugendlichen: 15% der Jugendlichen aus der höchsten Statusgruppe (Obere Dienstklasse), aber nur 3% aus Familien un- und angelernter Arbeiterinnen und Arbeiter zählen zu den kompetenzstarken Leserinnen und Lesern auf Kompetenzstufe V und VI (Tab. D6-2A).

### Kompetenzentwicklung am Gymnasium und in den anderen Schularten der Sekundarstufe I

#### Trotz steigender Besuchsquote am Gymnasium stabiles Kompetenzniveau zwischen 2000 und 2009, Kompetenzzuwächse an den anderen Schularten

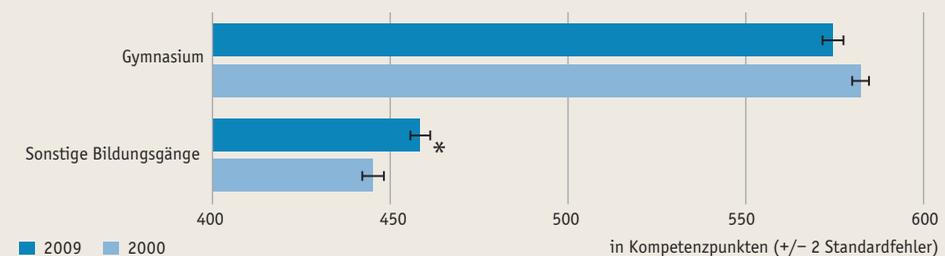
In Deutschland hält der Trend zum Gymnasialbesuch an (D1). Während im Jahr 2000 29% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besuchten, waren es im Jahr 2009 34%. Dabei bleibt das Kompetenzniveau der 15-jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zwischen 2000 und 2009 fast unverändert. Es betrug im Jahr 2000 im Mittel 582 Kompetenzpunkte, im Jahr 2009 sind es 575 Kompetenzpunkte. Demgegenüber ist das mittlere Kompetenzniveau in den anderen Bildungsgängen zusammen gesehen sogar statistisch bedeutsam angestiegen, nämlich von durchschnittlich 445 auf 458 Kompetenzpunkte (Abb. D6-2). Inwieweit dies durch die umfassenden Veränderungen in den Schulstrukturen und die Unterrichtsentwicklung in den Ländern bedingt ist, kann aufgrund des Querschnittcharakters der Daten nicht bestimmt werden.

### Ergebnisse der ersten Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch und der ersten Fremdsprache Englisch

Zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen in den Ländern wurden 2009 erstmals die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss<sup>M</sup> in Deutsch und der ersten Fremdsprache geprüft. Neben dem Leseverstehen wurde in allen Ländern auch das Hörverstehen in Deutsch und Englisch sowie die deutsche Orthografie untersucht.

Betrachtet man die Kompetenzmittelwerte für die Gesamtpopulation (ohne Förderschulen), so werden in allen Ländern im Deutschen (Lesen, Hören, Orthografie)

Abb. D6-2: Lesekompetenz von 15-Jährigen an gymnasialen und anderen allgemeinbildenden Bildungsgängen 2000 und 2009 (in Kompetenzpunkten)

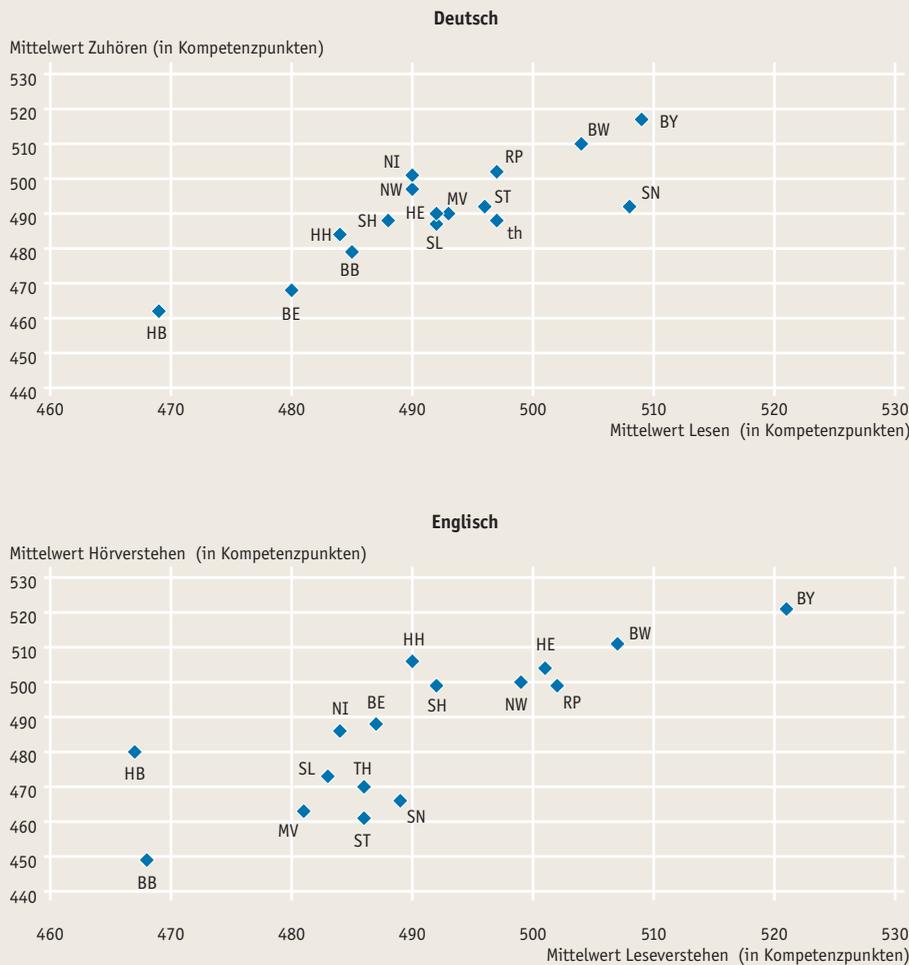


\* Statistisch signifikante Zunahme ( $p < 0,05$ )

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2010), PISA 2009

→ Tab. D6-16web

**Abb. D6-3: Kompetenzen in Deutsch (Lesen, Hören) und erster Fremdsprache Englisch (Leseverstehen, Hörverstehen) in der neunten Jahrgangsstufe 2009 nach Ländern\***



\* Die Normierung orientiert sich im Fach Deutsch an den Regelstandards und in der ersten Fremdsprache Englisch an den Minimalstandards

Quelle: IQB, Überprüfung der nationalen Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache Englisch (Sekundarbereich I) 2009, eigene Darstellung

→ Tab. D6-6web, Tab. D6-7web

in der 9. Jahrgangsstufe die Regelstandards **M** erreicht (Tab. D6-6web, Tab. D6-8web bis Tab. D6-10web), im Englischen (Leseverstehen, Hörverstehen) die Mindeststandards **M** (Tab. D6-7web, Tab. D6-11web, Tab. D6-12web). Die Ergebnisse zwischen den Ländern unterscheiden sich dabei deutlich. Die über die Länder hinweg gleichmäßigsten Leistungen werden in der Lesekompetenz Deutsch erzielt. Hier entspricht die Spannbreite zwischen den Ländern mit der höchsten (Bayern) und der niedrigsten mittleren Kompetenz (Bremen) etwa dem Kompetenzzuwachs eines Schuljahres. Im Leseverstehen Englisch und dem Hörverstehen Englisch betragen die Spannbreiten hingegen anderthalb bzw. fast zwei Schuljahre.

Im Vergleich der Länder zeigt Bayern durchgängig überdurchschnittliche Leistungen; unter dem Durchschnittswert für Deutschland liegen dagegen stets die Stadt-

**In allen untersuchten Bereichen große Kompetenzunterschiede zwischen den Ländern**

staaten und Brandenburg (**Abb. D6-3**). In Berlin und Bremen sind zudem durchgängig relativ große Leistungsstreuungen innerhalb der Schülerschaft zu finden (**Tab. D6-6web, Tab. D6-7web**). Auffallend ist auch, dass in den östlichen Flächenländern die Leistungen im Deutschen im Ländervergleich deutlich besser sind als im Englischen. Dies gilt besonders für das Hörverstehen, in Brandenburg und Sachsen auch für das Leseverstehen.

## Methodische Erläuterungen

### Kompetenzstufen

Die Konzeption der PISA-Studie wie auch der Prüfung von Bildungsstandards ermöglicht es, die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern inhaltlich näher zu beschreiben und mithilfe von Kompetenzstufen auf einer Fähigkeitsskala zu ordnen. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen auf höheren Kompetenzstufen verortet sind, vermögen erwartungsgemäß komplexere Aufgaben zu lösen als Schülerinnen und Schüler auf niedrigeren Kompetenzstufen. Die Kompetenzstufen in der PISA-Lesekompetenz sind in **Tab. D6-3web** beschrieben.

Die Kompetenzstufen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch Lesen, Hören und Orthografie und Erste Fremdsprache Englisch Leseverstehen und Hörverstehen sind in den **Tab. D6-8web** bis **Tab. D6-12web** angegeben. Inwieweit der Lesekompetenztest von PISA und der Deutsch-Lesetest zur Überprüfung der Bildungsstandards gleiche oder wenigstens vergleichbare Kompetenzen messen und ob die Kompetenzstufenmodelle aufeinander abbildbar sind, ist gegenwärtig noch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung. Deshalb ist ein Vergleich der Länderergebnisse zwischen 2000 und 2009 nicht möglich.

### Migrationshintergrund

Abweichend von der Definition im Glossar wird hier auf der Grundlage von PISA eine Person mit Migrationshintergrund definiert als eine Person, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind.

### EGP-Klassifizierung

Nach Erikson/Goldthorpe/Portocarero bringen ähnliche Berufe, Einkommensverhältnisse und berufliche Stellungen klassentypische Lebenschancen und -risiken mit sich. Sie unterscheiden:

*Obere Dienstklasse (I)*: z. B. freie akademische Berufe, führende Angestellte, höhere Beamte

*Untere Dienstklasse (II)*: z. B. mittleres Management, technische Angestellte mit nicht-manueller Tätigkeit

*Routinedienstleistungen (III)*: z. B. Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten

*Selbstständige (IV)*: Selbstständige aus manuellen Berufen mit wenigen/ohne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Freiberufler, sofern sie keinen hochqualifizierten Beruf ausüben

*Facharbeiter (V, VI)*: z. B. untere technische Berufe wie Vorarbeiterinnen/Vorarbeiter

*Un- und angelernte Arbeiter (VII)*: z. B. un- und angelernte Berufe aus dem manuellen Bereich

(vgl. Baumert, J./Schümer G. (2002), Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 339)

### Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss

Die KMK hat in den Jahren 2003 und 2004 für Kernfächer einen verbindlichen Kanon von Bildungsstandards für die Grundschule und das Ende des Sekundarbereichs I beschlossen. In den Jahren 2008 und 2009 wurde erstmals das Erreichen der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch und der ersten Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) in den Bereichen Leseverstehen, Hörverstehen, sowie in Deutsch zusätzlich Orthografie geprüft, die den Grundstein für künftige innerdeutsche Betrachtungen über die Zeit darstellen sollen. Der Ländervergleich wurde im Jahr 2009 in der 9. Jahrgangsstufe an öffentlichen Schulen, ohne Sonder- und Förderschulen, durchgeführt (Gesamtpopulation). Die Ergebnisse liegen für die Gesamtpopulation auf Mittelwertebene vor und werden an dieser Stelle berichtet. Dabei sind die Kompetenzen in den untersuchten Fächern so skaliert, dass für Deutschland gesamt ein Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten und eine Standardabweichung von 100 Kompetenzpunkten erreicht werden. Für den Bereich Deutsch-Leseverstehen wird davon abweichend ein Mittelwert von 496 Punkten und eine Standardabweichung von 92 Punkten festgelegt.

Die Ergebnisse zur Erreichung der Bildungsstandards liegen für denjenigen Teil der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe vor, die (a) einen Bildungsgang an einer öffentlichen Schule besuchen, der zu einem Mittleren Schulabschluss oder Gymnasialabschluss führt, den sie (b) nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte auch erreichen werden (**Tab. D6-13web** und **D6-14web**). Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, für die diese Einschätzung gilt, unterscheiden sich in den Ländern deutlich.

### Mindest- und Regelstandards

„Mindeststandards beziehen sich auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht haben sollten. Dieses unterschreitet die in den Heften der KMK festgelegten Kompetenzerwartungen, beschreibt aber weiterhin ein Bildungsminimum am Ende des Sekundarbereichs I, von dem angenommen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler, die auf diesem Niveau liegen, sich bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die berufliche Erstausbildung integrieren werden.“

Regelstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen und im Einklang mit den entsprechenden Veröffentlichungen der KMK stehen“ (vgl. Köller, D. (2010), Politische und inhaltliche Rahmenbedingungen bei der Setzung von Kompetenzstufen, S. 36).

## Schulabgänge und Schulabschlüsse

Allgemeinbildende Schulabschlüsse sind eine entscheidende Voraussetzung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Am Ende des Sekundarbereichs I besteht die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss oder den höher qualifizierenden Mittleren Abschluss zu erwerben. Abschlüsse des Sekundarbereichs II sind die Fachhochschulreife und die allgemeine Hochschulreife.

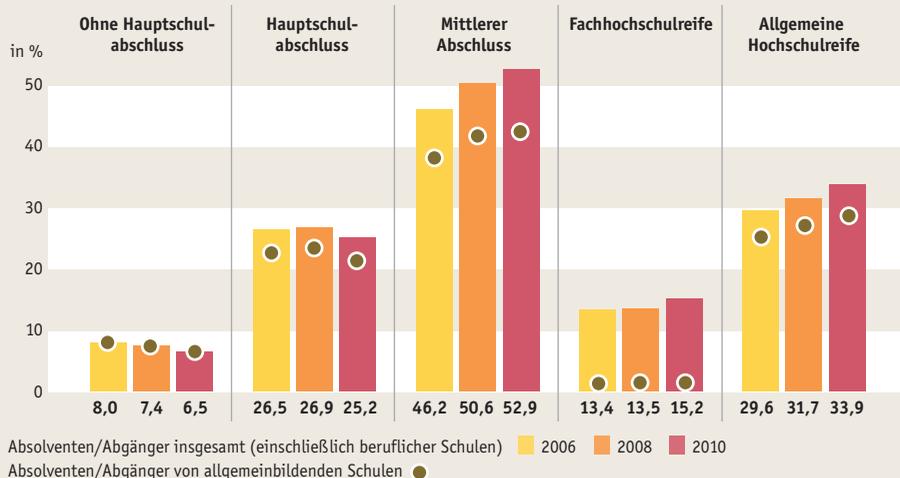
Nachdem in allen vorangegangenen Bildungsberichten über Anzahl und Anteile der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger<sup>M</sup> informiert wurde, sollen nachfolgend die dabei sichtbar gewordenen Veränderungen bilanziert werden. Es werden drei Blickrichtungen verfolgt: Erstens geben Abgänger- und Abschlussquoten Auskunft über die Größenordnung der erreichten Schulabschlüsse in ihrer Gesamtheit. Betrachtet werden dabei alle Personen, die am Ende eines Schuljahres mit oder ohne Abschluss das Schulsystem verlassen haben. Da hierzu auch Jugendliche zählen, die einen zuvor nicht erreichten bzw. höher qualifizierenden Schulabschluss in weiterführenden Bildungsgängen nachträglich erwarben, wird im zweiten Schritt aufgezeigt, welcher Anteil von Schülerinnen und Schülern auf welchen Wegen einen bestimmten Abschluss erreichte. Und schließlich wird drittens die Entwicklung des Bildungsstands einer Geburtskohorte erstmals in einer Verlaufsperspektive bis ins frühe Erwachsenenalter nachgezeichnet.

### Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquote

Betrachtet man die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten<sup>M</sup> in Zeitreihe, so setzt sich der in den letzten Bildungsberichten aufgezeigte Trend fort: Einem kontinuierlichen Anstieg höher qualifizierender Abschlüsse stehen immer weniger Jugendliche gegenüber, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen (**Abb. D7-1, Tab. D7-1A**). Der Rückgang der Abgängerzahl ohne Hauptschulabschluss von 76.000 auf

Immer weniger Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ...

**Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2004 bis 2010 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Bevölkerung)\***



\* Im Unterschied zum bisherigen Verfahren wird die Abgänger-/Absolventenzahl nicht auf typische Altersjahrgänge sondern auf die gleichaltrige Bevölkerung bezogen (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2012), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001–2010

→ Tab. D7-1A

53.000 seit 2006 entspricht einer Verringerung der Abgängerquote von 8,0 auf 6,5% der gleichaltrigen Bevölkerung.

**... jeder zweite  
Absolvent inzwischen  
mit Studien-  
berechtigung**

Besonders deutlich stieg in den vergangenen Jahren der Anteil der Absolvierenden und Absolventen mit Mittlerem Abschluss und allgemeiner Hochschulreife. Mit 53% der gleichaltrigen Bevölkerung erreichte im Jahr 2010 jeder zweite Jugendliche einen Mittleren Abschluss, mit 34% jeder dritte das Abitur. Einschließlich der Jugendlichen mit Fachhochschulreife beläuft sich der Absolventenanteil mit einer Hochschulzugangsberechtigung inzwischen auf knapp 50%.

**Keine Annäherung  
der Abschluss-  
konstellationen  
deutscher und  
ausländischer  
Jugendlicher  
seit 2004**

Der insgesamt positive Trend in den erreichten Abschlüssen zeigt sich sowohl bei ausländischen als auch bei deutschen Jugendlichen (**Tab. D7-4web**). Eine Annäherung zwischen den Abschlusskonstellationen der ausländischen und deutschen Jugendlichen ist damit allerdings nicht gegeben. Unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind Ausländerinnen und Ausländer über den gesamten Zeitraum um das 2,5-fache überrepräsentiert, während eine nach wie vor fast dreimal geringere Chance gegenüber Deutschen besteht, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen. Dies zeugt von einer weitgehenden Konstanz der Disparitäten, obwohl sich die Zusammensetzung der Jugendlichen nach der Zuwanderungsgeneration und den Herkunftsstaaten deutlich verändert hat.

### Abschlusstrends im Vergleich der Schularten

Die bisherigen Bildungsberichte haben gezeigt, dass sich die traditionelle Bindung der Schulabschlüsse an bestimmte Schularten in den letzten Jahren erheblich gelockert hat. Nicht nur durch die zunehmende Verbreitung von Schularten mit mehreren Bildungsgängen (**D1**), sondern auch innerhalb der übrigen Schularten können verschiedene Schulabschlüsse erreicht werden. 2010 wurden nur noch 54% der Hauptschulabschlüsse an Hauptschulen erworben, auf Realschulen entfielen nur noch 45% der Mittleren Abschlüsse (**Tab. D7-2A**). Stattdessen erwerben immer mehr Jugendliche durch länderspezifische Anerkennungsregelungen nachträglich an beruflichen Schulen einen allgemeinbildenden Abschluss. Meist wird dadurch der an den allgemeinbildenden Schulen erworbene Schulabschluss erhöht. Die auf berufliche Schulen entfallenden Anteile stiegen zwischen 2004 und 2010 von 14,6 auf 17,8% aller Hauptschulabschlüsse und von 16,0 auf 21,3% aller Mittleren Abschlüsse.

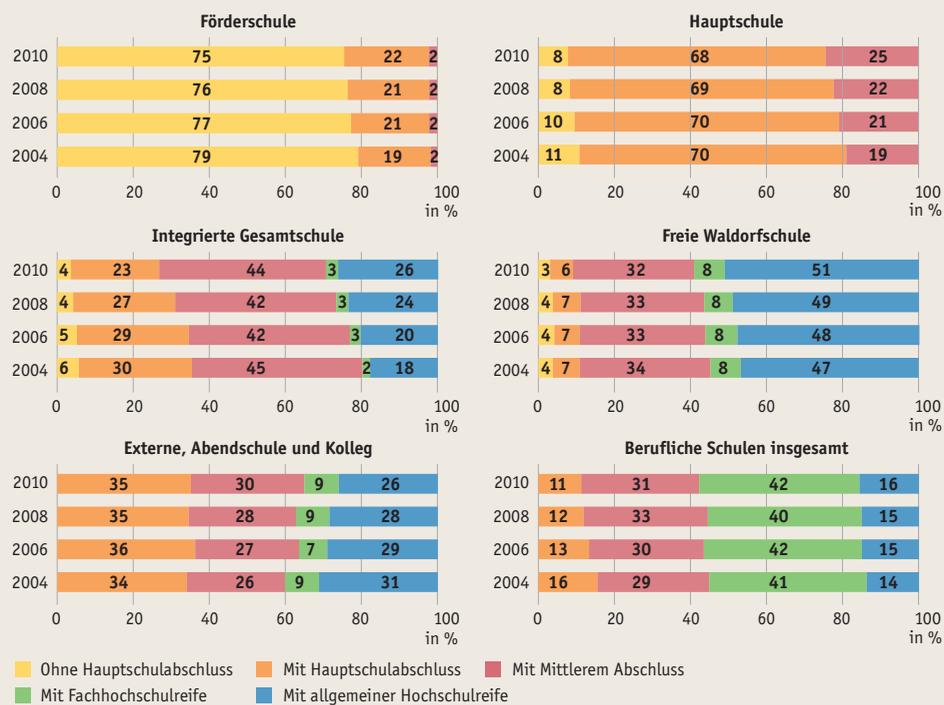
**Verschiebungen der  
Absolventenstruktur  
innerhalb der  
Schularten**

Analysiert man die Absolventenstruktur nicht abschluss-, sondern schulartenspezifisch, d. h. in Form von Abschlussprofilen einzelner Schularten, zeichnen sich mit Blick auf die Hochschulreife eine Reihe von Verschiebungen ab (**Abb. D7-2**). So beenden Schülerinnen und Schüler der Integrierten Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen immer häufiger die Schule mit Abitur. Der Hauptschul- und der Mittlere Schulabschluss verlieren hier hingegen zwischen 2004 und 2010 bis zu 7 Prozentpunkte. Umgekehrt verhält es sich an Schulen des Zweiten Bildungswegs. Der Anteil der Jugendlichen, die als Externe (Schulfremdenprüfung) den Hauptschulabschluss oder an Abendschulen und Kollegs den Mittleren Schulabschluss nachholen, ist gestiegen. Der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten ist hier hingegen rückläufig.

**Inzwischen verlässt  
ein Viertel der  
Hauptschulabsol-  
venten diese mit  
Mittlerem Abschluss**

Mit Blick auf die Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss ist hervorzuheben, dass zwischen 2004 und 2010 in allen Schularten eine Verringerung des Anteils ohne Hauptschulabschluss festzustellen ist. An den Hauptschulen hat sich vor allem der Anteil Mittlerer Abschlüsse sukzessive erhöht. Inzwischen verlässt jede bzw. jeder Vierte die Hauptschule mit Mittlerem Abschluss. Hier wird – eingedenk insgesamt rückläufiger Hauptschülerzahlen (**D1**) – der Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses in besonderer Weise sichtbar.

**Abb. D7-2: Entwicklung der Absolventenstruktur zwischen 2004 und 2010 in ausgewählten Schularten\* (in %)**



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

→ Tab. D7-5web

Von der Förderschule gehen 75% der Jugendlichen ab, ohne den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Erteilung eines Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschlusses in sechs Ländern<sup>5</sup> für den Schwerpunkt Lernen nicht vorgesehen ist; im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gilt dies für alle Länder. Nach erfolgreichem Durchlaufen der Abschlussklasse wird allerdings ein Abschlusszertifikat für diese Förderschwerpunkte zuerkannt. Von allen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erreicht mit 47% knapp die Hälfte einen solchen spezifischen Förderschulabschluss (Tab. D7-3A).

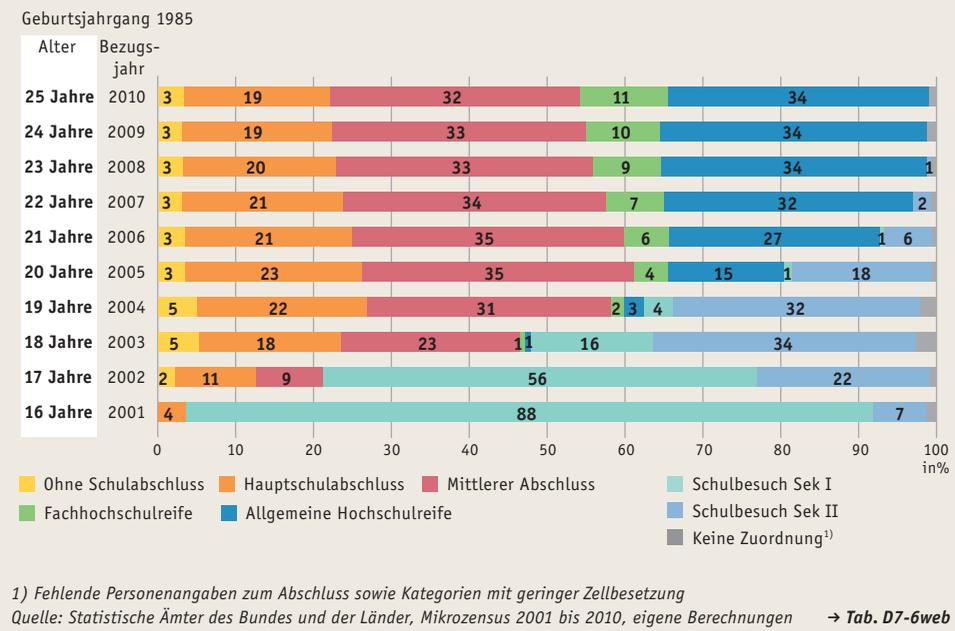
### Schulabschlüsse einer Geburtskohorte im Zeitverlauf

Bislang wurde lediglich auf Absolventendaten einzelner Schuljahre Bezug genommen, die kein vollständiges Bild der Bildungsverläufe vermitteln. Die nachfolgende Auswertung widmet sich daher der Frage, wie sich die erreichten Schulabschlüsse einer Geburtskohorte über die Jahre kumulieren. Angeknüpft wird dabei an die kohortenspezifische Analyse zu Übergängen in den Sekundarbereich II (D1) sowie zur Schulbesuchsdauer (D2) auf Basis des Mikrozensus.

Für den Geburtsjahrgang 1985 wird im Zeitverlauf deutlich, dass bis zum Alter von 18 Jahren weniger als die Hälfte der Jugendlichen überhaupt einen Schulabschluss erreicht hatte (Abb. D7-3). Bis dahin besuchte der Großteil noch die Schule, weitere 5% sind bereits ohne einen Abschluss von der Schule abgegangen. Dass sich dieser Wert bis zum 25. Lebensjahr auf 3% verringert, verweist darauf, dass es einem Teil dieser Jugendlichen gelingt, mindestens den Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Reduzierung des Personenanteils mit Hauptschulabschluss und Mittlerem

**Zwischen 18. und 25. Lebensjahr: Anteil der Jugendlichen ohne Abschluss geht von 5 auf 3% zurück**

<sup>5</sup> Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, das Saarland und Schleswig-Holstein

**Abb. D7-3: Entwicklung des Bildungsstands der 1985 Geborenen zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr (in %)**

Schulabschluss zugunsten der Fachhochschulreife und allgemeinen Hochschulreife bis zum 25. Lebensjahr deutet ebenfalls auf höhere Zweitabschlüsse hin. Dass allerdings im Alter von 25 Jahren fast jede zweite Person über eine Studienberechtigung verfügt, dürfte auch mit dem Zuzug von Studierenden mit im Ausland erworbener Studienberechtigung zusammenhängen (vgl. F1).

### Methodische Erläuterungen

#### Absolventen/Abgänger

Erläuterungen vgl. Glossar: Abschlüsse

#### Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Bislang mussten Abschluss-/Abgängerquoten als Quotient aus der Zahl der Absolventen/Abgänger und dem Durchschnitt der Bevölkerungszahl jeweils typischer Altersjahrgänge berechnet werden, da das Geburtsjahr der

Absolventen/Abgänger nur unzureichend erfasst wurde. Seit 2012 liegen in der Mehrzahl der Länder statistische Angaben zum Geburtsjahr vor, sodass exaktere Quoten in Bezug zu der altersgleichen Wohnbevölkerung berechnet werden können (Quotensummenverfahren). Nach wie vor kommt es aber zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen und so in mehreren Erhebungsjahren in die Berechnung eingehen.

## Perspektiven

Qualitätsverbesserungen standen in den letzten Jahren im Mittelpunkt der schulpolitischen Anstrengungen in allen Ländern. In diesem Zusammenhang lassen sich zwei Entwicklungsrichtungen erkennen, die möglicherweise auch perspektivisch die weitere Entwicklung des Schulwesens bestimmen werden. Zunächst waren durch Nachfrageveränderungen und demografische Trends die Angebotsstrukturen im Schulwesen im letzten Jahrzehnt starken Veränderungen unterworfen, die sich vermutlich in Zukunft fortsetzen werden und zu einer weiteren Entkopplung von Schulart und erworbenem Bildungsabschluss und einer Flexibilisierung von Bildungsgängen führen. Außerdem führten unterschiedliche schulpolitische Überlegungen zu gegenläufigen Tendenzen des Umgangs mit Bildungszeit. Nicht zuletzt bildete diese neue Aufmerksamkeit für die zeitliche Strukturierung von Bildungsprozessen den Hintergrund dafür, indikatorengestützte Analysen zur Thematik neu aufzunehmen.

Eine der markantesten Entwicklungen im Schulsystem ist die weiter steigende Bildungsbeteiligung und die stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse (D7). Inzwischen erwirbt die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung. Dazu trägt aber nicht nur die Expansion des Gymnasialbesuchs bei. Daneben ist das Bestreben erkennbar, über schulstrukturelle Maßnahmen sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen zu erhöhen und den Zugang zu einer Hochschulreife zu verbessern. In diesem Zusammenhang ist es ein wichtiges Ergebnis der PISA-Studie 2009, dass die steigenden Übergangsquoten auf das Gymnasium im letzten Jahrzehnt nicht mit einem Absenken des Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien einhergehen (D6). Insgesamt zeigen sich eine Verbesserung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus und geringere Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Die weitere demografische Entwicklung wird weitere Anpassungen des Netzes von Schulangeboten an die Bildungsnachfrage herausfordern. Die in diesem Zusammenhang stehende Ausweitung der Schulen freier Träger in Ostdeutschland verdient dabei besondere Beachtung (D1). Doch stellen qualitative Veränderungen der Angebotsstruktur und damit die Intensivierung von Maßnahmen der inneren

Schulentwicklung vermutlich die wichtigeren Notwendigkeiten dar:

- Bisher konnte mit den strukturellen Veränderungen zwischen 2000 und 2009 noch keine Verringerung der sozialen Unterschiede des Schulbesuchs erreicht werden. Insbesondere gilt dies für ausländische Jugendliche.
- Hinzu kommt eine Veränderung der Schülerschaft, die in den kommenden Jahren von einem zunehmenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bestimmt sein wird und weiter intensivierete Fördermaßnahmen in den Schulen nahelegt.
- Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen ist eine Aufgabe, die schulstrukturelle, organisatorische und pädagogisch-didaktische Aspekte umfasst. Zwar steigt der Schüleranteil mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der integrativ in allgemeinen Schulen unterrichtet wird; nachhaltige Veränderungen des Förderorts als Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zeichnen sich in den gegenwärtig vorliegenden Daten aber nur in wenigen Ländern ab.
- Trotz rückläufiger Schülerzahlen ergeben sich durch einen anhaltend hohen Anteil älterer Lehrkräfte Probleme, die künftige Lehrerversorgung sicherzustellen. Wie drängend die Aufgabe einer ausreichenden Rekrutierung qualifizierter Lehrkräfte ist, wird daran deutlich, dass im kommenden Jahrzehnt ein Drittel der gegenwärtig tätigen Lehrkräfte den Schuldienst verlassen wird. Trotz sinkender Schülerzahlen kann der Lehrkräftebestand nicht einfach proportional gesenkt werden, denn die steigende Bildungsbeteiligung, der Ausbau der Ganztagschule und verbesserte Förderangebote an den Schulen machen zusätzliches pädagogisches Personal wünschenswert. Da bereits in den letzten Jahren neben einem größeren Bestand an Altbewerbern für den Schuldienst auch Lehrkräfte ohne zweites Lehrerexamen und ohne ein Lehramtsstudium neu eingestellt wurden, dürften zukünftig die Schwierigkeiten zunehmen, das Lehrkräfteangebot mit dem schulart- und fächerspezifischen Bedarf in Übereinstimmung zu bringen.
- Über die Ursachen des weiteren Anstiegs des Besuchs von Schulen in freier Trägerschaft, insbesondere in Ballungszentren, liegen zwar keine belastbaren empirischen Befunde vor, es ist aber naheliegend,

sie mit den sozialen und ethnischen Unterschieden in der Elternschaft und spezifischen Ansprüchen an die Leistungen des Schulsystems in Verbindung zu bringen. Dies könnte Anlass sein, gewandelte Elternwünsche für Weiterentwicklungen im öffentlichen Schulsystem aufzugreifen.

Die schulischen Bildungswege werden zunehmend individuell gewählt, und durch die Flexibilisierung von Bildungswegen wird die Aufmerksamkeit auch auf den unterschiedlichen Umgang mit der Bildungszeit gelenkt. Dies betrifft sowohl den Umfang der Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schullaufbahn und die Zeit in der Schule. Aufschlussreich sind zwar auch die Länderunterschiede im Gesamtumfang der Unterrichtszeit bis zum 9. Schuljahr (D2). Aber die mit der Verkürzung der Gymnasialzeit einhergehende zeitliche Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I hat in den letzten Jahren weit größere Aufmerksamkeit gefunden. Neben der Verkürzung der Besuchszeit des Gymnasiums sehen alle Länder auch einen gymnasialen Bildungsgang mit neun Schulbesuchsjahren (teilweise nur an beruflichen Gymnasien) vor. Insgesamt zeigen sich gegenläufige Entwicklungen zwischen Schülergruppen, deren Schulzeit sich verkürzt, und anderen, die für Klassenwiederholungen oder das Nachholen von Schulabschlüssen länger die Schule besuchen.

Die Entwicklung der Schulabschlüsse lässt erkennen, dass immer weniger Jugendliche ohne Schulabschluss abgehen oder nach einem ersten schulischen Abschluss höherwertige Abschlüsse – häufig an beruflichen Schulen – nachträglich erreicht werden. Auch der Bildungsverlauf des Geburtsjahrgangs 1985 zeigt dies. Diese zusätzliche Zeit für Bildung dient einerseits der Verbesserung des Bildungsniveaus der

Jugendlichen; zugleich verlängert sie die Zeit der beruflichen Orientierung. Sowohl das gezielte Anstreben von bestimmten beruflichen Interessen als auch die Verzögerung von weitreichenden biografischen Entscheidungen in einer Situation der Unsicherheit über die eigenen beruflichen Wünsche könnten Motive für die Flexibilisierung der Bildungszeit sein. Auch das gewachsene Interesse an Freiwilligendiensten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen könnte mit dadurch motiviert sein (D5).

Die Ausdehnung der Zeit in der Schule wurde im letzten Jahrzehnt durch den Ausbau der Ganztagschule vorangetrieben. Dieses Angebot nutzen alle sozialen Gruppen für eine zusätzliche unterrichtsergänzende Förderung und Unterstützung ihrer Kinder. Inzwischen haben mehr als die Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen Ganztagsangebote, und etwas mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler nehmen diese in Anspruch (D3). Die gebundene Ganztagschule, die eine verbindliche ganztägige Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler voraussetzt, wird tendenziell eher von unteren Sozialgruppen in Anspruch genommen. Für Eltern, die an einer Verbindung von Berufstätigkeit und Kindererziehung interessiert sind, könnte es sich aber als Problem darstellen, dass bisher ein systematischer Ausbau gebundener Ganztagschulen im Grundschulalter kaum zu beobachten ist und sich das Angebot ganz überwiegend auf offene Ganztagschulen beschränkt. Auch bezogen auf das pädagogische Programm der Ganztagschulen wird es darauf ankommen, die mit ihr verbundene Idee einer Verzahnung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben weiterzuentwickeln.