

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen hat eine Schlüsselstellung für die Bildungsbiografien der Bevölkerung. Damit ergibt sich gleichermaßen die Chance als auch die Herausforderung, bestehende Hemmnisse beim Zugang und bei der Gestaltung von Bildungswegen zu beseitigen und individuelle Bildungsmöglichkeiten zu verbessern. Ausgehend von dieser generellen Zielrichtung und der Fortschreibung von zentralen Kennziffern werden in diesem Kapitel spezifische aktuelle Schwerpunkte entlang dreier Blickrichtungen verfolgt.

Im Kontext der demografisch bedingt rückläufigen Schülerzahlen widmet sich das Kapitel erstens länder- und regionalspezifischen Unterschieden in den institutionellen Gelegenheitsstrukturen. Dabei werden die schulstrukturellen Entwicklungen in den Ländern nicht mehr innerhalb des Indikators zu Übergängen im Schulwesen, sondern erstmals vertiefend in einem eigenständigen Indikator dargestellt (**D1**), der auch auf kleinräumiger Ebene die Zugänglichkeit zu Einrichtungen und damit verbunden faktische Schulwahloptionen thematisiert. Ergänzt wird diese Darstellung um die Fortschreibung der Entwicklung von Schulen in freier Trägerschaft. Erneut wird untersucht, wie sich die Strukturveränderungen in den erreichten Abschlüssen (**D7**) niederschlagen. Erstmals wird die Entwicklung des gymnasialen Schulbesuchs in einem quasi-längsschnittlichen Ansatz im Verlauf der Jahrgangsstufen 5 bis 10 verfolgt (**D2**), um Hinweise auf die Bedeutung von Schulartwechseln in der Sekundarstufe I zu erhalten. Sowohl bei der Bildungsbeteiligung als auch den erworbenen Abschlüssen wird den allgemeinbildenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die zweite Blickrichtung verfolgt, wie sich Unterschiede der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnen der Kinder und Jugendlichen auswirken und ob sich soziale Benachteiligungen im Schulwesen verringert haben. Hierzu werden sozialgruppenspezifische Entwicklungen im Schulbesuch (**D2**), in den erreichten Kompetenzen (**D6**) und in den Abschlüssen (**D7**)

über die letzten Jahre bilanziert. Bei der Analyse der Einflussfaktoren auf den Schulbesuch wird erstmals auf die Risikolagen der Schülerinnen und Schüler (**A4**) rekurriert. Da vor allem Kinder mit Migrationshintergrund ein vergleichsweise niedriges Bildungsniveau aufweisen, wird deren Schulerfolg besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Fragen des Aufwands und der Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für Bildung im Schulalter bilden den dritten Schwerpunkt dieses Kapitels. Fortgeschrieben wird nicht nur der Indikator zu ganztägiger Bildung und Betreuung (einschließlich der Hortbetreuung), sondern erstmals wird zusätzlich über die breite Vielfalt der zeitlichen und inhaltlichen Angebotsgestaltung des Ganztagsbetriebs an deutschen Schulen berichtet (**D3**). Dabei wird besonders berücksichtigt, ob sich die Bedingungen für eine verbindliche ganztägige Förderung verbessert haben. Auch der Zeitaufwand für außerschulische Lerngelegenheiten in Nachhilfekursen, in der Familie und über ein freiwilliges soziales Engagement wird weiter betrachtet (**D5**). Schließlich wird der im Bildungsbericht 2012 angesprochene Trend weiterverfolgt, wonach sich eine zeitliche Verkürzung der Schullaufbahnen für einen Teil der Schülerinnen und Schüler und eine Ausdehnung für einen anderen Teil abzeichnet. Hierzu wird erstmalig die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler der fünften und neunten Jahrgangsstufe nach sozialer Herkunft analysiert und die Altersstruktur der Schulabsolventinnen und -absolventen im Ländervergleich dargestellt (**D2**, **D7**).

Personelle Ressourcen sind entscheidende Bedingungen für die Gestaltung der Bildungszeit. Mit Blick auf die Unterrichtsqualität und die Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten werden im Ländervergleich der fachfremd erteilte Unterricht, die Teilnahme an Lehrerfortbildung und die Unterschiede in der Umsetzung der Schüler-Lehrer-Relation für die Gestaltung von Unterrichtsbedingungen berichtet (**D4**).

Schulstruktur und -angebot

Im letzten Jahrzehnt ist die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens, insbesondere im gegliederten Sekundarbereich I, durch eine Reihe schulstruktureller und -organisatorischer Reformen geprägt. Im Anschluss an die gemeinsame Grundschulzeit war in (West-)Deutschland lange Zeit das Nebeneinander der *Schularten* Hauptschule, Realschule und Gymnasium für eine leistungsbezogene Gruppierung der Schülerinnen und Schüler charakteristisch. Jede dieser Schularten umfasste traditionell nur einen *Bildungsgang*, der auf den Erwerb eines bestimmten Abschlusses ausgerichtet war: den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss (Mittlerer Abschluss) oder das Abitur (Hochschulreife). Inzwischen haben alle Länder ihr Schulangebot dahin gehend umgestaltet, dass Schularten mehr als eine dieser Abschlussoptionen eröffnen. Nicht nur die Bezeichnungen, sondern auch die Organisationformen der Schularten sind jedoch von Land zu Land verschieden, sodass sich die Frage stellt, inwiefern die Neuerungen eher einem Trend der Ausdifferenzierung oder der Vereinheitlichung der deutschen Schullandschaft folgen. Ziel der nachfolgenden Situationsbeschreibung ist es, einerseits entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ländern herauszuarbeiten. Andererseits gilt es vor dem Hintergrund des demografisch bedingt anhaltenden Schülerzahlenrückgangs, die regionale Erreichbarkeit von Schulen zu thematisieren und dabei auch auf Unterschiede nach (öffentlicher und freier) Trägerschaft der Schulen einzugehen.

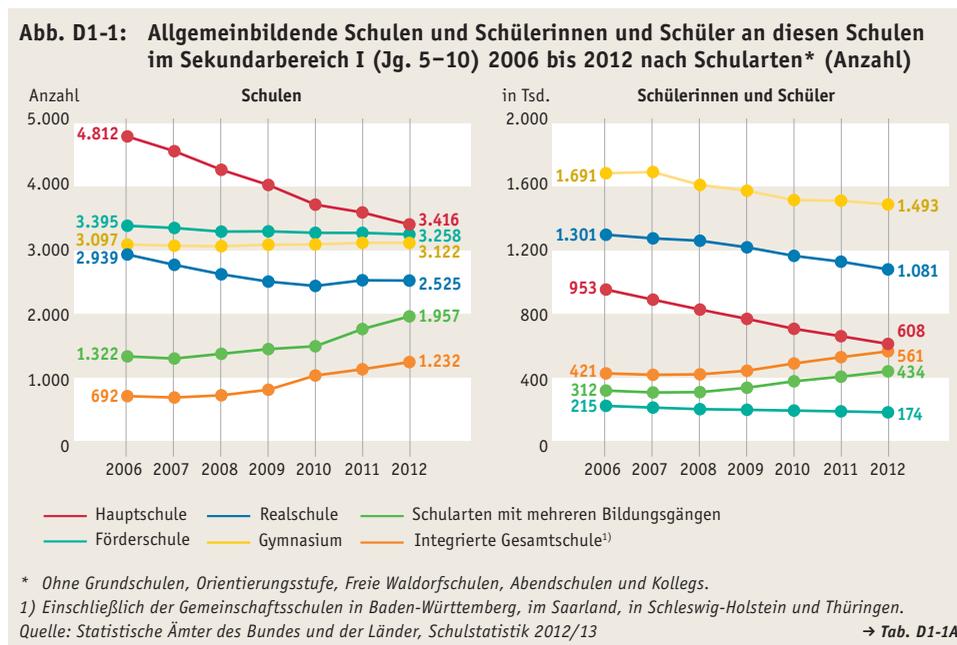
Quantitative Entwicklung des Schulangebots

Ein wohnortnahes Schulangebot für Kinder und Jugendliche sicherzustellen wird angesichts der demografischen Entwicklung (vgl. **A1**) in vielen Regionen außerhalb städtischer Ballungsräume zu einer Herausforderung. Dies gilt für den Primarbereich, in dem in der Regel alle Kinder gemeinsam in Grundschulen unterrichtet werden, und mehr noch für den gegliederten Sekundarbereich, in dem die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schularten besuchen. Bei den Grundschulen, die die Jahrgangsstufen 1 bis 4 umfassen (in Berlin und Brandenburg 1 bis 6), führte der nach der Vereinigung einsetzende Geburtenrückgang in Ostdeutschland bereits dazu, dass viele Standorte nicht aufrechterhalten werden konnten (vgl. **B1**). Seit 2006 ist die Zahl der Grundschulen, die mit knapp 16.000 Einrichtungen das dichteste Standortnetz unter allen Schularten aufweisen, aber nur noch leicht rückläufig (**Tab. D1-1A**). Gleichwohl ist die Schülerzahl im selben Zeitraum von 3,2 auf 2,7 Millionen Kinder weiter gesunken, was eine Verkleinerung der durchschnittlichen Schulgröße bedeutet. Da die Schülerzahlen im Primarbereich bis 2025 voraussichtlich um weitere 15% zurückgehen werden (vgl. H4 im Bildungsbericht 2010), wird sich diese Entwicklung vor allem in den westdeutschen Flächenländern mittelfristig fortsetzen.

Im Sekundarbereich wird bis 2025 sogar eine Verringerung der Schülerschaft um 22% erwartet, was die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen, mehrgliedrigen Schulartangebots vielerorts erschwert. Neben der demografischen Entwicklung sind auch die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte, der im veränderten Schulwahlverhalten der Eltern zum Ausdruck kommende Trend zu höheren Abschlüssen sowie die bildungspolitischen Ziele zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Schulwesen ausschlaggebend dafür, dass die klassische dreigliedrige Schulstruktur aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium inzwischen in keinem Land mehr zu finden ist. Bereits ab Ende der 1960er-Jahre ergänzte in mehreren westdeutschen Ländern die Gesamtschule das gegliederte Schulangebot; die ostdeutschen Länder gestalteten nach der

Zwischen 2006 und 2012 leichter Rückgang der Anzahl an Grundschulen, der mittelfristig anhalten wird

Zunehmendes Angebot von Hauptschul-, Realschul- und teilweise auch Gymnasialbildungsgang unter dem Dach einer Schule



Vereinigung ein Schulwesen, das überwiegend aus dem Gymnasium und nur einer weiteren Schulart bestand, die sowohl zum Hauptschul- als auch zum Mittleren Schulabschluss führt. Auch in den übrigen Ländern werden heute eigenständige Haupt- oder Realschulen entweder flächendeckend, regionalspezifisch oder als Modellversuch durch neue schulorganisatorische Lösungen ergänzt oder ersetzt, die den Hauptschul-, Realschul- und teilweise auch den Gymnasialbildungsgang anbieten.

Die Zahl solcher Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist allein zwischen 2006 und 2012 um ca. 50% auf beinahe 2.000 Schulen gestiegen (Abb. D1-1, Tab. D1-1A). Bei den Gesamtschulen entspricht die Steigerung auf gut 1.200 Einrichtungen – einschließlich der in vier Ländern neu geschaffenen Gemeinschaftsschulen – fast einer Verdopplung. Die Schülerzahlen haben sich für diese beiden Schularten zusammengekommen um 35% auf knapp eine Million erhöht. Erhebliche Rückgänge verzeichnen hingegen eigenständige Hauptschulen und Realschulen. Bei den Hauptschulen haben sowohl die Zahl der Einrichtungen als auch die der Schülerinnen und Schüler seit 2006 um etwa ein Drittel abgenommen. Mit insgesamt 3.400 Schulen handelt es sich gleichwohl auch im Jahr 2012 um die Sekundarschulart mit den meisten Schulstandorten, wenn auch nicht mit der höchsten Schülerzahl.

Weitgehend stabil bleibt trotz ebenfalls rückläufiger Schülerzahlen die Anzahl der Förderschulen (vgl. auch H2) und der Gymnasien. Letztere verzeichnen seit 2006 sogar einen leichten Zuwachs von 3.097 auf 3.122 Einrichtungen. Die Einschätzung ihrer weiteren Entwicklung ist jedoch schwierig, da unklar ist, in welchem Umfang mit der Verbreitung von Gesamtschulen und sonstigen Schularten mit drei Bildungsgängen alternative Wege zur Hochschulreife nachgefragt werden, die – im Unterschied zur meist verkürzten Schulbesuchsdauer der Gymnasien (G8) – in neun Jahren zum Abitur führen. Zudem konnten an beruflichen Schulen in den letzten Jahren vollzeitschulische Bildungsgänge, die auf den Erwerb der Hochschulreife ausgerichtet sind, stetig mehr Schülerinnen und Schüler für die Fortsetzung ihrer Schulausbildung gewinnen (D7). Mit Fachrichtungen wie Technik, Wirtschaft und Verwaltung sprechen die Fachoberschule und das Berufliche bzw. Fachgymnasium ein anderes Interessenprofil an als das Gymnasium und tragen zu einer Erweiterung der Bildungsoptionen gerade auch für Bildungsaufsteiger bei.

Immer weniger eigenständige Haupt- bzw. Realschulen

Ausdifferenzierung der Wege zum Erwerb der Hochschulreife

**Jede zehnte
allgemeinbildende
Schule in freier
Trägerschaft**

Wie bereits im Überblick über alle Bildungsbereiche dargestellt (vgl. **B1**), sind beim allgemeinbildenden Schulangebot auch Veränderungen in der Trägerstruktur zu beobachten. Während öffentliche Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten aus demografischen Gründen vielerorts nicht aufrechterhalten werden konnten, hat sich die Anzahl der Schulen in freier Trägerschaft allein seit 2006 um 25% auf gut 3.700 Schulen erhöht (**Tab. D1-3web**): So befindet sich 2012 jede zehnte Schule in freier Trägerschaft. Die deutlichsten Steigerungen verzeichnen, neben den Grundschulen (+32%), die Schularten mit mehreren Bildungsgängen (+135%) und vor allem die Integrierten Gesamtschulen (+283%). Gleichwohl sind – von Schulen des Zweiten Bildungsweges abgesehen – die Förderschule mit 19% (vgl. auch **H2**) und das Gymnasium mit 14% am häufigsten in freier Trägerschaft.

Länderspezifische Entwicklungen im Sekundarbereich

Die an Bedeutung gewinnenden Schularten mit mehr als einem Bildungsgang und damit mehr als einer Abschlussoption weisen im Ländervergleich sehr verschiedene Varianten auf. Zunächst einmal lassen sich Schularten mit Haupt- und Realschulbildungsgang von jenen Schularten unterscheiden, die – ähnlich den Gesamtschulen – die Bildungsgänge Haupt-, Realschule und Gymnasium umfassen (**Tab. D1-2A**).¹ Folgt man dieser Differenzierung, lassen sich eine Reihe übergreifender Entwicklungen in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarschularten aufzeigen (**Abb. D1-2, Tab. D1-4web**).

**Landesspezifische
Unterschiede in der
Kombination und
schulinternen
Organisation mehrerer
Bildungsgänge
innerhalb einer
Schulart**

In der Mehrzahl der Länder mit eigenständigen Haupt- und Realschulen laufen diese in den nächsten Jahren aus bzw. wurden bereits zugunsten kombinierter Schularten abgeschafft (Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein). Großes Gewicht haben Schularten mit Haupt- und Realschulbildungsgang schon jetzt in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – teilweise ergänzt um eine weitere nicht-gymnasiale Schulart, die auch den direkten Zugang zum Abitur ermöglicht. Angesichts der je landesspezifischen Ausgestaltung dieser Schularten mit mehreren Bildungsgängen handelt es sich gleichwohl eher um eine Tendenz der Ausdifferenzierung denn einer Vereinheitlichung der Schulstrukturen in Deutschland (**Tab. D1-2A, Tab. D1-4web**): Das Spektrum reicht dabei vom bildungsgangübergreifenden gemeinsamen Unterricht („integrativ“) bis hin zu separat organisierten Bildungsgängen unter einem Dach, die von Beginn an auf den Erwerb von spezifischen Abschlüssen ausgerichtet bleiben („additiv“).

**Nicht-gymnasiale
Schularten mit
Abituroption
entweder in einem
„zweigliedrigen“
oder einem „Zwei-
Wege-Modell“**

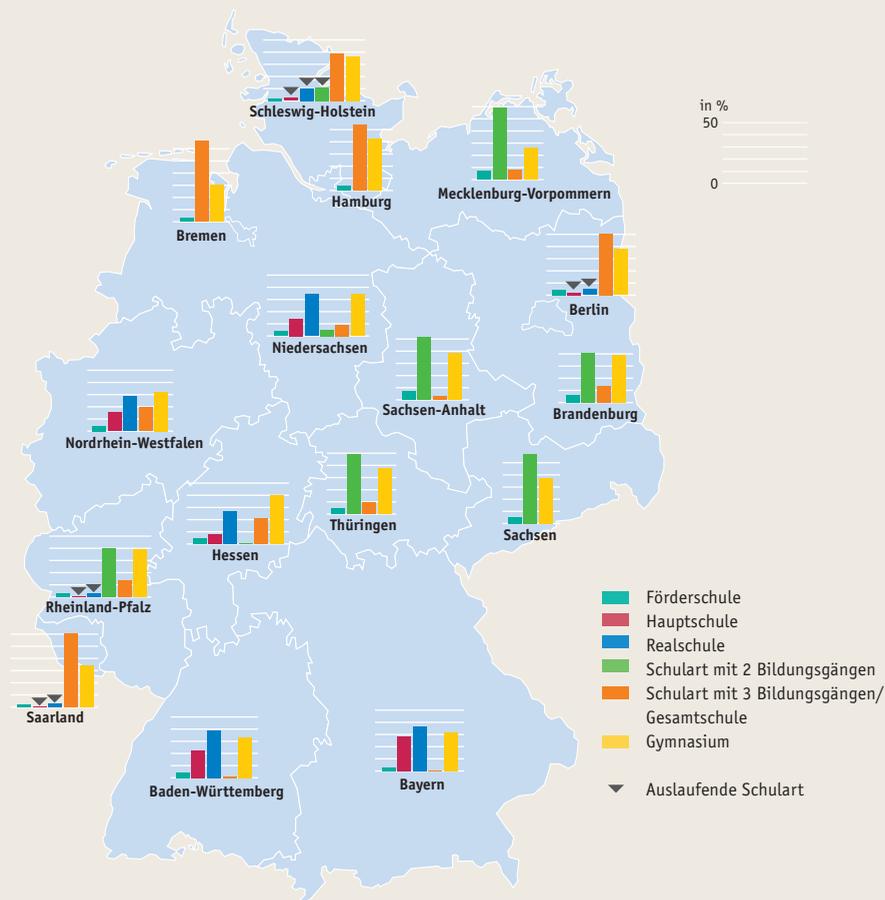
Insgesamt zeigt sich, dass in sechs Ländern neben dem Gymnasium nur noch eine weiterführende Schulart des Sekundarbereichs I existiert bzw. künftig existieren wird (Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein). Bis auf Sachsen verfolgen diese Länder ein „Zwei-Wege-Modell“, das neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart vorhält, an der alle Abschlüsse – einschließlich des Abiturs – erlangt werden können.² In Sachsen gibt es in der zweiten, nicht-gymnasialen Schulart keine unmittelbare Abituroption, sodass eher von „Zweigliedrigkeit“ gesprochen werden kann. Eine „Erweiterte Zweigliedrigkeit“ liegt in jenen fünf Ländern vor, die neben dem Gymnasium sowohl Schularten mit zwei als auch mit drei Bildungsgängen anbieten, also Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

In den Ländern, in denen weiterhin die Hauptschule besteht (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen sowie Nordrhein-Westfalen), bietet sie zuneh-

¹ KMK (2013) *Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung*. www.kmk.org/index.hp?id=2060&type=123.

² Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). *Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem – auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 3, S. 274–292.

Abb. D1-2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) auf ausgewählte allgemeinbildende Schularten* 2012/13 nach Ländern



* Ohne Orientierungsstufe, Grund- und Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012/13
(einschließlich Landesstatistiken)

→ Tab. D1-2A, Tab. D1-4web

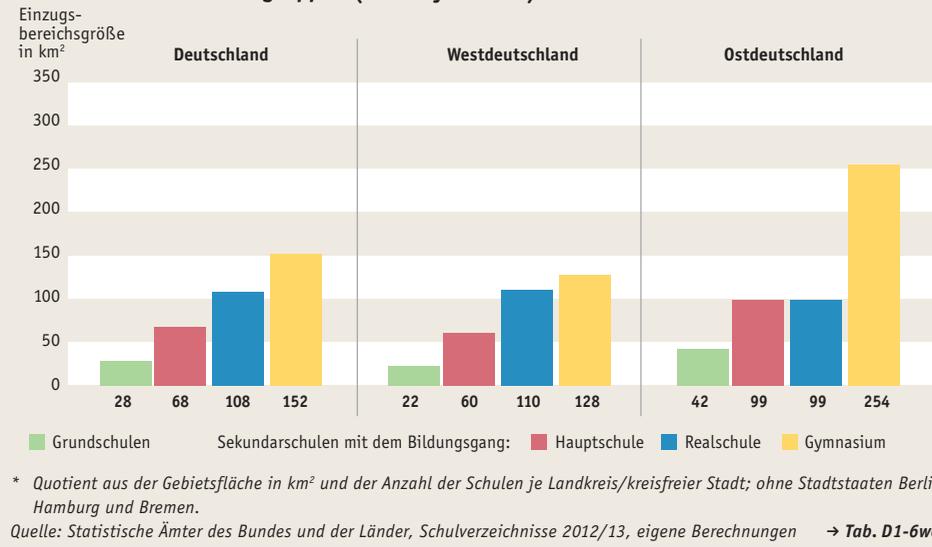
ment Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Anschluss an den Hauptschulabschluss ein zusätzliches zehntes Schuljahr zum Erwerb des Mittleren Abschlusses an (vgl. D7). Die Möglichkeit, diesen höher qualifizierenden Abschluss zu erlangen, wurde in Bayern und Baden-Württemberg mit der Umwandlung von Hauptschulen in Mittelschulen bzw. Werkrealschulen auch institutionell stärker betont. Der erreichbare Schulabschluss ist also selbst an Hauptschulen zunehmend von der Schulartentscheidung entkoppelt. Um die Anschlussfähigkeit an das Ausbildungssystem zu erhöhen, kommt es auch – teilweise in Kooperation mit beruflichen Schulen – zu einer stärkeren Integration berufsorientierter Inhalte an den Hauptschulen und anderen Schularten des Sekundarbereichs I.

Zunehmende Bedeutung des Mittleren Schulabschlusses an Hauptschulen

Regionale Unterschiede im Schulartangebot

Die regionale Verteilung der Schulen innerhalb der einzelnen Länder im Sinne einer ausgewogenen Erreichbarkeit des jeweils vorgesehenen Schulartangebotes ist eine grundlegende Voraussetzung für die Möglichkeit, individuelle Bildungsinteressen zu verfolgen. Wenngleich die tatsächlichen Schulwege maßgeblich von der Verteilung der Wohnbevölkerung (Siedlungsstruktur) und der Schulstandorte (Infrastruktur)

Abb. D1-3: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen* von Grundschulen und Schulen mit Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialbildungsgang 2012/13 nach Ländergruppen (in km² je Schule)



innerhalb und zwischen den Gemeinden abhängen, lässt sich anhand der durchschnittlichen Größe der Einzugsbereiche von Schulen in einem Kreis die regionale Zugänglichkeit näherungsweise einschätzen: So sind im Jahr 2012 Grundschulen in dünn besiedelten ländlichen Regionen mit 47 km² je Schule deutlich schlechter zu erreichen als in Großstädten mit 5 km² je Schule (Tab. D1-6web). In den Ballungsräumen konzentrieren sich insbesondere auch die Schulen mit Gymnasialbildungsgang, d.h. Gymnasien und Schularten mit drei Bildungsgängen/Gesamtschulen (13 km² je Schule), während ihre Erreichbarkeit in ländlichen Kreisen mit einem durchschnittlichen Einzugsbereich von über 300 km² erheblich eingeschränkt ist.

Nach der Vereinigung wurden in Ostdeutschland wegen sinkender Schülerzahlen vor allem im Primarbereich viele Schulstandorte geschlossen, sodass heute die Einzugsbereichsgröße mit 42 km² je Grundschule fast doppelt so hoch ausfällt wie in Westdeutschland (Abb. D1-3, Tab. D1-6web). Differenziert man weiter nach Trägerschaft der Einrichtungen, so fällt die Angebotsdichte mit 52 km² je öffentlicher Schule noch mal geringer aus. Vertiefende kleinräumige Analysen³ deuten darauf hin, dass die Rolle der freien Träger mit Blick auf die Sicherstellung einer infrastrukturellen Mindestversorgung zumindest im Grundschulbereich als nicht unwesentlich zu bezeichnen ist (vgl. auch D1 im Bildungsbericht 2012).

Einzugsbereiche von Grundschulen im Osten doppelt so groß wie im Westen

³ Kühne, S. & Kann, C. (2012). Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? In: Die Deutsche Schule, 104 (3), S. 256–278.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D1

Schulstrukturelle Veränderungen haben zu einer zunehmenden Entkopplung von besuchter Schulart und Bildungsgängen geführt (D1). Da inzwischen nahezu alle Schulen mehr als einen Bildungsgang bzw. eine Abschlussoption eröffnen, verliert die Übergangsentscheidung am Ende der Grundschule tendenziell an Relevanz für die weitere Bildungsbiografie. Da jedoch nicht in allen Ländern die gleichen Optionen bestehen, auf verschiedenen Wegen bestimmte Abschlüsse zu erreichen, bleibt die Frage der besuchten Schulart weiterhin von Bedeutung. Deshalb werden im Folgenden die Übergänge nach der Grundschulzeit, der Schulartbesuch im Sekundarbereich I sowie der Umfang von Schulartwechseln dargestellt, ergänzt um den Übergang in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II (M). Unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status⁴ und des Migrationshintergrunds wird zudem sozialen Disparitäten in der Schülerverteilung auf die Schularten sowie in der Altersstruktur von Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 5 und 9 nachgegangen.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich I findet in Deutschland im internationalen Vergleich relativ früh überwiegend nach der 4. – sowie in Berlin und Brandenburg nach der 6. – Jahrgangsstufe statt. Diesem Übergang liegt ein vielschichtiger Entscheidungsprozess zugrunde: Die Übergangsentscheidung wird sowohl durch (landesspezifische) rechtliche Bestimmungen, durch das jeweilige Schulartangebot (D1) oder die Verbindlichkeit der Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften beeinflusst als auch durch individuelle Aspekte wie Schulnoten und elterliche Bildungsaspirationen.⁴

Betrachtet man den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schularten im Schuljahr 2012/13 (Tab. D2-1A), so setzt sich in den westdeutschen Ländern der Rückgang der Übergangsquoten an Haupt- und Realschulen zugunsten von Schularten mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen sowie Gymnasien fort. Die höchsten Gymnasialanteile weisen die Flächenländer Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt sowie die Stadtstaaten Berlin (51%) und Hamburg (53%) auf. Lediglich in Bremen ist der Übergang auf das Gymnasium rückläufig, was in Zusammenhang mit der neu eingerichteten Schulart Oberschule stehen könnte, die ebenfalls den Besuch der gymnasialen Oberstufe ermöglicht.

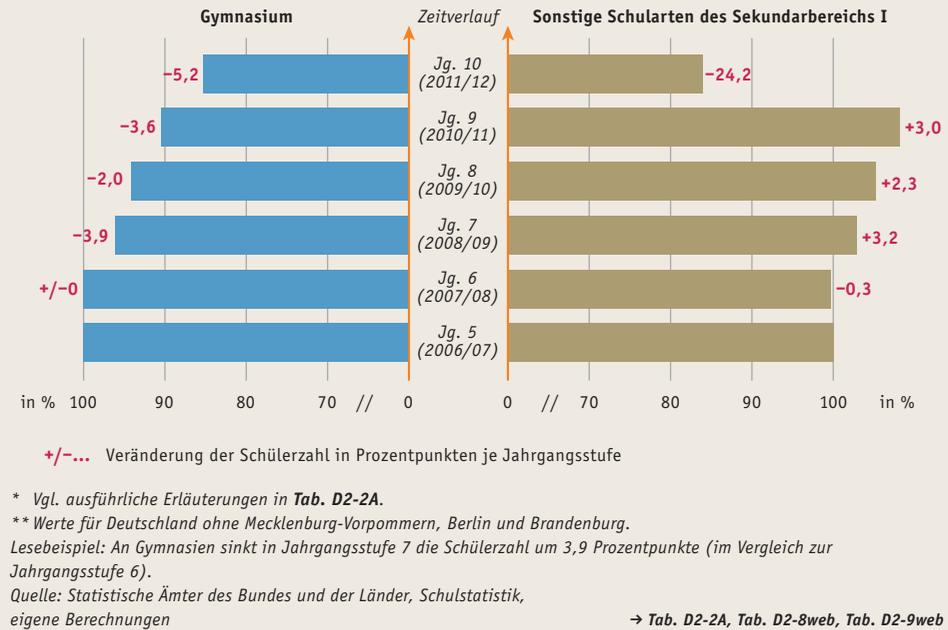
In immer mehr Ländern geht der Großteil der Schüler nach der Grundschule auf das Gymnasium, ...

Wechsel und Verbleib innerhalb des Sekundarbereichs I

Übergangsentscheidungen können im Verlauf des Schulbesuchs im Sekundarbereich durch Wechsel revidiert werden. Im Interesse kontinuierlicher Förderung und Unterstützung sollten aber diskontinuierliche Schulbesuchsverläufe weitgehend vermieden werden. Weil datengestützte Aussagen zum Wechsel des Bildungsgangs innerhalb einzelner Schularten nicht möglich sind, beschränken sich die folgenden Ausführungen auf Wechsel zwischen den Schularten. Diese sollen erstmals im Zeitverlauf für eine Schülerkohorte im Quasi-Längsschnitt veranschaulicht werden. Ausgehend von Fünftklässlern des Schuljahres 2006/07 wird hierzu die kohortenspezifische Entwicklung der Schülerzahlen (M) an Gymnasien weiterverfolgt und mit derjenigen der sonstigen weiterführenden Schularten verglichen.

⁴ Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn & Berlin: BMBF.

Abb. D2-1: Veränderung der Schülerzahlen* in Prozentpunkten nach Jahrgangsstufen an Gymnasien und sonstigen weiterführenden Schularten (Startkohorte 2006/07, Index Jahrgangsstufe 5 = 100)**



... im Verlauf des Sekundarbereichs I jedoch deutlicher Rückgang der Schülerzahlen an Gymnasien

Für die ausgewählte Kohorte ist ein kontinuierlicher Rückgang der Schülerzahlen an Gymnasien nach Jahrgangsstufe 6 zu beobachten (**Abb. D2-1, Tab. D2-2A**). Insgesamt weisen Gymnasien zwischen der 5. und 9. Jahrgangsstufe Schülerverluste von beinahe 10%, bis zur 10. Jahrgangsstufe sogar von 15% auf. Für die sonstigen weiterführenden Schularten beträgt der Schülerzuwachs bis zur 9. Jahrgangsstufe nur 8%, weil Wechsel an Förderschulen nicht berücksichtigt wurden, an die von weiterführenden Schularten aber weit mehr Schülerinnen und Schüler wechseln als umgekehrt (vgl. **H3**). Diese Zahlen weisen bereits in der Bilanz auf einen erheblichen Umfang an Schulartwechseln im Sekundarbereich I hin, der auch deshalb so deutlich ausfällt, weil weit mehr Schüler das Gymnasium verlassen als zu ihm wechseln (**Tab. D2-6web, Tab. D2-7web**). Die zurückgehenden Schülerzahlen an Gymnasien lassen sich aber nicht ausschließlich als Abstiege in niedriger qualifizierende Schularten deuten, da zum einen auch an Gesamtschulen bzw. einigen Schularten mit mehreren Bildungsgängen die Möglichkeit besteht, die Hochschulreife zu erlangen (**D1**).

Auf einen Aufstiegswechsel kommen annähernd fünf Abstiegswechsel

Nur noch für die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium sind Aussagen über die Wechselrichtung – d. h. über schulartbezogene Aufwärts- oder Abwärtswechsel – möglich. Zunächst zeigt sich für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe eine Wechselquote von 2,4% aller Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahrs (**Tab. D2-10web**). Für die drei Schularten bleibt festzuhalten, dass auf jeden Aufwärtswechsel beinahe fünf Abwärtswechsel kommen (**Tab. D2-3A**). Dieses ungleiche Verhältnis hat sich in den letzten Jahren sogar noch vergrößert.

Nur wenige Länder weisen im Zeitverlauf konstante Schülerzahlen an Gymnasien auf

Auf Länderebene zeigen sich im Laufe der Gymnasialaufbahn erhebliche Unterschiede in der Entwicklung der Schülerzahlen (**Tab. D2-2A, Tab. D2-8web**). Während sich in den meisten Ländern bis zur 9. Jahrgangsstufe Rückgänge zwischen 5 und 9% ergeben, verlassen in Bayern, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zwischen 11 und 15% der Schülerinnen und Schüler in der Bilanz das Gymnasium. Demgegenüber bleibt insbesondere in den ostdeutschen Ländern die Anzahl der Gymnasiasten relativ konstant. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen steigen die Schülerzahlen

in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 sogar leicht an. Insgesamt lässt sich aber kein Selektionsmuster derart feststellen, wonach ein höherer Anteil an Gymnasialübergängen mit größeren Schülerverlusten an dieser Schulart einherginge (**Tab. D2-1A, Tab. D2-2A, Tab. D2-11web**). Tendenziell zeigen sich nur geringe Rückgänge der Schülerzahlen an Gymnasien für Länder mit sechsjähriger Grundschule oder Orientierungsphase bis zur Jahrgangsstufe 6, obwohl diese relativ hohe Übergangsquoten ins Gymnasium aufweisen. Umgekehrt sind z. B. in Bayern und Schleswig-Holstein die Übergangsquoten aufs Gymnasium relativ niedrig, dennoch sinken hier die Schülerzahlen bis zur 9. Jahrgangsstufe um 12 bzw. 11% – und somit überdurchschnittlich stark. Dies deutet auf eine stärkere schulische Selektion sowohl beim Grundschulübergang als auch bezogen auf den Verbleib am Gymnasium hin.

Übergänge in den Sekundarbereich II

Auch beim Übergang in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II zeigt sich die Bedeutung eines vielfältigen Angebots. Im Schuljahr 2012/13 sind etwa 500.000 Schülerinnen und Schüler nach der zehnten Jahrgangsstufe in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II eingemündet (**Tab. D2-12web**). Hierunter besucht beinahe jeder Dritte einen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang an beruflichen Schulen. Zwar hat sich im Zeitverlauf die Einmündung auf die Schularten nur marginal – in Form einer leichten Verschiebung von Fachoberschulen zu Fachgymnasien – verändert. Jedoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die insgesamt in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II einmünden, auf gut zwei Drittel der Schülerschaft im Sekundarbereich I des Vorjahres angestiegen. Die stärksten Zuwächse seit 2006 zeigen sich für Gymnasien und Fachgymnasien um 7 bzw. 3 Prozentpunkte, während die sonstigen allgemeinbildenden Schulen nur geringfügig zugewinnen.

Eine neuere Entwicklung betrifft die durchschnittliche Verweildauer in der gymnasialen Oberstufe: Im Vergleich zum Schuljahr 2010/11⁵ liegt die Wiederholerquote ^M2012/13 mit 3,1% der Schülerinnen und Schüler um 0,5 Prozentpunkte höher (**Tab. D2-13web**). Dieser Anstieg – in etwa auf das Niveau des Schuljahres 2006/07 – ist dabei auf häufigere Klassenwiederholungen sowohl an acht- als auch an neunjährigen Gymnasien zurückzuführen. Wenngleich offen bleibt, ob es sich um freiwillige Wiederholungen oder Nichtversetzungen handelt, ist damit eine Verlängerung der Schulzeit im Sekundarbereich II verbunden, die es weiter zu beobachten gilt.

Jeder Dritte besucht einen allgemeinbildenden Bildungsgang an beruflichen Schulen

Anstieg der Wiederholerquoten sowohl bei G8 als auch bei G9

Soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen

Der Abbau sozialer Disparitäten ist eines der zentralen bildungspolitischen Handlungsfelder. An unterschiedlichen Punkten der Schullaufbahn soll daher aufgezeigt werden, welche Ungleichheiten im Schulartbesuch bis heute fortbestehen. In vorherigen Bildungsberichten wurde auch auf sozial selektive Tendenzen der Verkürzung oder Ausdehnung der Schullaufbahnen hingewiesen, die z. B. aus dem Umfang von Klassenwiederholungen oder Spätereinschulungen resultieren (vgl. auch **C6**). Daran anknüpfend wird erstmals untersucht, inwiefern zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft auch jahrgangsstufenspezifische Altersunterschiede bestehen.

Anhand von NEPS ^M-Daten zeigen sich anhand des HISEI für die Jahrgangsstufen 5 und 9 erhebliche soziale Disparitäten im Schulartbesuch (**Tab. D2-4A**). Bereits in Jahrgangsstufe 5 besuchen Schülerinnen und Schüler mit hohem im Vergleich zu jenen mit niedrigem soziökonomischen Status seltener Hauptschulen (7 vs. 34%), jedoch dreimal

Weiterhin erhebliche soziale Unterschiede in der Verteilung auf die Schularten

⁵ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012*, S. 257, Tab. D2-2A.

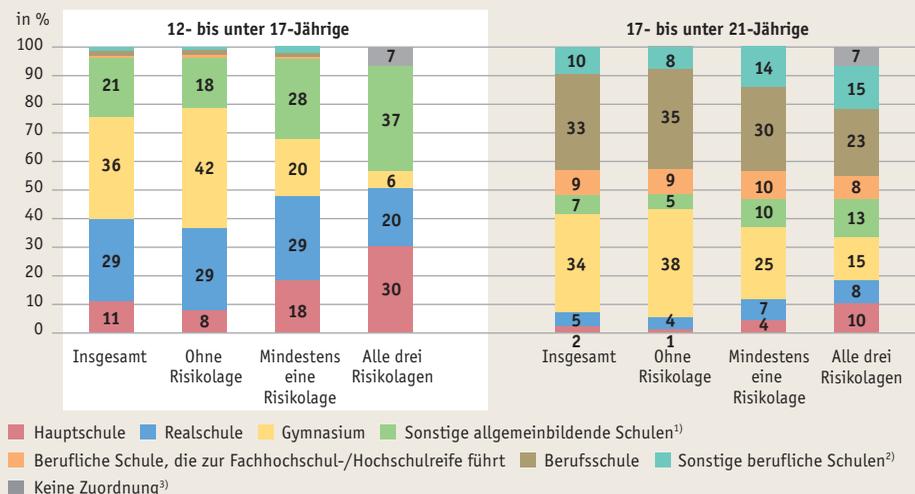
so häufig ein Gymnasium (64 vs. 21%). In Jahrgangsstufe 9 beträgt der Unterschied sogar das Vierfache (62 vs. 15%); Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehen selbst unter Beachtung des jeweiligen sozioökonomischen Status weiterhin seltener an ein Gymnasium und besuchen häufiger Hauptschulen als diejenigen ohne Migrationshintergrund. In Jahrgangsstufe 5 sind hingegen keine Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich des Gymnasialbesuchs zu erkennen, wenn der sozioökonomische Status berücksichtigt wird.

Bis zu fünf Monate Altersunterschied für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status derselben Jahrgangsstufe

Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status besuchen nicht nur seltener höher qualifizierende Schularten, sondern verweilen auch länger im Schulsystem: Bereits in Jahrgangsstufe 5 sind sie durchschnittlich um bis zu fünf Monate älter als ihre Mitschüler mit einem hohen sozioökonomischen Status (Tab. D2-5A). Differenziert nach Migrationshintergrund sind in den Jahrgangsstufen 5 und 9 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jeweils um maximal drei Monate älter als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Der direkte Vergleich ist nicht möglich, weil es sich um unterschiedliche Schülerkohorten handelt und die Querschnittsbetrachtung der beiden Jahrgangsstufen daher keine Auskunft über die Veränderung von sozialen Disparitäten am Beginn und Ende des Sekundarbereichs I gibt. Ob die beobachteten Ungleichheiten des Schulartbesuchs auch im jungen Erwachsenenalter fortbestehen, kann ebenfalls mit den NEPS-Daten (noch) nicht beantwortet werden. Hinweise darauf liefert aber der Mikrozensus, der nachfolgend unter Rückgriff auf das Konzept der familiären Risikolagen (vgl. A4) für den Vergleich des Schulbesuchs zweier Altersgruppen herangezogen wird (Abb. D2-2, Tab. D2-14web).

Betrachtet man die 12- bis unter 17-Jährigen, die ohne Risikolage aufwachsen, besuchen davon 42% ein Gymnasium, nur halb so viele sind es unter denjenigen mit mindestens einer Risikolage (20%). Die Gymnasialbeteiligung von Schülerinnen und Schülern, die von allen drei Risikolagen betroffen sind, fällt mit 6% besonders gering aus. Deutlich überrepräsentiert sind Schülerinnen und Schüler mit Risikolagen hinge-

Abb. D2-2: Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis unter 17 Jahren und im Alter von 17 bis unter 21 Jahren in Schulbildung nach besuchter Schulart und Risikolagen 2012 (in %)



1) Grundschule, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Gesamtschule, Waldorfschule, Förderschule.

2) Berufliche Schule, die einen Mittleren Abschluss vermittelt, Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, die einen Abschluss in einem Beruf vermittelt, einjährige Schule des Gesundheitswesens.

3) Fehlende Personenangaben zum Schulbesuch sowie Kategorien mit geringer Zellbesetzung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2012

→ Tab. D2-14web

gen an sonstigen allgemeinbildenden Schulen sowie insbesondere an Hauptschulen. Innerhalb der Kohorte der 17- bis unter 21-Jährigen besuchen immerhin 35% der Jugendlichen mit mindestens einer Risikolage Gymnasien oder berufliche Schulen, die zur Hochschulreife führen – im Vergleich zu 47% derjenigen ohne Risikolage. Unter den 12- bis unter 17-Jährigen sind es nur halb so viele (21 vs. 43%). Ein Großteil der Jugendlichen aus sozial schwachen Verhältnissen scheint also erst später die Chance des Erlangens der Hochschulreife wahrzunehmen. Insofern wird die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und erreichbarem Schulabschluss bestätigt. Gleichwohl existieren auch unter den 17- bis unter 21-Jährigen noch soziale Disparitäten: Schülerinnen und Schüler mit mindestens einer Risikolage besuchen auch in diesem Alter noch zu 21% Hauptschulen, Realschulen oder sonstige allgemeinbildende Schulen.

Geringere soziale Disparitäten im Alter von 17 bis unter 21 Jahren als bei den unter 17-Jährigen

Methodische Erläuterungen

Allgemeinbildender Sekundarbereich II

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

Kohortenspezifische Entwicklung der Schülerzahlen

Der Schülerbestand eines Ausgangsjahres wird mit dem Wert 100 indexiert und in Relation zur Schülerzahl der darauffolgenden Jahrgangsstufe gesetzt. Für die Schularten des Sekundarbereichs wird die quantitative Veränderung der Schülerzahlen von Jahrgangsstufe 5 (2006/07) bis zur Jahrgangsstufe 11 (2012/13) verfolgt (bzw. bis Jahrgangsstufe 10 in den sonstigen Schularten des Sekundarbereichs I aufgrund der hohen Abgängeranteile nach der 10. Jahrgangsstufe). Es handelt sich um keinen echten Längsschnitt, sodass sich die absoluten Zu- und Abströme (z. B. aufgrund von Klassenwiederholungen, Förderschulwechseln oder regionalen Wanderungsbewegungen) nicht vollständig ausgleichen.

Wiederholerquote

Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besucht haben, bezogen auf die Schülergesamtzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Als Wiederholer gelten auch Schülerinnen und Schüler, die freiwillig eine Jahrgangsstufe wiederholen, sowie teilweise jene, die Zugänge aus dem Ausland oder sonstige Seiteneinsteiger sind. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stichtag der Amtlichen Schulstatistik

im Verlauf des betrachteten Schuljahres zurückgestellt werden, gehen nicht als Wiederholer ein. Aufgrund der Einführung der flexiblen Schuleingangsstufe in vielen Ländern werden Wiederholer erst ab der 3. Jahrgangsstufe statistisch ausgewiesen.

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorten 3 und 4

Die Startkohorten 3 und 4 umfassen Längsschnittkohorten, die mit Fünft- bzw. Neuntklässlern starten und die Kompetenzentwicklung im Schulalter und danach untersuchen. Dabei kommen Erhebungen mit den Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern, Lehrern und Schulleitern zum Einsatz. Die hier berichteten Auswertungen beziehen sich auf Schüler- und Elternangaben und wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme in Welle 1 durchgeführt. Die ungewichtete Schülerzahl beträgt für Startkohorte 3: $n = 6.112$, Interviews sowohl für Eltern als auch für Schüler liegen für 3.974 Fälle vor; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D2-4A** und **Tab. D2-5A**; ungewichtete Fallzahl der Schüler in Startkohorte 4: $n = 16.425$, gemeinsame Eltern- und Schülerinformationen liegen für 8.677 Fälle vor; Angaben zu fehlenden Werten vgl. **Tab. D2-4A** und **Tab. D2-5A**.

Migrationshintergrund

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

Risikolagen

Vgl. Erläuterungen zu **A4**.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Mit dem Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung ist zum einen die Erwartung verbunden, durch die Einbeziehung von unterrichtsbezogenen und unterrichtsergänzenden Bildungsangeboten neue Lernformen und Lerninhalte in den Schulalltag zu integrieren, die ihrerseits einen Beitrag zur gezielten Förderung jedes einzelnen Kindes und zum Abbau herkunftsbedingter Disparitäten leisten können. Zum anderen können verlässliche Ganztagsangebote zur Befriedigung des gestiegenen Bedarfs an ganztägiger Betreuung und Erziehung beitragen und so mithelfen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern. Inwiefern die vielfältigen Ziele erreicht werden können, hängt von der jeweils konkreten Ausgestaltung der Ganztagsbetreuung ab. Auch wenn die Länder Eckpunkte festgelegt haben, bleibt es im Wesentlichen den Schulen überlassen, wie diese den Ganztagsbetrieb organisieren. Infolgedessen ist in den letzten Jahren eine breite Vielfalt ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote entstanden. Diese unterscheiden sich nicht nur auf der institutionellen Ebene als Ganztagschulen und Horte ^(M). Auch mit Blick auf den Verbindlichkeitsgrad der Schülerteilnahme, die konkreten inhaltlichen Profile, die Öffnungszeiten und die Rhythmisierung der Tagesabläufe verbergen sich hinter dem Begriff „Ganztagesbetrieb“ ausgesprochen unterschiedliche Formen. Dieser Indikator nimmt zunächst die aktuellen quantitativen Entwicklungen in den Ländern und Schularten in den Blick, bevor erstmals auf Basis repräsentativer Befragungsdaten über die konkreten Formen der Ausgestaltung berichtet wird.

Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsangebot

Auch nach zehn Jahren hält in allen Schularten der Ausbau der Ganztagsangebote an

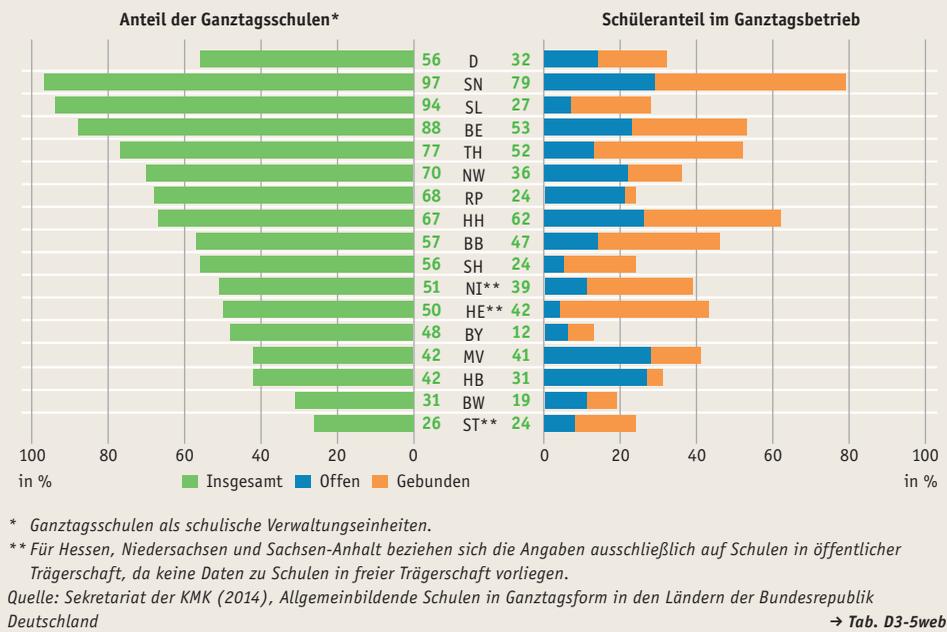
Das Angebot an schulischer Ganztagsbetreuung nimmt weiter zu, wenngleich sich der Ausbaustand nach Schularten erheblich unterscheidet (**Tab. D3-1A**). Am häufigsten sind Ganztagsangebote an Integrierten Gesamtschulen (85%) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (74%). Bemerkenswert ist die Verfünffachung des Ganztagsanteils auf 65% seit 2002 bei den Hauptschulen angesichts des insgesamt rückläufigen Angebots (**D1**). Ob in dieser Entwicklung Bemühungen zur Sicherung der einzelnen Hauptschulstandorte und des jeweiligen Personals zum Ausdruck kommen, kann nicht beantwortet werden.

Bei den Ganztagschulen muss grundsätzlich zwischen verschiedenen Organisationsmodellen unterschieden werden, die von der freiwilligen Teilnahme (offene Form) bis zu einer für alle Kinder verbindlichen Teilnahme (voll gebundene Form) reichen. Nach wie vor überwiegt das offene Ganztagsmodell, bei welchem die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern darüber entscheiden, ob und an welchem Angebot sie im jeweiligen Schuljahr teilnehmen (**Tab. D3-1A**). Die Folge ist, dass aufgrund dieser Wahlmöglichkeiten die Potenziale einer flexiblen Zeitorganisation nicht ausgeschöpft werden können, weil dies die verbindliche Teilnahme ganzer Klassen voraussetzt. Gerade im Grundschulbereich bieten 8 von 10 Ganztagschulen offene Angebote an und verzichten damit auf erweiterte pädagogische Möglichkeiten.

Mehr als die Hälfte aller Schulen macht Ganztagsangebote, ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler nimmt daran teil

Über alle Schularten des Primar- und Sekundarbereichs I hinweg belief sich die Gesamtzahl der Schulen mit Ganztagsangebot in Deutschland 2011 auf ca. 15.700 schulische Verwaltungseinheiten ^(M). Dies entspricht einer bundesweiten Ganztagsquote von nunmehr 56% aller Schulen, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Abb. D3-1**). Je nachdem, wie viele Betreuungskapazitäten in den Einzelschulen (teilweise sukzessive) geschaffen und wie die Angebote des überwiegend offenen Ganztagsmodells genutzt werden, fällt der das Ganztagsangebot nutzende

Abb. D3-1: Ganztagschulen* im Primarbereich und Sekundarbereich I sowie Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb 2012 nach Ländern**



Schüleranteil geringer aus; gegenwärtig ist es rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

Auffällig ist, dass Grundschulen mit einem Ganztagsanteil von knapp 50% den insgesamt niedrigsten Ausbaustand unter allen Schularten aufweisen (Tab. D3-1A). Dies könnte einen Bruch zur Betreuungssituation im vorschulischen Bereich darstellen (z.B. im Hinblick auf Öffnungszeiten, Ferienschließungen, Verbindlichkeit und Qualität der Angebote), was sich mit Blick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu einer zusätzlichen Schwäche der Ganztagschulen im Vergleich zu den Horten entwickeln kann. Sollten die Ganztagsangebote im Grundschulalter von Eltern als wenig verlässlich wahrgenommen werden, so wäre dies eine mögliche Erklärung dafür, dass Horte für die Betreuung von Grundschulkindern nach wie vor bedeutsam bleiben. Die Nutzung der Horte steigt bundesweit in den letzten Jahren sogar kontinuierlich weiter an, wenn auch in einzelnen Ländern ein Rückgang zu beobachten ist. 2013 nutzen 16% der Kinder im Grundschulalter ein Hortangebot (Tab. D3-2A). Die Inanspruchnahme ist in Ostdeutschland deutlich höher als in Westdeutschland – bei erheblichen Länderunterschieden. Eine bedarfsorientierte Analyse von schulischen Ganztagsangeboten und Hortangeboten ist jedoch nicht möglich. Unter anderem aufgrund von Kooperationen zwischen Horten und Grundschulen werden die Kinder in einigen Ländern bei beiden Betreuungsformen erfasst, sodass die Anteile der Hortkinder und der Ganztagschülerinnen und -schüler an Grundschulen nicht zu einer Gesamtbetreuungsquote addiert werden können.

An Grundschulen geringster Ausbaustand und überwiegend offene Ganztagsangebote

Bedarfsorientierte Analyse von schulischen Ganztags- und Hortangeboten kaum möglich

Zeitliche und inhaltliche Ausgestaltung des Ganztags

Die KMK hat mit ihrer Definition einer Ganztagschule eine Art Minimalkonsens formuliert, wonach an mindestens drei Tagen in der Woche ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes Angebot sicherzustellen ist. Dies kann allerdings bedeuten, dass sich an einen klassischen Vormittagsunterricht von Dienstag bis Donnerstag zwei Stunden freizeitbezogene Aktivitäten anschließen, bei denen in der größtenteils

offenen Form der Ganztagschule die Teilnahme zudem für die Schülerinnen und Schüler freiwillig ist und sich nicht auf alle Wochentage beziehen muss.

**Durchschnittlich acht
Zeitstunden ganz-
tägige Bildung und
Betreuung je Schultag**

Die Ausgestaltung des Ganztagsbetriebs lässt sich erstmals mit der Schulleitungsbefragung StEG 2012^M näher darstellen. Hier zeigt sich, dass im Grundschulbereich zwar das weniger verbindliche, offene Organisationsmodell vorherrscht, aber eine deutlich längere Betreuungsdauer gewährleistet ist als im Sekundarbereich. Dies trifft insbesondere auf Schulen zu, die mit Horten kooperieren: Die durchschnittliche Betreuungszeit liegt hier an jedem Wochentag bei über neun Stunden (**Tab. D3-3A**). Allerdings haben in Westdeutschland nur 15% der Primarschulen mit Ganztagsangebot noch nach 16.30 Uhr geöffnet, in Ostdeutschland mit 40% fast dreimal so viele.⁶

**Zeitliche Flexibilisie-
rung hängt vom
Verbindlichkeitsgrad
der Teilnahme ab**

Innerhalb des erweiterten zeitlichen Rahmens wird auch der Tagesablauf an Ganztagschulen je nach Schulart sehr unterschiedlich organisiert (**Tab. D3-4web**). Während jeweils ca. 60% der Ganztagsgrundschulen den 45-Minuten-Rhythmus durch einen offenen Anfang, größere Zeitblöcke sowie Gelegenheiten zum Selbstlernen flexibilisieren, ist an den weiterführenden Schulen mit 80% die flexible Verteilung der Unterrichtsstunden über den Tag das überwiegende Ganztagsprinzip. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich auch die außerunterrichtlichen Angebote über den ganzen Tag erstrecken – nur ein knappes Viertel der Ganztagschulen gab dies an. Es bestätigt sich zudem, dass eine solche zeitliche Flexibilisierung des Schultages mit zunehmender Teilnahmeverbindlichkeit häufiger umgesetzt werden (kann). Auch der Anteil der aktiv am Ganztagsangebot beteiligten Lehrkräfte steigt, je verbindlicher die Schülerpartizipation am Ganztage geregelt ist.⁷

**Breites Spektrum
an Ganztags-
angeboten, ...**

Mit den Ergebnissen des Schwerpunkt Kapitels 2012 (vgl. H2 im Bildungsbericht 2012) deckt sich die hohe Angebotshäufigkeit musisch-künstlerischer Angebote an Ganztagschulen: Nach der StEG-Befragung machen über 90% der Schulen entsprechende Angebote (**Abb. D3-2A, Tab. D3-6web**). Nur sportliche Aktivitäten sind noch häufiger – in nahezu jeder Schule – fester Bestandteil des Ganztags. Lernunterstützende Aktivitäten prägen ebenfalls das Angebotsspektrum; hierzu zählen etwa Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht, die in ca. 90% der Schulen stattfinden. Die Angebote scheinen nicht zuletzt auch schulartspezifisch ausgerichtet zu sein: Mathematische und naturwissenschaftliche sowie fremdsprachliche Angebote sind besonders an Gymnasien verbreitet, während technische sowie berufsvorbereitende Angebote häufiger an den sonstigen Sekundarschularten zu finden sind (**Tab. D3-6web**).

**... das zwischen
Schularten variiert**

Insgesamt stellen damit immer mehr Schulen ein breites außerunterrichtliches Angebot bereit. Offen bleibt jedoch, wie sich die Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Angeboten beteiligen. Im Wesentlichen bleibt die Organisation des Ganztagsbetriebes der einzelnen Schule überlassen. Hier bedarf es einer klareren Generallinie für alle Schularten und Länder, wie sich der Aus- und Umbau von der Halbtags- zur Ganztagschule in Deutschland künftig weiter vollziehen soll.

Methodische Erläuterungen

Horte

Der Begriff Hort bezeichnet Angebote in Kindertageseinrichtungen für Kinder im Schulalter.

Schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb

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

StEG 2012

Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ zeichnete zwischen 2005 und 2009 die Entwicklung der deutschen Ganztagschullandschaft anhand einer Stichprobe von 370 Schulen nach. 2012 folgte eine Schulleitungsbefragung als erste von zwei querschnittlich angelegten, bundesweit repräsentativen Studien. Die Stichprobenziehung folgt den länderspezifischen Definitionen von Ganztagschule, die nicht in allen Fällen der Definition der KMK-Statistik entspricht (vgl. www.projekt-steg.de).

⁶ Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Stecher, L., Rauschenbach, T. (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung – Frankfurt am Main u. a., S. 24 ff.*

⁷ Ebenda, S. 81.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D4

Die Qualität von Schule und Unterricht wird maßgeblich durch die Qualifikation und die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals bestimmt. Über das sonstige pädagogische Personal an Schulen (Schulsozialarbeiter etc.) sind keine Informationen verfügbar. Ausschließlich auf Lehrkräfte bezogen wird daher neben quantitativen Aspekten ihrer Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang auch qualitativen wie Fortbildungsaktivitäten sowie fachfremd erteiltem Unterricht nachgegangen. Wieder aufgegriffen wird zudem die Darstellung der Kennwerte des Unterrichtseinsatzes der Lehrkräfte, um – ausgehend von der Schüler-Lehrer-Relation – Unterschiede im Einsatz der Personalressourcen im Ländervergleich zu veranschaulichen.

Lehrkräfte nach Alter und Geschlecht

Die Zahl hauptberuflicher Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist im Vergleich zum Jahr 2010 um ca. 9.000 zurückgegangen (**Tab. D4-1A**). Weiterhin ist deren Alter im internationalen Vergleich hoch, im Schuljahr 2012/13 waren 46% von ihnen 50 Jahre und älter (**Tab. D4-5web**). Durch den hohen Prozentsatz älterer Lehrkräfte besteht auch in den kommenden Jahren ein hoher Ersatzbedarf an Lehrkräften.

In allen Schularten ist zu beobachten, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte unter den jüngeren Altersgruppen höher ist als bei den älteren. Etwa die Hälfte der 60-jährigen und älteren Lehrkräfte ist männlich, während bei den 30- bis unter 60-jährigen über zwei Drittel weiblich sind (**Tab. D4-5web**). Der Anteil weiblicher Lehrkräfte ist in den ostdeutschen Ländern mit 76% besonders hoch, dort ist der insgesamt zu beobachtende Prozess der Feminisierung in der Lehrerschaft besonders weit vorgeschritten (**Tab. D4-2A**).

Weiterhin hoher Ersatzbedarf an Lehrkräften zu erwarten

Zwei Drittel der Lehrkräfte weiblich

Beschäftigungsbedingungen

Die insgesamt guten Möglichkeiten einer Teilzeitbeschäftigung im Lehrerberuf fördern dessen Attraktivität. Auch wenn der Anteil teilzeitbeschäftigter hauptberuflicher Lehrkräfte zurückgeht, ist er 2012 mit 37% noch deutlich höher als bei anderen Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss (19%, vgl. **I1**). Lehrerinnen arbeiten häufiger in Teilzeit als Lehrer (47 zu 18%, **Tab. D4-1A**), aber auch als andere Akademikerinnen (47 vs. 34%) und Akademiker (18 vs. 8%). Bei der Teilzeitbeschäftigung der Lehrkräfte gibt es erhebliche Differenzen zwischen den Ländern, die 2012 von 21% (Sachsen-Anhalt) bis 47% (Mecklenburg-Vorpommern) reichen (**Tab. D4-2A**).

Häufiger Gegenstand von Diskussionen ist der Beamtenstatus der Lehrkräfte im öffentlichen Dienst (**Abb. D4-1, Tab. D4-6web**). In den westdeutschen Flächenländern sind die Lehrkräfte traditionell Beamte, in den ostdeutschen Ländern waren sie nach der Vereinigung zunächst nicht verbeamtet. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen haben bis heute nahezu ausnahmslos auf die Verbeamtung von Lehrkräften verzichtet.⁸ Die anderen ostdeutschen Länder sind dazu übergegangen, Lehrkräfte in unterschiedlichem Umfang zu verbeamten. Eine Sonderstellung nimmt Berlin ein, wo neue Lehrkräfte im Regelfall nicht in das Beamtenverhältnis übernommen werden und der Anteil von Lehrkräften im Angestelltenverhältnis in den letzten fünf Jahren zugenommen hat (**Abb. D4-1**). In einigen Ländern wurden die Kriterien für eine Verbeamtung verschärft, doch sind kaum Auswirkungen auf den Lehrkräftebestand erkennbar. Aus

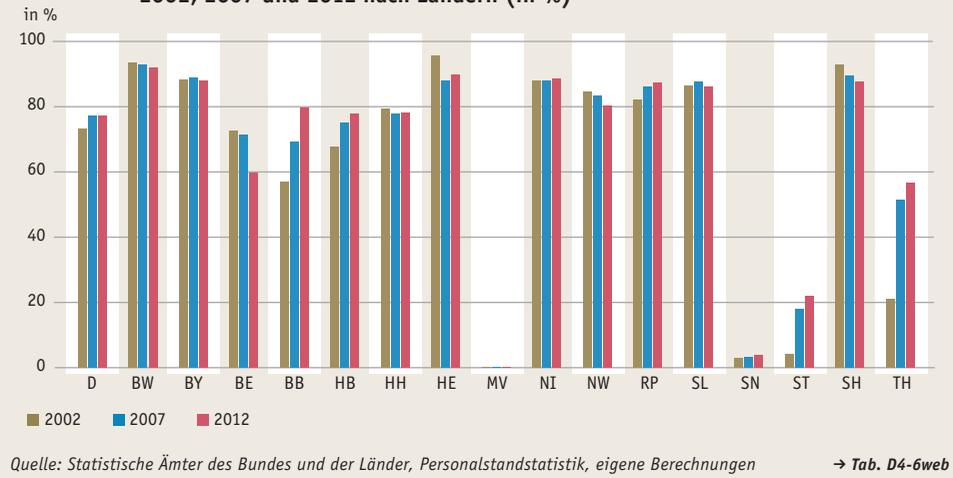
Hoher Anteil an Teilzeitbeschäftigung unter den Lehrkräften

Erhebliche Länderdifferenzen bei der Teilzeitbeschäftigung ...

... wie auch beim Anteil verbeamteter Lehrkräfte

⁸ Seit dem Schuljahr 2013/14 stellt auch Mecklenburg-Vorpommern Beamte ein.

Abb. D4-1: Anteil verbeamteter Lehrkräfte an allen Lehrkräften (Vollzeitäquivalente) 2002, 2007 und 2012 nach Ländern (in %)



diesen Konstellationen können sich Attraktivitätsunterschiede bei der Gewinnung von qualifiziertem Lehrernachwuchs ergeben, zu denen Unterschiede in der Besoldung und Vergütung der Lehrkräfte zusätzlich beitragen können (Tab. D4-7web).

Teilnahme an Fortbildungen

Höhere Fortbildungsbeteiligung von Lehrkräften der Grundschule als des Sekundarbereichs I

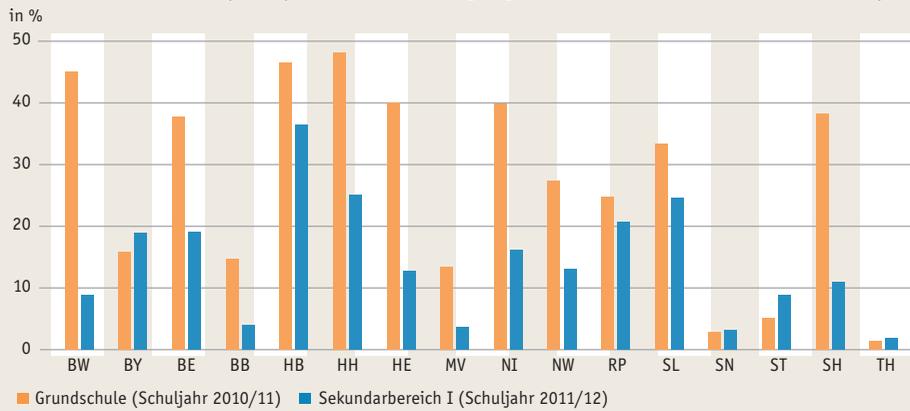
Die Teilnahme an beruflicher Fortbildung, die zuletzt bundesweit in den IQB-Erhebungen 2011 und 2012 erhoben wurde,⁹ ist wichtig für die (Weiter-)Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften. Lehrkräfte, die in den berücksichtigten Fächern (Primarbereich: Deutsch und Mathematik; Sekundarbereich I: Mathematik und Naturwissenschaften) unterrichten, wurden befragt, ob sie in den letzten beiden Schuljahren an Fortbildungen teilgenommen haben. 18% der Lehrkräfte des Primar- und 24% der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I verneinten dies (Tab. D4-3A). Zwischen den Ländern variiert dieser Anteil im Primarbereich zwischen 11% (Thüringen) und 27% (Hamburg); im Sekundarbereich I von 14% (Thüringen) bis zu 39% (Rheinland-Pfalz). Die Intensität der Fortbildung, die auch über die Zahl der besuchten Fortbildungen erfasst wurde, ist ebenfalls im Primarbereich höher: während nur ein Viertel der Sekundarschullehrkräfte fünf und mehr Fortbildungsveranstaltungen besuchten, waren es 44% im Primarbereich. Ein Problem der Lehrkräftefortbildung ergibt sich aus der fehlenden Passung von Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte und den thematischen Schwerpunkten des Angebots (vgl. auch H4). Dies wird auch als wichtiger Grund von den Lehrkräften angegeben, keine Fortbildungen zu besuchen.

Rahmenbedingungen des Personaleinsatzes

Im Rahmen der IQB-Erhebungen wurde auch erfasst, in welchem Umfang Unterricht von Lehrkräften in Fächern erteilt wird, die sie nicht studiert haben. Diese Ergebnisse sind deshalb von besonderem Interesse, weil aufgezeigt wurde, dass sich fachfremd erteilter Unterricht auf die Schülerleistungen im Mathematikunterricht sowohl in der Grundschule als auch im Sekundarbereich I bedeutsam auswirkt. Im Sekundarbereich I erreichen fachfremd unterrichtete Schülerinnen und Schüler auch bei

⁹ Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. et al. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann; Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U. et al. (Hrsg.) (2012). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Abb. D4-2: Anteil der (Mathematik-)Lehrkräfte im Primarbereich (2011) und Sekundarbereich I (2012) ohne Lehrbefähigung im Fach Mathematik nach Ländern (in %)



Quelle: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. et. al. (Hrsg.) (2011), *Kompetenzen von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*; Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U. et. al. (Hrsg.) (2012). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I.* → Tab. D4-8web

Berücksichtigung anderer Merkmale deutlich schlechtere Mathematikleistungen. Der hohe Anteil von Lehrkräften, der in einigen Ländern ohne entsprechende Lehrbefähigung Mathematikunterricht erteilt, und der bundesweite Durchschnitt von 27% in der Grundschule und von 14% in Sekundarschulen (Abb. D4-2) sollte Anlass sein, die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte bei deren Unterrichtseinsatz mehr zu beachten.

Ein zentraler Kennwert für bildungspolitische Planungen und die Versorgung von Schulen mit Lehrpersonal ist die Schüler-Lehrer-Relation^M. Sie beträgt für den Primarbereich 16,6 sowie den Sekundarbereich I 14,3 Schülerinnen bzw. Schüler je Lehrervollzeitäquivalent. Im Primarbereich streut die Schüler-Lehrer-Relation zwischen 13,7 in Hamburg und 17,8 in Baden-Württemberg. Thüringen hat mit 11,2 die niedrigste und Nordrhein-Westfalen mit 15,4 die höchste Schüler-Lehrer-Relation im Sekundarbereich I (Tab. D4-4A).

Die Schüler-Lehrer-Relation ergibt sich aus der Klassengröße, den erteilten Unterrichtswochenstunden je Klasse und den erteilten Unterrichtsstunden je Lehrkraft (Tab. D4-4A). Die Unterrichtsbedingungen der Lehrkräfte hängen also davon ab, ob die Länder mit den Personalressourcen eher kleine oder große Klassen bilden, diesen Klassen viele Lehrkräftestunden zur Verfügung stellen oder nicht (z.B. für mehr Pflichtstunden, Fördermaßnahmen) und in welchem Umfang das Lehrdeputat der Lehrkräfte für unterrichtsergänzende Maßnahmen (Schulleitung, Lehrkräftefortbildung etc.) und sonstige Entlastungstatbestände (z.B. Altersermäßigung) genutzt wird. Im Ländervergleich unterscheiden sich vor allem die Klassenfrequenzen und die erteilten Unterrichtsstunden je Klasse. Berlin stellt sowohl im Primarbereich (34) als auch im Sekundarbereich I (44) die meisten erteilten Unterrichtsstunden je Klasse zur Verfügung. In Baden-Württemberg sind es im Primarbereich nur 27 und im Sekundarbereich I in Schleswig-Holstein nur 36. Nordrhein-Westfalen fällt wegen der höchsten Klassenfrequenzen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I auf.

Schlechtere Schülerleistungen durch fachfremd erteilten Unterricht in Mathematik

Ungünstigere Lehrkräfteversorgung an Grundschulen als an Schulen des Sekundarbereichs I

Bei ähnlicher Schüler-Lehrer-Relation oft sehr unterschiedlicher Einsatz des Personals

Methode Erläuterungen

Schüler-Lehrer-Relation (SLR)

Die Schüler-Lehrer-Relation ist eine Planungsgröße, die sich mathematisch aus drei Komponenten herleiten lässt: der Klassenfrequenz, dem Angebot an Lehrerstun-

den sowie den erteilten Unterrichtsstunden (Stunden je Klasse):

SLR = Klassenfrequenz x (Erteilte) Unterrichtsstunden je Lehrer / Erteilte Unterrichtsstunden je Klasse.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Außerschulische Orte, wie Vereine, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder kulturelle Einrichtungen, eröffnen jungen Menschen wichtige Gelegenheiten, sich aktiv einzubringen, verschiedene Erfahrungen zu sammeln und dadurch zu lernen. Häufig schließt dies die Möglichkeit mit ein, sich intensiver im Rahmen eines freiwilligen Engagements zu beteiligen und Verantwortung für verschiedene Aufgaben zu übernehmen. Durch die Zusammenarbeit mit anderen sowie durch aufgabenspezifische Schulungen können junge Menschen verschiedene Fähigkeiten erwerben, was die Bildungsrelevanz dieser Lernorte unterstreicht. Daher berichtet dieser Indikator nicht nur über schulbegleitende Unterstützung im häuslichen Umfeld und über Formen des freiwilligen Engagements, sondern – in Fortsetzung des Schwerpunktkapitels im Bildungsbericht 2012 – auch über musikalische Aktivitäten junger Menschen.

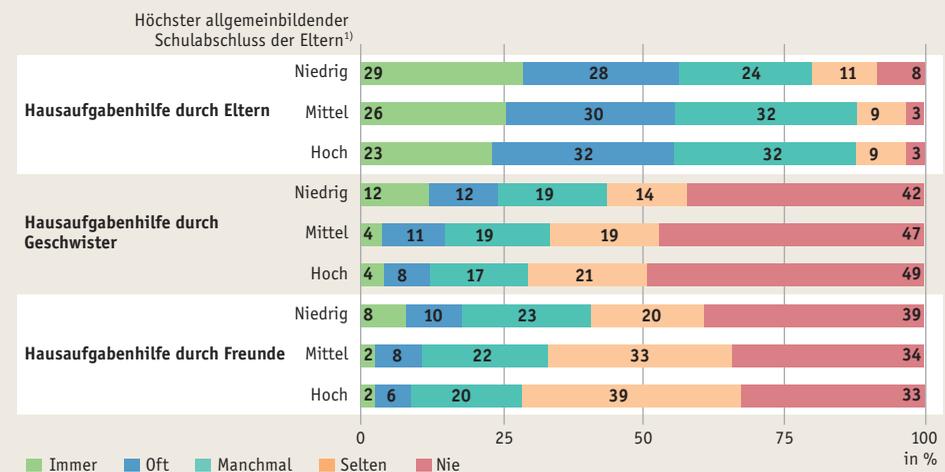
Familiale und außerfamiliale Unterstützung beim schulischen Lernen

Ein Großteil der Eltern unterstützt ihre Kinder in der 5. Klasse regelmäßig bei den Hausaufgaben und beim Lernen

Neben der familialen Förderung in der frühen Kindheit (C1) äußert sich die Unterstützung im Schulalter durch die Hilfe der Familie beim schulischen Lernen, die anhand der NEPS-Befragung^M differenziert darstellbar ist. 55% der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler geben darin an, dass sie durch ihre Eltern immer oder oft Hilfe bei den Hausaufgaben oder beim Lernen für die Schule erhalten, während nur 15% der Jugendlichen angeben, dass dies selten oder nie vorkommt (Tab. D5-1A). Ein Großteil der Eltern ist daher mehr oder weniger regelmäßig in die schulischen Aufgaben ihrer Kinder eingebunden. Daneben berichten 18% der Kinder in der fünften Klasse über regelmäßige Hilfe von Geschwistern und 12% über die Unterstützung durch Freunde.

Das Ausmaß elterlicher Unterstützung zeigt sich daneben unabhängig vom elterlichen Schulabschluss, was darauf hinweist, dass in dieser Altersstufe die sozialen Unterschiede noch nicht so groß sind (Abb. D5-1, Tab. D5-1A). Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern beanspruchen aber gleichzeitig häufiger die Hilfe von Geschwistern und Freunden. Ähnliches ist auch bei Fünftklässlern mit Migrationshintergrund^M

Abb. D5-1: Unterstützung der Fünftklässler bei den Hausaufgaben durch Familie und Freunde 2010 nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss der Eltern (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: LIjBi, NEPS, Startkohorte 3, 2010, Welle 1, doi: 10.5157/NEPS:SC3:2.0.0, eigene Berechnung

→ Tab. D5-1A

zu beobachten. Dies verdeutlicht, dass bereits in der 5. Klasse informelle Nachhilfeformen mit Gleichaltrigen entstehen, die aber häufiger von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und Kindern mit Migrationshintergrund genutzt werden.

Während im letzten Bildungsbericht gezeigt wurde, dass die Nutzung von (externer) Nachhilfe bei etwa 21% der 13- bis 17-Jährigen verbreitet ist (vgl. D5 im Bildungsbericht 2012), geben im Fall von Kindern in der 5. Klasse nur 13% an, dass sie noch zusätzliche Unterstützung durch Nachhilfe bekommen (Tab. D5-1A). Diese Form der Unterstützung scheint zu Beginn des Sekundarbereichs I noch nicht stark verbreitet zu sein und erst in den späteren Schuljahren an Bedeutung zu gewinnen.

Musikalische Aktivitäten junger Menschen

Die kulturelle Bildung junger Menschen findet an formalen, non-formalen und informellen Orten statt (vgl. Kapitel H im Bildungsbericht 2012). Musik-, Kunst- und Theaterschulen, Kirchen, Vereine, Einrichtungen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie andere Kultureinrichtungen stellen wichtige Orte für musisch-ästhetische Erfahrungen junger Menschen dar. Insbesondere die eigenaktive ästhetische Praxis, wie das Musizieren, Zeichnen oder Tanzen, kann dabei eine hohe subjektive Bedeutung erlangen und zu einer dauerhaften kulturellen Aktivität motivieren.

In der Schülerbefragung des NEPS gaben 58% der Fünftklässler und 43% der Neuntklässler an, im letzten Monat mindestens an einem Tag ein Instrument gespielt oder im Chor gesungen zu haben, was auf eine Abnahme des Musizierens im späten Jugendalter hinweist (Tab. D5-4web). Daneben zeigt sich das bekannte Ergebnis einer häufigeren Aktivität von Mädchen und von jungen Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern (Abb. D5-3A). Letztere berichten zudem eine höhere Intensität des Musizierens im Vergleich zu jungen Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern. Besonders groß ist die soziale Selektivität auch beim Besuch organisierter Angebote der Musikschulen (Tab. D5-4web), was darauf hinweist, dass sich die ungleiche Nutzung kultureller Angebote in der frühen Kindheit (C1) im Schulalter eher verfestigt.

Freiwilliges Engagement junger Menschen

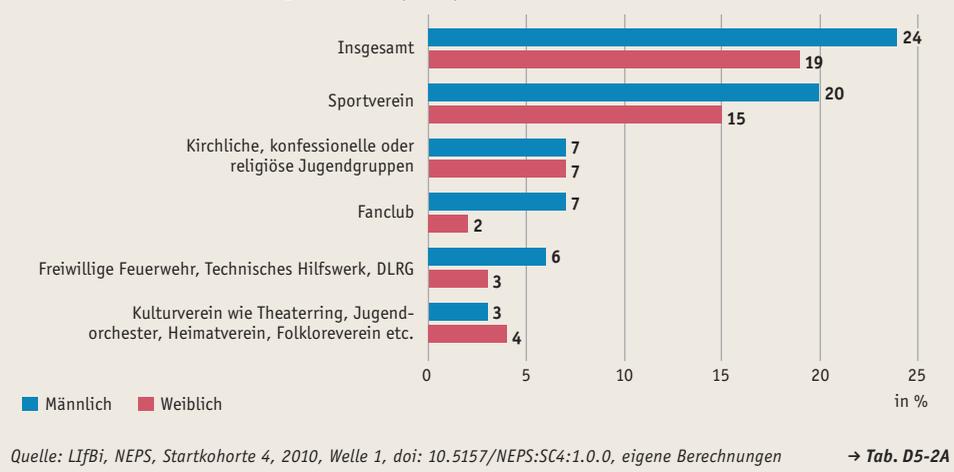
Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie aus freien Stücken Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter übernehmen. Rund 22% üben in der 9. Klasse nach eigenen Angaben freiwillig eine Aufgabe oder Funktion in einem Verein oder einer Gruppe aus (Tab. D5-2A). Der wichtigste Kontext ist dabei der Sportverein, in dem sich mehr Jungen (20%) als Mädchen (15%) engagieren (Abb. D5-2), aber auch ein Engagement in (kirchlichen) Jugendgruppen ist verbreitet. Jungen im Alter zwischen 14 und 15 Jahren sind darüber hinaus auch häufig in Fanclubs (7%) oder bei der freiwilligen Feuerwehr (6%) engagiert. Mädchen nehmen insgesamt seltener ein freiwilliges Engagement auf als Jungen (19 zu 24%) (Tab. D5-2A). Und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund engagieren sich etwas weniger (19%) als jene ohne Migrationshintergrund (23%).

In der Zeit zwischen Schule und beruflicher Ausbildung kann ein strukturiertes Engagement im Rahmen von Freiwilligendiensten  ebenfalls eine wichtige biografische Lernphase für junge Menschen sein, um in dieser Zeit neue Erfahrungen zu machen, sich klarer über den Berufswunsch zu werden oder Wartezeiten bis zum Studien- oder Ausbildungsbeginn zu überbrücken. Die verschiedenen Freiwilligendienste bieten die Möglichkeit eines gesetzlich geregelten Engagements in verschiedenen Einsatzfeldern, das durch weitere Qualifizierungen pädagogisch begleitet wird.

Vor allem Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund greifen häufiger auf die Hilfe von Geschwistern und Freunden zurück

Musizieren häufiger bei jungen Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern verbreitet

Freiwilligendienste als mögliche Orientierungsphase junger Menschen nach dem Schulabschluss

Abb. D5-2: Freiwilliges Engagement von Neutklässlern 2010 nach Geschlecht und Art der Organisation (in %)

D 5 Weiterhin steigende Anzahl junger Menschen in Freiwilligendiensten

Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass junge Menschen im Alter von unter 27 Jahren diese Form des in der Regel einjährigen Engagements weiter zunehmend nutzen. Knapp 24.000 junge Menschen bis zum Alter von 27 Jahren haben im Durchschnitt des Jahres 2013 einen BFD absolviert und etwa 48.400 im Jahr 2012 ein FSJ begonnen – allein im FSJ war in den letzten zwei Jahren eine Zunahme um knapp 9.500 Freiwillige zu beobachten –, weitere 3.400 waren im Freiwilligendienst „weltwärts“ engagiert (Tab. D5-3A, Tab. D5-5web, Tab. D5-6web).

Insgesamt haben damit zuletzt rund 80.000 junge Menschen ein derartiges freiwilliges Engagement ausgeübt, was etwa 8% der altersentsprechenden Bevölkerung entspricht. Mit Ausnahme des BFD überwiegt die Teilnahme junger Frauen in den Freiwilligendiensten. Daneben wird mit Blick auf das FSJ deutlich, dass über die Hälfte der Freiwilligen die Hochschulreife besitzt (Tab. D5-5web). Verglichen mit den generellen Abschlussquoten junger Menschen (D7) weist dies darauf hin, dass ein Engagement im Rahmen des FSJ überproportional von jungen Menschen mit hohem Schulabschluss geleistet wird. Die verschiedenen Formen der Freiwilligendienste scheinen sich damit für eine immer größer werdende, spezifische Gruppe junger Menschen zu einer wichtigen Phase des Engagements und der weiteren Orientierung vor dem Übergang in die berufliche Ausbildung entwickelt zu haben.

Methodische Erläuterungen

Nationales Bildungspanel (NEPS), Startkohorten 3 und 4

Vgl. Erläuterungen zu D2. Die hier berichteten Auswertungen beziehen sich auf Schüler- und Elternangaben und wurden mit standardisierten Gewichten für Kinder bzw. Kinder und Eltern mit gemeinsamer Teilnahme in Welle 1 durchgeführt. Kinder aus Förderschulen können in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Ungewichtete Fallzahl Startkohorte 3: n = 5.525; Angaben zu fehlenden Werten vgl. Tab. D5-1A und Tab. D5-4web; ungewichtete Fallzahl Startkohorte 4: n = 15.239; Angaben zu fehlenden Werten vgl. Tab. D5-2A und Tab. D5-4web.

Migrationshintergrund

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

Freiwilligendienste

Beim Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und beim Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) handelt es sich um Freiwilligendienste nach dem Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG) für junge Menschen unter 27 Jahren, die in der Regel 12 Monate und in Vollzeit insbesondere in sozialen, kulturellen, ökologischen oder bildungsbezogenen Einrichtungen im In- oder Ausland geleistet werden. Dabei stehen Bildung durch praktische Tätigkeiten und Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich im Unterschied dazu an alle Personen nach Abschluss der Pflichtschulzeit. Der Dienst kann nur im Inland geleistet werden. Darüber hinaus gibt es das Programm „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, das eine freiwillige Arbeit in einem Entwicklungsprojekt im Ausland ermöglicht. Die Freiwilligen in den genannten Diensten werden pädagogisch begleitet und nehmen bei einem einjährigen Dienst an mindestens 25 Seminartagen teil.

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D6

In den vergangenen Jahren wurden mehrere nationale und international vergleichende Schulleistungsstudien^M durchgeführt, die große Beachtung in der Öffentlichkeit erfahren haben. Hierbei sind insbesondere für den Schulbereich PISA, TIMSS, IGLU und die IQB-Ländervergleiche zu nennen. Zentrale Befunde dieser Studien sollen nachfolgend im Zeitvergleich dargestellt werden. Anhand der internationalen Vergleichsstudien kann nicht nur der Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern dargestellt werden, sondern auch die Entwicklung sozialer Disparitäten. Angesichts teilweise gravierender Befunde früherer Studien ist eine zentrale Frage, ob sich die Kompetenzstände unter den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem sozioökonomischen Status und denen mit Migrationshintergrund in Deutschland verbessern. Zudem erlauben IQB-Daten nachfolgend einen differenzierteren Blick auf die sozialen Disparitäten im Ländervergleich.

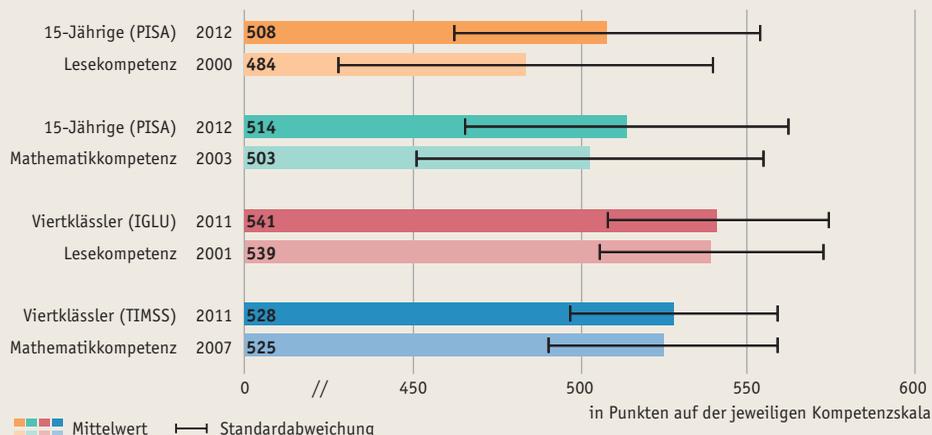
Kompetenzen im Zeitverlauf

Leistungsvergleichsstudien legen wiederholt dar, dass in Deutschland die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – aber auch die von Erwachsenen (vgl. G3) – im internationalen Vergleich durchschnittlich ausgeprägt sind. Allerdings zeigen einige der jüngsten internationalen Studien, dass sich die Kompetenzstände teilweise verbessert haben (Tab. D6-1A, Tab. D6-2A, Tab. D6-3A).

Betrachtet man die Entwicklungen der Kompetenzen im internationalen Vergleich, so zeigen sich Unterschiede zwischen der vierten Klasse und den 15-Jährigen. Die in den internationalen Studien gemessenen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und -klässlern blieben im Vergleich zwischen IGLU 2001 bzw. TIMSS 2007 und IGLU bzw. TIMSS 2011 sowohl im Mittel als auch in der Verteilung auf die Kompetenzstufen weitgehend stabil (Abb. D6-1, Tab. D6-1A, Tab. D6-2A, Tab. D6-6web). Die zwischen 2001 und 2006 beobachtete Verbesserung bei den Lesekompetenzen hat sich also nicht als Trend fortgesetzt.

In der Grundschule stabile Kompetenzwerte im Zeitvergleich

Abb. D6-1: Lese- und mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland zu verschiedenen Zeitpunkten (in Kompetenzpunkten)**



* Dargestellt werden jeweils die Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt im Vergleich zu den Ergebnissen der zuletzt durchgeführten Studie.

** Zwischen den Kompetenzwerten der internationalen PISA-, IGLU- und TIMSS-Testskalen besteht keine direkte Vergleichbarkeit.

Quelle: IGLU 2001 und 2011; TIMSS 2007 und 2011; PISA 2000 und 2012

→ Tab. D6-5A

Seit PISA 2000 stetige Verbesserungen der Kompetenzen, vor allem weniger Schüler auf niedrigen Kompetenzstufen

Dagegen wurde bereits im Bildungsbericht 2012 herausgestellt, dass sich die Lesekompetenzen 15-Jähriger in der PISA-Studie seit dem Jahr 2000 stetig verbessert haben, insbesondere bei den Leistungsschwächeren, d.h. durch positive Entwicklungen auf den unteren Kompetenzstufen. Die Kompetenzmittelwerte lagen bei der ersten Untersuchung unterhalb und liegen 2012 zum ersten Mal oberhalb des OECD-Mittelwertes (**Abb. D6-1, Tab. D6-7web**). In Mathematik haben sich die Leistungen der 15-Jährigen seit 2003 ebenfalls verbessert. Hier liegt 2012 mit ca. 18% ein ähnlich großer Anteil der 15-Jährigen im Bereich der unteren wie der oberen Kompetenzstufen. Auch in Mathematik sind damit vor allem bei den Leistungsschwächeren Verbesserungen zu beobachten (**Tab. D6-7web**).

Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU geben Aufschluss über Trends, aber nur begrenzt Hinweise auf Ursachen der beobachteten Entwicklungen. Im letzten Jahrzehnt wurden mit der Implementation von länderübergreifenden Bildungsstandards der KMK sowie Schulentwicklungs- und Fortbildungsprogrammen viele Initiativen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität unternommen, die insbesondere darauf ausgerichtet waren, einen kognitiv aktivierenden, abwechslungsreichen und anspruchsvollen Unterricht weiterzuentwickeln. Dass die Verbesserungen zugleich vor dem Hintergrund einer veränderten Schülerzusammensetzung gesehen werden müssen, zeigen vertiefende Auswertungen der PISA-Daten 2000 und 2009 (**Tab. D6-8web**).¹⁰ 15-Jährige besuchen heute häufiger als noch im Jahr 2000 bereits die 10. Jahrgangsstufe, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – insbesondere jene der zweiten Zuwanderungsgeneration – sprechen in ihren Familien zunehmend Deutsch. Auch die gestiegene Gymnasialbeteiligung (**D2**) trägt zu der positiven Entwicklung bei. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Verbesserung der durchschnittlichen Kompetenz weniger auf die hohen Werte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zurückzuführen ist als auf Leistungssteigerungen, die – gerade auch von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status – an sonstigen Schularten erzielt wurden.

Vielfältige Hintergründe für Verbesserungen der Kompetenzen seit PISA 2000

**D
6**

Kaum Verbesserungen hinsichtlich der Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung

Entwicklung sozialer Disparitäten

Am Ende der Grundschulzeit variieren Leistungsunterschiede in Deutschland in Abhängigkeit von der sozioökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ähnlich stark wie in vielen anderen Staaten (**Tab. D6-9web**). Der soziale Gradient^M für die mathematischen Kompetenzen im Grundschulbereich hat sich dabei im Vergleich zum Jahr 2007 verringert.¹¹ Keine Verbesserung hat sich jedoch beim sozialen Gradienten für die Lesekompetenzen der Viertklässlerinnen und -klässler eingestellt. Ebenso liegt der soziale Gradient für mathematische Kompetenzen von 15-Jährigen nach wie vor signifikant oberhalb des OECD-Mittels (**Tab. D6-10web**).

Weiterhin relativ niedrige, aber verbesserte Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Bezug auf die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann insgesamt bestätigt werden, was bereits im vergangenen Bildungsbericht für die Lesekompetenzen 15-Jähriger dargestellt wurde. Zwar erreichen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor geringere Werte als diejenigen ohne Migrationshintergrund, der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hat sich jedoch verringert. Dies ist sowohl für den Grundschulbereich als auch für

¹⁰ Ehmke, T., Klieme, E. & Stanat, P. (2013). Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Jg. 59*, S. 132–150.

¹¹ Die bei TIMSS und IGLU berichteten sozialen Gradienten lassen sich nicht unmittelbar mit den sozialen Gradienten bei PISA und den IQB-Ländervergleichen vergleichen, da in letzteren der HISEI auf einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 transformiert wurde. Der soziale Gradient bei IGLU beträgt im Erhebungsjahr 2011 1,23, in den Jahren 2006 bzw. 2001 1,38 bzw. 1,24. Bei den mathematischen Kompetenzen (TIMSS) beträgt der soziale Gradient 2011 1,07 und 2007 1,41.

die in PISA 2012 gemessenen Kompetenzen, hier vor allem für die zweite Generation, festzustellen (Tab. D6-4A, Tab. D6-5A). Die Verringerung von Leistungsrückständen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vollzieht sich in allen sozialen Herkunftgruppen: Sowohl diejenigen aus Elternhäusern mit niedrigem als auch mit hohem sozioökonomischen Status weisen in der PISA-Studie aus dem Jahr 2012 nicht nur insgesamt höhere Kompetenzstände als 2000 auf, sondern sie haben sich auch im Vergleich zu 15-Jährigen mit ähnlicher sozioökonomischer Herkunft, die keinen Migrationshintergrund haben, verbessert (Tab. D6-11web).

Sowohl in der vierten wie auch in der neunten Klasse zeigen sich deutliche Länderunterschiede bei der Überprüfung der Bildungsstandards. Dabei werden frühere Befunde zu Kompetenzunterschieden zwischen den Ländern bekräftigt: Neben Bayern ist das durchschnittliche Kompetenzniveau vor allem in den ostdeutschen Flächenländern Sachsen und Thüringen überdurchschnittlich, während es in den Stadtstaaten unterhalb des Bundesdurchschnitts liegt (Abb. D6-2, Tab. D6-12web, Tab. D6-13web).

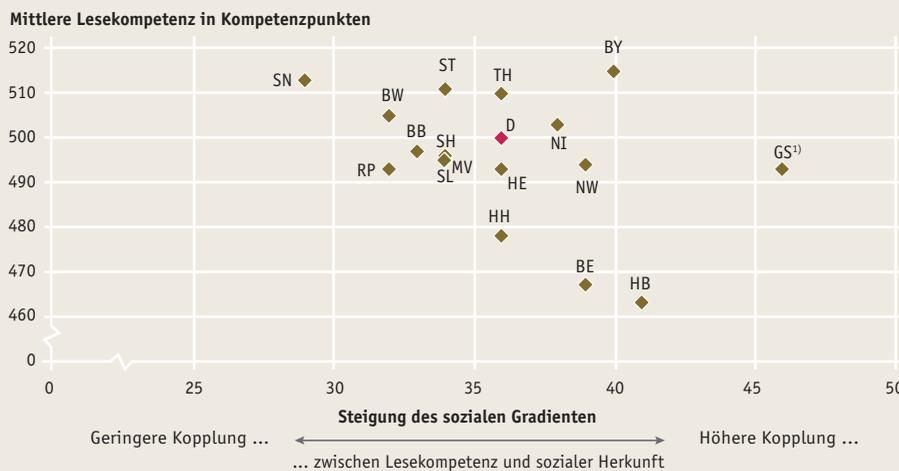
Die sozialen Gradienten der einzelnen Länder weichen dabei zumeist nicht statistisch bedeutsam vom Bundesdurchschnitt ab (Abb. D6-2, Tab. D6-14web): Bei der Lesekompetenz hat lediglich Sachsen einen signifikant niedrigeren sozialen Gradienten, in Mathematik ist die Steigung des sozialen Gradienten von Bremen signifikant größer. Sowohl in der vierten wie auch in der neunten Jahrgangsstufe zeigt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Kompetenzniveau und sozialer Herkunft. In einigen Ländern mit überdurchschnittlich hohen Kompetenzständen am Ende der vierten Klasse, etwa in Bayern, ist der soziale Gradient vergleichsweise hoch, in anderen, wie Sachsen, wiederum besonders niedrig. In der neunten Jahrgangsstufe ist die Kopplung von sozioökonomischer Herkunft und mathematischen Kompetenzen am größten in Brandenburg, am niedrigsten in Sachsen – in beiden Ländern ist das Kompetenzniveau überdurchschnittlich hoch. In der vierten Jahrgangsstufe weisen zwar die Stadtstaaten die höchsten sozialen Gradienten auf, doch sind diese vergleichbar mit jenen in anderen Großstädten.

Vor diesem Hintergrund ist Schulen mit einer ungünstigen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft besondere Aufmerksamkeit zu widmen, da es zu einer erheblichen Beeinträchtigung der Leistungsentwicklung kommen kann. So gibt es einen nennenswerten Anteil an Grundschulen, in denen mehr als ein Viertel der Schülerinnen und

Kaum signifikante Unterschiede im Ländervergleich beim sozialen Gradienten



Abb. D6-2: Kompetenzmittelwert von Viertklässlerinnen und -klässlern in Lesen und sozialer Gradient 2011 nach Ländern



1) GS: Vergleichswert für Großstädte (ohne Berlin, Bremen und Hamburg).
Quelle: IQB-Ländervergleich 2011

→ Tab. D6-12web, Tab. D6-14web

In Stadtstaaten sind die Kompetenzstände auch an Schulen mit geringer sozialer Belastung nur durchschnittlich

Schüler einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweist (Tab. D6-15web). Eine Grundschule mit einer derart ungünstigen Schülerzusammensetzung besuchen in den westdeutschen Flächenländern mit 31% weniger Kinder als in den Stadtstaaten und den ostdeutschen Flächenländern (39 bzw. 40%). Mit Blick auf die Schülerleistungen fallen in diesen höher segregierten Schulen die Kompetenzen in den Stadtstaaten besonders gering aus. Hier werden selbst an Schulen, in denen weniger als 25% der Kinder einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen, nur durchschnittliche Lesekompetenzen erreicht; in Mathematik liegen sie sogar unterhalb des Bundesdurchschnitts.

Methodische Erläuterungen

Schulleistungsstudien

Die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien zu kognitiven Kompetenzen sind untereinander nicht direkt vergleichbar, da nicht nur unterschiedliche Schülergruppen getestet werden, sondern sich ebenfalls das Verständnis von Kompetenzen in den verschiedenen Domänen und die Kompetenzmodelle unterscheiden. Im Zeitvergleich variieren darüber hinaus die Zusammensetzungen der teilnehmenden Staaten und somit der Vergleichsgruppen.

Sozialer Gradient bzw. Steigung des sozialen Gradienten

Der soziale Gradient ist ein statistisches Maß für den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (HISEI) und den gemessenen Kompetenzen. Er beschreibt, um wie viele Testpunkte sich die Schülerleistung erhöht, wenn der HISEI um eine Standardabweichung steigt.

Der HISEI basiert bei PISA 2012 erstmals auf der neuen ISCO08-Berufsklassifizierung (zuvor ISCO88). Vergleichende Analysen zeigen allerdings, dass sich dadurch zwar höhere Standardfehler ergeben, aber nur geringfügige Veränderungen der sozialen Gradienten.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Zuletzt im Bildungsbericht 2012 als D7

Für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie ist ein allgemeinbildender Schulabschluss eine wichtige Voraussetzung. Informationen über die Anzahl und den Anteil der Absolventinnen und Absolventen ^M – d.h. derjenigen Schülerinnen und Schüler mit Hauptschul- oder höher qualifizierendem Abschluss – sowie der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss ermöglichen insofern eine Einschätzung der Qualifizierungsfunktion des Schulsystems. Nachfolgend wird zunächst die Entwicklung der erreichten Abschlüsse in ihrer Gesamtheit sowie im Ländervergleich dargestellt. Vor dem Hintergrund der schulstrukturellen Entwicklungen (D1) wird anschließend der Frage nachgegangen, auf welchen Wegen verschiedene Schulabschlüsse erreicht werden.

Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten

Wird die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten in Zeitreihe betrachtet (Abb. D7-1, Tab. D7-1A), dann zeigt sich ein kontinuierlicher Rückgang von Jugendlichen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Während im Jahr 2006 noch 76.200 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss von der Schule abgingen, sind es im Jahr 2012 nur noch 47.600. Unter Berücksichtigung der rückläufigen demografischen Entwicklung entspricht dies einer Reduzierung der Abgängerquote von 8,0 auf 5,9% der gleichaltrigen Bevölkerung ^M.

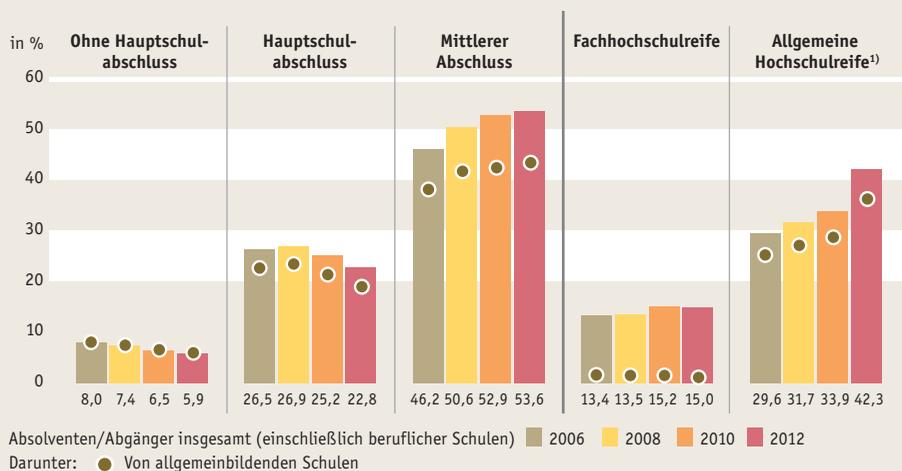
Die Hauptschulabschlagsquote geht insgesamt ebenfalls zurück – von 27 auf 23%. Der für die vergangenen Jahre feststellbare Trend zum Mittleren Abschluss schwächt sich ab und scheint sich mit gut 50% an der gleichaltrigen Bevölkerung als bedeutsamster allgemeinbildender Abschluss etabliert zu haben (Abb. D7-1, Tab. D7-1A). Während am unteren Ende des Qualifikationsspektrums Rückgänge zu verzeichnen sind, bleibt der Trend zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung – die zunehmend

Weiterer Rückgang des Anteils von Abgängern ohne Hauptschulabschluss

Jeder zweite Absolvent erwirbt Hochschulzugangsberechtigung

D
7

Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2006 bis 2012 nach Abschlussarten (in % der jeweils gleichaltrigen Bevölkerung)*



* Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen. Aus diesem Grund ergeben sich in der Gesamtbetrachtung über alle Abschlüsse Prozentzahlen größer 100%.

1) Im Abgangsjahr 2008 weisen Mecklenburg-Vorpommern und im Jahr 2010 Hamburg doppelte Abiturientenjahrgänge auf. Im Jahr 2012 kommt es in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen zu einem doppelten Abiturjahrgang.

Quelle: Sekretariat der KMK (2014), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003–2012 → Tab. D7-1A

als zweiter Abschluss erworben wird – ungebrochen. Zwar stagniert der Anteil der Absolventen mit Fachhochschulreife mit 15%, jedoch ist der Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife auf 42% erheblich angestiegen, sodass mit 57% mittlerweile mehr als jeder zweite Absolvent über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Insbesondere an der Entwicklung der Absolventen mit Fachhochschulreife wird die zunehmende Bedeutung von nachgeholt und zusätzlich erworbenen höheren Schulabschlüssen sichtbar, da die Fachhochschulreife nur von gut 1% aller Absolventinnen und Absolventen an allgemeinbildenden Schulen erreicht wird (**Tab. D7-1A**).

Leichter Rückgang der Disparitäten zwischen ausländischen und deutschen Abgängern ohne Hauptschulabschluss

Unter dem Aspekt sozialer Disparitäten lassen sich Abschluss- und Abgängerquoten nach der Staatsangehörigkeit weiter ausdifferenzieren. Die allgemeinen positiven Trends zeigen sich unter ausländischen wie deutschen Jugendlichen (**Tab. D7-6web**), allerdings verlaufen diese Entwicklungen nicht parallel. Festzustellen ist ein stärkerer Rückgang der Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss unter ausländischen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen. So gehen ausländische im Vergleich zu deutschen Jugendlichen 2,1-mal so häufig ohne Hauptschulabschluss ab, 2004 war es noch 2,5-mal so oft. Keine Verringerung der Disparitäten zeigt sich hingegen mit Blick auf Hochschulzugangsberechtigungen: Sowohl hinsichtlich der Fachhochschul- als auch der allgemeinen Hochschulreife nähern sich die Abschlussquoten von deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht an. Deutsche Jugendliche erwerben mit 62% der gleichaltrigen Bevölkerung weiterhin mehr als doppelt so häufig eine Hochschulzugangsberechtigung wie ausländische (27%).

Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss

Auch wenn prinzipiell die Möglichkeit besteht, einen Schulabschluss nachzuholen, muss das Verlassen einer Schule ohne Hauptschulabschluss als problematisch angesehen werden, da nur etwa einem Viertel der Abgängerinnen und Abgänger der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt (vgl. **E1**). Dies unterstreicht die Relevanz des Ergebnisses, dass zwischen 2006 und 2012 in allen Ländern der Anteil von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss zurückgeht (**Tab. D7-2A**). In diesem Zeitraum sinkt der Anteil am deutlichsten in Hamburg (um -4,6 Prozentpunkte). Obwohl auch in den ostdeutschen Ländern die Abgängerquote ohne Hauptschulabschluss seit 2008 teilweise erheblich gesunken ist, verlässt in Sachsen-Anhalt und in Mecklenburg-Vorpommern weiterhin mehr als jeder zehnte Jugendliche die Schule ohne Hauptschulabschluss – dies ist ein etwa doppelt so hoher Anteil wie im Bundesdurchschnitt.

Hohe Abgängerquoten ohne Hauptschulabschluss korrespondieren mit hoher Förderschulbesuchsquote

In Deutschland stammt die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen – in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt und Land ist zum Teil das Erlangen eines Hauptschul- oder höherqualifizierenden Abschlusses schulrechtlich gar nicht vorgesehen (vgl. auch **H3**). Erneut sind Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern diejenigen Länder mit den höchsten Anteilen von Abgängerinnen und Abgängern ohne Hauptschulabschluss von Förderschulen (**Tab. D7-2A**). Bei diesen Ländern handelt es sich zugleich um die beiden Flächenländer, die die höchsten Anteile von Kindern aufweisen, die in Familien mit mindestens einer Risikolage aufwachsen (vgl. **A4**). Insgesamt fällt die Quote der Abgängerinnen und Abgänger ohne Hauptschulabschluss in jenen Ländern besonders hoch aus, in denen der Anteil der Förderschülerinnen und -schüler überdurchschnittlich hoch ist. Nur in Bremen, Schleswig-Holstein und in Berlin stammt weniger als jeder zweite Abgänger ohne Hauptschulabschluss von einer Förderschule.

Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen im Ländervergleich

Betrachtet man die erworbenen Schulabschlüsse im Ländervergleich (Tab. D7-3A), dann sind für die ostdeutschen Flächenländer weiterhin besonders geringe Anteile von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mit allgemeiner Hochschulreife zu konstatieren. In allen Ländern zeigt sich ein Trend zu höheren Abschlüssen, der in gestiegenen Anteilen der Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife zum Ausdruck kommt. Die höchsten Studienberechtigtenquoten als auch die größte Steigerung dieser Anteile zwischen 2006 und 2012 weisen die Stadtstaaten auf. Während insbesondere Baden-Württemberg und Bayern weiterhin hohe Anteile von Absolventen mit Hauptschulabschluss verzeichnen, lassen sich deutliche Anteilsrückgänge bei den Hauptschulabschlüssen in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein beobachten – also Ländern mit auslaufendem Angebot an getrennten Haupt- und Realschulen (D1). Inwiefern diese Entwicklung auf den zunehmenden Besuch der (neu eingerichteten) Schularten zurückführbar ist, die einen Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach vereinen und damit zu einer Flexibilisierung der Abschlussoptionen beitragen, muss weiter beobachtet werden.

Höchster Anstieg der Absolventen mit Abitur in den Stadtstaaten

Abschlusstrends im Vergleich der Schularten

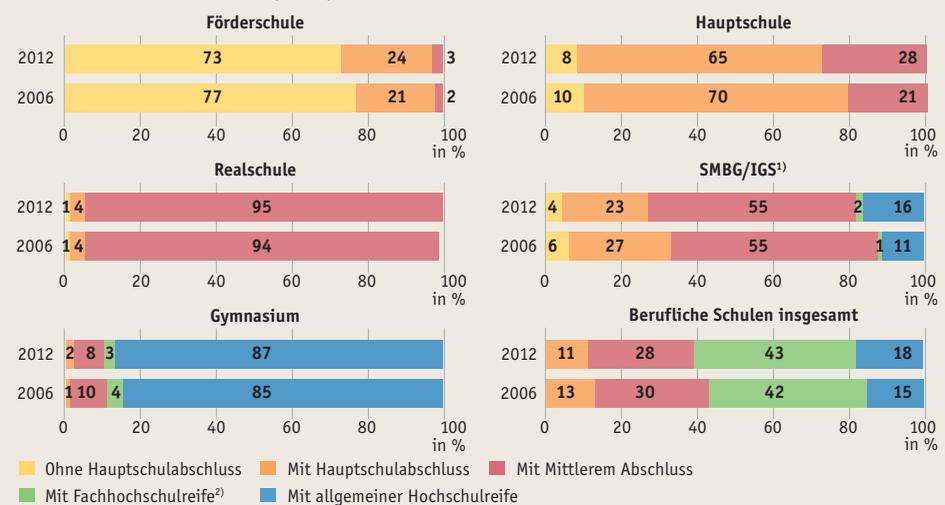
Die Auswirkungen der schulstrukturellen Entwicklungen des vergangenen Jahrzehnts sind auch für Deutschland insgesamt sichtbar. Rückläufige Hauptschul- und Hauptschülerzahlen (D1, D2) haben dazu geführt, dass zwischen den Jahren 2006 und 2012 die Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen von ca. 230.000 auf 142.000 abgenommen hat (Tab. D7-7web). Zudem bildet sich die sinkende Wertschätzung des Hauptschulabschlusses darin ab, dass der Mittlere Abschluss auch für die Hauptschülerinnen und Hauptschüler an Bedeutung gewinnt. Immer mehr Jugendliche nutzen die Option, in einem zehnten Schuljahr an der Hauptschule einen höher qualifizierenden Abschluss zu erreichen: Der Anteil aller Hauptschulabgänger und -absolventen mit einem Mittleren Abschluss stieg allein seit 2006 um 7 Prozentpunkte auf insgesamt 28% (Abb. D7-2, Tab. D7-7web). Auch an den Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierten Gesamtschulen setzt sich der Trend zu höheren Abschlüssen fort, zwischen 2006 und 2012 ist der Anteil der Absolventen mit Abitur von 11 auf 16% gestiegen. An Förderschulen sind es erstmals mehr als ein Viertel der Abgängerinnen und Abgänger, die zumindest einen Hauptschulabschluss erreichen.

Zunehmender Erwerb des Mittleren Abschlusses an Hauptschulen

Immer mehr Jugendliche erwerben nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in beruflichen Schulen höher qualifizierende Schulabschlüsse. Zwischen 2006 und 2012 ist die Zahl der an beruflichen Schulen erworbenen allgemeinen Abschlüsse um etwa 7% auf annähernd 300.000 angestiegen (Tab. D7-7web). Die Steigerung fällt an Fachoberschulen, an Berufs- bzw. Technischen Oberschulen sowie an Berufs- bzw. Fachgymnasien besonders groß aus, also an jenen beruflichen Schularten, die nicht auf die Vermittlung eines Berufsabschlusses, sondern auf den Erwerb einer Studienberechtigung ausgerichtet sind. Für die übrigen Schularten kann statistisch nicht eindeutig unterschieden werden, in welchen Fällen der nachträgliche Erwerb eines Schulabschlusses für den Besuch der beruflichen Schule ausschlaggebend war oder aber nach erfolgreicher Beendigung einer Berufsausbildung zuerkannt wurde. Insgesamt lässt sich lediglich festhalten, dass inzwischen mehr als jeder fünfte Mittlere Abschluss und jede siebte Hochschulzugangsberechtigung auf berufliche Schulen entfällt (Tab. D7-4A, Tab. D7-8web).

Zunehmender Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen an beruflichen Schulen, ...

Differenziert nach Staatsangehörigkeit kommt der Bedeutungszuwachs von beruflichen Schulen für das Erreichen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen vor

Abb. D7-2: Entwicklung der Absolventenstruktur 2006 und 2012 in ausgewählten Schularten* (in %)

* Eine vollständige Übersicht aller Schularten findet sich in **Tab. D7-7web**.

1) Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie Integrierte Gesamtschulen.

2) Abweichungen zur KMK-Statistik erklären sich dadurch, dass auch Personen erfasst sind, die nur den schulischen, nicht aber den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erlangen.

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

→ **Tab. D7-7web**

... vor allem unter deutschen Jugendlichen

allein deutschen Schülern zugute (**Tab. D7-4A, Tab. D7-8web**). Bis vor wenigen Jahren kompensierten vor allem ausländische Schüler ihren geringeren Erfolg im allgemeinbildenden Schulwesen durch den nachträglichen Erwerb eines Abschlusses an beruflichen Schulen. Inzwischen besucht aber auch unter den deutschen Jugendlichen ein vergleichbarer Anteil berufliche Schulen und erreicht dort (höhere) allgemeinbildende Abschlüsse.

Erheblicher Zeitaufwand für das Nachholen von Abschlüssen

Unter zeitlichen Gesichtspunkten kann dies eine Verlängerung der für Schulbildung aufgewendeten Lebenszeit bedeuten: Der Altersunterschied zwischen Jugendlichen, die die allgemeine Hochschulreife an allgemeinbildenden oder aber an beruflichen Schulen erworben haben, beträgt etwa ein Jahr, für diejenigen mit Mittlerem Abschluss oder Hauptschulabschluss sogar drei Jahre (**Tab. D7-5A, Tab. D7-9web**). Insofern erfordert es weitere Bemühungen, mehr Abgänger der allgemeinbildenden Schulen unmittelbar zum Hauptschulabschluss zu führen. Dies auch deshalb, weil Abgänger ohne Hauptschulabschluss bereits beim Verlassen der Schule mit durchschnittlich 17 Jahren relativ alt sind. Das Alter derjenigen, die erst an beruflichen Schulen den Hauptschulabschluss erreichen, beträgt im Durchschnitt gut 19 Jahre. Während das Durchschnittsalter der Absolventen mit Hauptschulabschluss, Mittlerem Abschluss oder Fachhochschulreife im Jahr 2012 leicht gegenüber 2007 angestiegen ist, sind Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife mit durchschnittlich 19,4 Jahren ein halbes Jahr jünger als diejenigen des Jahres 2007.

Sinkendes Durchschnittsalter der Abiturientinnen und Abiturienten

Das Ziel, die Jugendlichen über die Einführung der verkürzten Gymnasialdauer (G8) früher zum Abitur zu führen, wurde folglich erreicht.

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger

Erläuterungen vgl. Glossar: Abschlüsse

Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

In der Mehrzahl der Länder liegen mittlerweile statistische Angaben zum Geburtsjahr vor, sodass Quoten in

Bezug zu der gleichaltrigen Wohnbevölkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – 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. Hierdurch kann die Summe aller Absolventen-/Abgängerquoten mehr als 100% betragen.

Perspektiven

Die Entwicklung des Schulsystems ist immer vor dem Hintergrund demografischer Trends, gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Erwartungen zu betrachten. In diesem Zusammenhang sind vor allem die rückläufigen Schülerzahlen zu nennen, die auch in den kommenden Jahren weitere Herausforderungen für Schulstruktur und -angebot bedeuten (**D1**), denn insbesondere die ländlichen Regionen sind von einem sich fortsetzenden demografischen Rückgang betroffen, in den Städten und Stadtstaaten werden hingegen zum Teil steigende Schülerzahlen erwartet. Durch die Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft wird in den nächsten Jahren der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weiter ansteigen (vgl. **A1**) und gemeinsam mit den Bemühungen um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. **H**) zu einer größeren Heterogenität der Schülerschaft führen. Schließlich ist das Schulsystem mit steigenden Qualifikationsanforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts und einer damit einhergehenden verstärkten Nachfrage nach höherqualifizierenden Schulabschlüssen konfrontiert.

Insbesondere die schulstrukturellen Veränderungen im Sekundarbereich (**D1**) können als Reaktion auf die veränderten Rahmenbedingungen und Herausforderungen verstanden werden. Mit landesspezifischen (und nicht immer eindeutig abgrenzbaren) Bezeichnungen versehen, sind in allen Ländern neue nicht-gymnasiale Schularten geschaffen worden bzw. aus der Zusammenlegung bereits bestehender Schularten hervorgegangen. Betrachtet man das Schulartangebot des Sekundarbereichs I, so reicht die Variation je nach Land vom zweigliedrigen bis zum sechsgliedrigen System. Dadurch führt die Entwicklung einerseits zu einer weiteren Ausdifferenzierung von Schularten im Sekundarschulsystem. Andererseits ist jedoch in der Gesamtbetrachtung auch ein deutlicher Trend hin zu einem Zwei-Säulen-Modell erkennbar, das neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart vorsieht und den Schülerinnen und Schülern den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife auf unterschiedlichem Wege ermöglicht.

Die schulstrukturellen Veränderungen korrespondieren mit der sich weiter fortsetzenden Entkopplung des erreichten Bildungsabschlusses von der besuchten Schulart (**D7**). Der Mittlere Abschluss hat sich zur neuen „Basisqualifikation“ des allgemeinbil-

denden Schulsystems bzw. zum Mindestniveau allgemeiner Bildung entwickelt, jeder zweite Jugendliche erwirbt mittlerweile sogar die Hochschulzugangsberechtigung – oftmals in Anschlussbildungsgängen. Vor allem die beruflichen Schulen mit ihrer berufsbezogenen Orientierung sind offenkundig ein spezifisches Angebot für Absolventinnen und Absolventen mit einem Mittleren Schulabschluss, für die der gymnasiale Bildungsgang am Gymnasium entweder als nicht geeignet oder dem individuellen Profil nicht angemessen angesehen wird (**D2**). Mit dem nachträglichen Erwerb eines höher qualifizierenden Abschlusses an beruflichen Schulen kommt es gleichermaßen zu einer Verlängerung der insgesamt für schulische Bildung aufgewendeten Lebenszeit (**D7**), insofern ist diese Entwicklung ambivalent zu sehen.

Die Zielsetzung, für die Abgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss verstärkt anzustreben, dass diese bereits an den allgemeinbildenden Schulen zu einem Abschluss geführt werden, sollte weiterverfolgt werden. Darauf bezogen versuchen inzwischen mehrere Länder, über eine stärkere berufsorientierte Profilierung der Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen – teilweise unter Einbeziehung von Lehrkräften von Berufsschulen – mehr Schülerinnen und Schüler bis zum Hauptschul- oder Mittleren Abschluss zu führen. Dies erscheint insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angezeigt, weil für sie an Berufsschulen im Regelfall weder sonderpädagogisch ausgebildetes Personal noch die im allgemeinbildenden Schulwesen vorgesehenen zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. **H3**).

Nach der nahezu flächendeckenden Einführung des verkürzten gymnasialen Bildungsgangs (G8) wird aktuell in einigen Ländern wieder eine Verlängerung der Gymnasialzeit auf neun Jahre angestrebt bzw. eine weitere zeitliche Flexibilisierung des gymnasialen Bildungsgangs durch das parallele Vorhalten von G8- und G9-Angeboten. Das Ziel der G8-Reform, junge Erwachsene früher für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, sollte angesichts der Verringerung des Erwerbspersonenpotenzials in den kommenden Jahrzehnten (vgl. **A3**) nicht aus dem Blick geraten.

Betrachtet man neben den Schulabschlüssen die erreichten Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler, weisen die vorliegenden Studien für den Primarbereich auf eine hohe Stabilität des Leistungsni-

veaus hin (D6). Im Sekundarbereich I lässt sich beginnend mit PISA 2000 bis zur letzten Erhebung im Jahr 2012 ein stetiger Trend ansteigender Kompetenzen der 15-Jährigen beobachten. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Leistungsniveau wegen des früheren Schulbeginns und geringerer Wiederholerquoten auch mit dem steigenden Anteil 15-Jähriger zusammenhängt, die bereits Jahrgangsstufe 9 besuchen (D6). Klassenwiederholungen und Schulartwechsel sind zwar weiterhin eine rechtlich vorgesehene Maßnahme zur Sanktionierung von schlechten Schülerleistungen. Aber im Ländervergleich zeigen sich große Unterschiede bei der Nutzung dieser Optionen im Verlauf des Sekundarbereichs I, die sich nicht auf die Unterschiede in den Übergangsquoten zum Gymnasium zurückführen lassen (D2). Die unterschiedlichen Bedingungen für Schülerinnen und Schüler, den Sekundarbereich I ohne Klassenwiederholungen und Schulartwechsel zu durchlaufen, sollten bezogen auf deren Bildungschancen stärkere Beachtung finden.

Der Zusammenhang von familiärer Herkunft und erreichtem Kompetenzniveau hat sich in einigen Kompetenzbereichen leicht verringert, und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten in PISA 2012 höhere Kompetenzstände als bei der ersten Erhebung. Für die Verwirklichung von Chancengleichheit und eine bessere Ausschöpfung von Bildungspotenzialen stellen die vorliegenden sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs allerdings nach wie vor eine der zentralen Herausforderungen im Bildungssystem dar.

Soziale Benachteiligungen bestehen auch weiterhin fort, wenn der sozialgruppenspezifische Schulbesuch analysiert wird. Auch in dieser Hinsicht lassen sich nur geringe positive Entwicklungen beobachten. Hervorzuheben ist aber die geringere Kopplung des Schulbesuchs an die soziale Herkunft bei älteren gegenüber jüngeren Jugendlichen (D2). Dies kann als Hinweis darauf angesehen werden, dass eine Differenzierung von Bildungswegen im Sekundarbereich II zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen beiträgt.

In diesem Zusammenhang können Entwicklungen hin zur Ganztagschule (D3) weitere wichtige Voraussetzungen schaffen, um individuelle Fördermöglichkeiten bereitzustellen. Ebenso könnte durch sie auch die systematischere Einbeziehung und Verzahnung außerschulischer Lernerfahrungen mit dem Angebot der allgemeinbildenden Schulen besser ge-

lingen (D5) und dies dazu beitragen, auf heterogene Lernbedürfnisse zu reagieren und einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schülern gezielt zu fördern.

Jedoch partizipiert bislang nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des allgemeinbildenden Schulsystems an den Ganztagsangeboten. Die gegenwärtig vor allem in der Grundschule praktizierte Form der offenen Ganztagschule mit wählbaren Angeboten am Nachmittag trägt nur wenig zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familienerziehung und Berufstätigkeit bei. Hier bedarf es einer mit der Hortsituation abgestimmten Analyse der Betreuungssituation im Grundschulbereich, die gegenwärtig aufgrund einer unzureichenden Datenlage nicht möglich ist. Auch bleibt offen, ob das 2001 von der KMK in ihren Handlungsfeldern formulierte pädagogische Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten durch den Ganztagsausbau erreicht werden kann, wenn nur eine Minderheit der Schulen die Möglichkeiten einer über den ganzen Tag verteilten Lernorganisation des Unterrichtspensums nutzt.

Der zu beobachtende Anstieg von Angeboten von Schulen in freier Trägerschaft (D1) kann als Hinweis interpretiert werden, dass die derzeitigen Angebote des öffentlichen Schulwesens den Bedürfnissen der Eltern nicht ausreichend gerecht werden. Somit lassen sie sich als eine Herausforderung ansehen, nach neuen Wegen im öffentlichen Schulwesen zu suchen, um auf die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu reagieren.

Während bisher vor allem durch strukturelle Veränderungen, wie die zunehmende Differenzierung der Schularten und Bildungsgänge, auf die veränderte Schülerschaft und die Bildungsnachfrage reagiert wurde, gilt es in Zukunft verstärkt die Schul- und Unterrichtsebene in den Blick zu nehmen, um der Heterogenität der Lernausgangslagen angemessen zu begegnen. Die beobachtbaren Defizite im Umfang und den fachlichen Schwerpunkten der Lehrerfortbildung und der in einigen Ländern bemerkenswert hohe Anteil fachfremd erteilten Unterrichts in Hauptfächern (auch im Sekundarbereich I) unterstreichen diese Notwendigkeit (D4). Bemühungen um eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts sollten den Bedingungen des Lehrkräfteeinsatzes, der Ausbildung und den Kriterien der Einstellung von Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit schenken.