

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Das Schulwesen hat angesichts der für alle Kinder und Jugendlichen geltenden Schulpflicht zentrale Bedeutung für die Bildungsverläufe jedes Einzelnen. Daraus ergibt sich sowohl die Möglichkeit als auch die Aufgabe, Ungleichheiten entgegenzuwirken und individuelle Bildungschancen zu verbessern. Unter dieser Perspektive werden unterschiedliche Trends beobachtet, die in Wechselbeziehung zu einer Reihe gesellschaftlicher Herausforderungen stehen. Die demografisch bedingt rückläufigen Schülerzahlen bringen insbesondere in ländlichen Regionen große Herausforderungen für Schulstruktur und -angebot mit sich. Angesichts der veränderten Bildungsnachfrage nach höher qualifizierenden Schularten und Bildungsgängen stellt sich die Frage nach einer tragfähigen strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens, die mittel- bis langfristig ein bedarfsgerechtes Schulangebot sicherstellt. Auch die rechtliche Verbindlichkeit von Inklusion ist dabei zu berücksichtigen, indem Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen geschaffen werden. Wichtige Voraussetzungen für individuelle Fördermöglichkeiten, aber auch für die gestiegenen Erwartungen an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf kann der weitere Ausbau der Ganztagschulen und Horte schaffen. Hier stellt sich die Frage, ob die Ausweitung des Ganztagschulbetriebs unter den gegenwärtig gering standardisierten (Mindest-)Vorgaben zu einer verbindlichen Stärkung des gemeinsamen Lernens führt. Und schließlich sieht sich das Schulwesen mit steigenden Qualifikationsanforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes konfrontiert, die für gering qualifizierte, oftmals aus ungünstigen sozialen Verhältnissen stammende Jugendliche eine große Hürde darstellen.

Als zentrale Leitfrage wird in diesem Kapitel den Auswirkungen der veränderten Schulstrukturen in den Ländern nachgegangen. Im Anschluss an die

Beschreibung der schulstrukturellen Entwicklungen in den Ländern (D1), die auch kleinräumige Analysen zur Erreichbarkeit der einzelnen Bildungsgänge einschließt, wird der Fokus auf regionale und soziale Disparitäten bei den Übergängen im Schulwesen gerichtet (D2). Insbesondere gilt es im Zeitvergleich darzustellen, welche Schülergruppen und Regionen vom Ausbau von Schularten profitieren, die mehrere Abschlussoptionen anbieten, und welche von der gestiegenen Gymnasialbeteiligung. Die auf unterschiedlichen Wegen gegebene Erreichbarkeit von Schulabschlüssen wird auch mit Blick auf die Absolventinnen und Absolventen im Ländervergleich thematisiert (D7). Inwiefern die Bemühungen zum Ausbau inklusiver Bildung voranschreiten, wird im Anschluss an das Schwerpunktkapitel 2014 weiterverfolgt (D2).

Das Spektrum ganztägiger Bildung und Betreuung wird mit Blick auf das Platzangebot, die Betreuungszeiten sowie hinsichtlich der Einbindung der Lehrkräfte diskutiert (D3). Aufgrund des hohen Anteils älterer Lehrkräfte im Schulwesen werden erneut Lehrereinstellungsbedarf und -angebot beobachtet und erstmals um Informationen zu Schulleitungen ergänzt (D4). Zudem wird unter dem Blickwinkel der außerunterrichtlichen Bildungszeit Auskunft über den Zeitaufwand für inner- und außerschulische Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gegeben und auf die vielfältige Angebotsstruktur außerschulischer Lernangebote und Möglichkeiten freiwilligen Engagements eingegangen (D5).

Die bedeutsamste Neuakzentuierung betrifft den Indikator zu Schülerkompetenzen (D6). Zum einen wird hier zum ersten Mal der Frage nach der Kopplung von Kompetenzen und Notengebung im Vergleich der Bildungsgänge nachgegangen. Zum anderen wird die Darstellung der kognitiven Kompetenzen am Beispiel der Lesefreude um motivationale Aspekte erweitert.

Schulstruktur und -angebot

Die Frage nach dem Verhältnis von gemeinsamer Förderung von Schülerinnen und Schülern auf der einen und einer Differenzierung nach Befähigung und Leistung auf der anderen Seite prägt die Diskussion um das deutsche Schulwesen seit mehr als 5 Jahrzehnten. Wie in den letzten Bildungsberichten ausgeführt, tritt in vielen Ländern die leistungsbezogene Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium zurück; stattdessen gewinnen Schulangebote an Bedeutung, die ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, mehrere Abschlussoptionen eröffnen und so die Durchlässigkeit des Schulwesens tendenziell erhöhen. Nachfolgend werden die aktuellen schulstrukturellen Entwicklungen in den Blick genommen, um insbesondere die landesspezifische Ausgestaltung des Sekundarbereichs I abzubilden. Dabei gilt es, neben der strukturellen Bestandsaufnahme auch auf Fragen der regionalen Erreichbarkeit sowie der (öffentlichen und freien) Trägerschaft von Schulangeboten einzugehen.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots

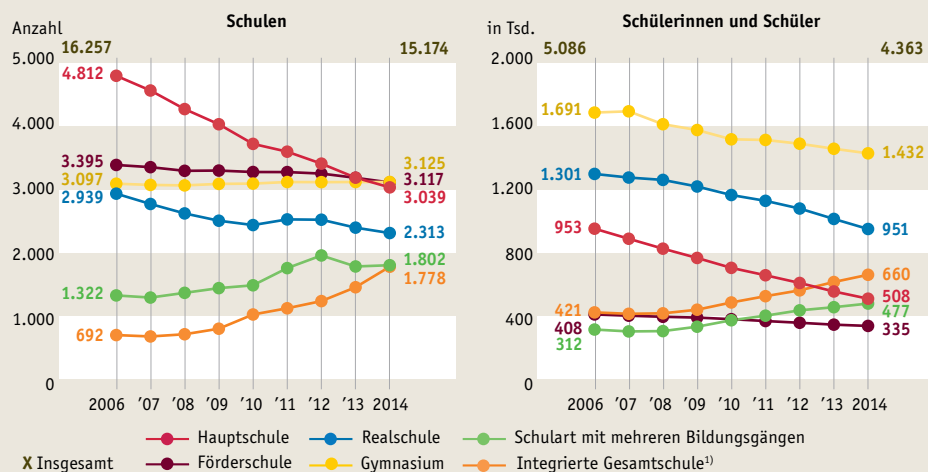
Angebot allgemeinbildender Schulen weiter rückläufig

Sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich ist das Angebot allgemeinbildender Schulen stetig rückläufig (**Tab. D1-5web**). So hat sich die Anzahl der Grundschulen seit 2006 von 16.743 auf 15.578 Einrichtungen im Jahr 2014 und damit um mehr als 1.000 Schulen verringert. Ausgehend von den aktuell leicht steigenden Geburtenzahlen (**A1**) ist mittelfristig allerdings wieder mit einem etwas erhöhten Bedarf zu rechnen.

Hauptschule erstmals nicht mehr die Schulart mit den meisten Schulstandorten

Im Sekundarbereich ist die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Schulangebots für viele Kommunen angesichts der gegliederten Schulstruktur eine noch größere Herausforderung als bei den Grundschulen. Wie bereits in den bisherigen Bildungsberichten dargestellt, wurden inzwischen in allen Ländern entweder flächendeckend, regionalspezifisch oder als Modellversuch neue Schularten eingeführt, welche die eigenständigen Haupt- und Realschulen ergänzen oder ersetzen. Bevor näher auf diese schulorganisatorischen Lösungen eingegangen wird, soll zunächst die quantitative Entwicklung im Gesamtüberblick weiterverfolgt werden (**Abb. D1-1**): Erhebliche Rückgänge verzeichnet im vergangenen Jahrzehnt die Hauptschule, die im Schuljahr 2014/15 erstmals nicht mehr die Sekundarschulart mit dem dichtesten Standortnetz in Deutschland ist. Auch die Schülerzahl je Schule (Schulgröße) ist an Hauptschulen kontinuierlich zurückgegangen. Die Zahl der Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie der Gesamtschulen (einschließlich Gemeinschaftsschulen), die teilweise durch Zusammenlegung anderer Schularten entstanden sind, ist hingegen zwischen 2006 und 2014 von ca. 2.000 auf 3.600 Einrichtungen, d.h. um insgesamt 78 % angestiegen. Weitgehend konstant ist lediglich die Zahl der Gymnasien und der Förderschulen geblieben, wenngleich die Zahl der Schülerinnen und Schüler und damit auch die Schulgröße in diesen Schularten ebenfalls rückläufig ist. Trotz der Verpflichtung der Länder, gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voranzutreiben und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zu integrieren (**D2**), bleibt also das breite Angebot an eigenständigen Förderschulen weitgehend bestehen.

In der Öffentlichkeit erfahren in den letzten Jahren die Veränderungen in der Trägerschaft allgemeinbildender Schulen erhöhte Aufmerksamkeit. Seit 2006 hat sich die Anzahl von Schulen in freier Trägerschaft ^M um 28 % auf ca. 3.850 Schulen erhöht (**Tab. D1-2A**). Ihr Anteil an allen Schulen ist damit von 8 auf 11 % angestiegen.

Abb. D1-1: Allgemeinbildende Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I (Jg. 5–10) 2006 bis 2014 nach Schularten* (Anzahl)

* Ohne Grundschulen, Orientierungsstufe, Freie Waldorfschulen, Abendschulen und Kollegs.

1) Einschließlich der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15

→ Tab. D1-5web

Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung gibt es darunter nur vereinzelt kommerzielle Anbieter, deren Spezialangebote ausschließlich einer positiv selektierten Schülerschaft offenstehen. Der Großteil der freien Schulen befindet sich in Trägerschaft der katholischen und evangelischen Kirche. Mit 17 % der Schülerinnen und Schüler und 21 % der Schulen haben freie Träger bei den Förderschulen das größte Gewicht. Vor allem die bereits angesprochene Zunahme bei den Integrierten Gesamtschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen seit 2006 geht mit einem erheblichen Ausbau der Schulen in freier Trägerschaft einher. Beim Blick in die Länder fällt auf, dass die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft mit Ausnahme Bremens in allen Ländern gestiegen ist (Tab. D1-6web). In den ostdeutschen Ländern fällt dieser Anstieg mit einer Erhöhung des Angebots um bis zu 62 % deutlicher aus als in Westdeutschland.

Freie Träger stellen 11 % des Schulangebots, darunter vor allem kirchliche Träger

Länderspezifische Entwicklungen im Sekundarbereich

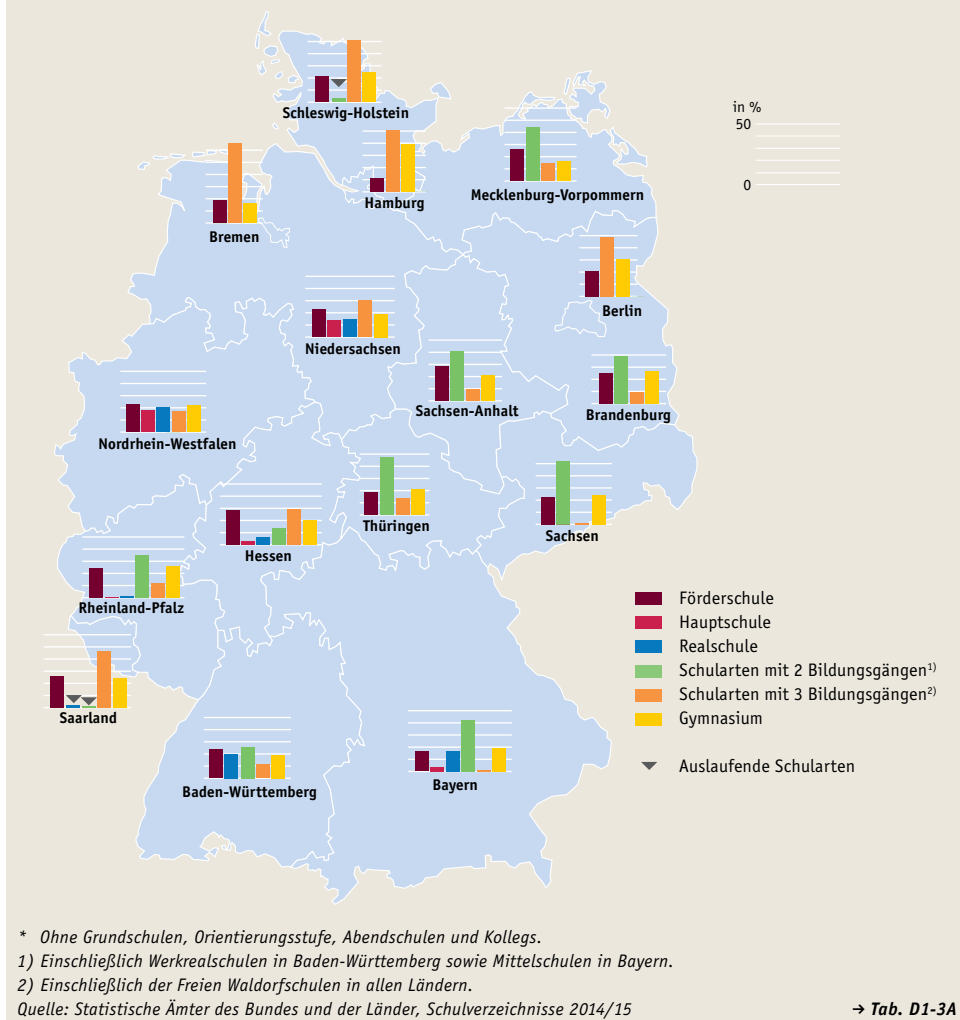
In der Mehrzahl der Länder sind inzwischen eigenständige Haupt- und Realschulen zugunsten kombinierter Schularten abgeschafft worden, die mehrere Abschlussoptionen eröffnen. Die schulstatistische Aufgliederung lässt allerdings keine Rückschlüsse auf die jeweils landesspezifische Ausgestaltung dieser Schulangebote zu, die teilweise als Schulart mit mehreren Bildungsgängen und teilweise als Gesamtschulen erfasst werden. Systematisiert man die unterschiedlichen Schultypen auf der Grundlage der Landesschulverzeichnisse, zeigt sich, dass die strukturelle Ausgestaltung der Schulsysteme trotz des Trends zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen heterogen und unübersichtlich bleibt (Abb. D1-2, Tab. D1-1A, Tab. D1-3A). So gibt es – teilweise neben den traditionellen Schularten Förderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium – bis zu 5 verschiedene Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Schulstrukturen der Länder weiterhin hoch differenziert

Vernachlässigt man auslaufende Schularten und solche, die quantitativ nur geringe Bedeutung haben, lassen sich die Angebotsstrukturen in 3 Ländergruppen beschreiben: So zeigt sich in der Hälfte der Länder, dass neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart existiert. In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt sind dies überwiegend Schularten mit Haupt- und Realschulbil-

Zusammenfassung der Schulstrukturen in 3 Ländergruppen

Abb. D1-2: Verteilung der Schulangebote in den Ländern 2014/15 nach Schularten (in % aller allgemeinbildenden Schulen)*



derungsgang, in den Stadtstaaten sowie dem Saarland und Schleswig-Holstein dagegen Schularten mit den 3 Bildungsgängen Haupt-, Realschule und Gymnasium. In einer zweiten Gruppe von 5 Ländern gibt es (neben Förderschulen) eine Kombination von Gymnasien, Schularten mit 2 sowie Schularten mit 3 Bildungsgängen, worunter die Angebote mit Haupt- und Realschulbildungsgang, also ohne direkten Zugang zum Abitur, das höchste Gewicht haben (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen). In Hessen sind wiederum die Schularten mit 3 Bildungsgängen häufiger vertreten als jene ohne Gymnasialbildungsgang. Am vielfältigsten sind die Schulstrukturen in den Ländern, in denen Schularten mit mehreren Bildungsgängen das fortbestehende Angebot an Realschulen (Baden-Württemberg) bzw. Haupt- und Realschulen ergänzen. Insgesamt wurden damit inzwischen in allen Ländern Möglichkeiten geschaffen oder ausgebaut, an einem Schulstandort unterschiedliche Abschlusswege einzuschlagen und den Schülerinnen und Schülern möglichst lange die Entscheidung über ein bestimmtes Zertifikat offenzuhalten.

Wie die verschiedenen Schullaufbahnen innerhalb der Schularten mit mehreren Bildungsgängen organisiert sind, unterscheidet sich ebenfalls von Land zu Land. In den meisten Schularten werden die Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 7 in

abschlussbezogenen Klassen oder leistungsdifferenziert in Kursen unterrichtet, die auf den Hauptschulabschluss, den mittleren Abschluss oder eben teilweise auf die allgemeine Hochschulreife ausgerichtet sind (**Tab. D1-1A**). Oftmals bleibt es dabei den Einzelschulen überlassen, ob sie die Bildungsgänge in getrennten Klassen (additiv), leistungsdifferenzierten Lerngruppen (teilintegrativ) oder im gemeinsamen Unterricht mit kompetenz- bzw. neigungsorientierten Differenzierungsangeboten (integrativ) ausgestalten. Auch die Gemeinschaftsschulen, die inzwischen in 8 Ländern existieren, sind je nach Land unterschiedlich aufgestellt und variieren hinsichtlich der Einbeziehung des Primarschulbereichs und des Sekundarbereichs II (Oberstufe) sowie mit Blick auf die interne Organisation der Lerngruppen.

Länderunterschiede in der Kombination und schulinternen Organisation mehrerer Bildungsgänge innerhalb einer Schulart

Regionale Unterschiede im Schulangebot nach Trägerschaft

Ausgehend von der skizzierten Ausgestaltung der Schulstrukturen, stellt sich die Frage nach der regionalen Erreichbarkeit der verschiedenen Schulangebote. Um abzubilden, welche Schullaufbahnen und Abschlussoptionen den Schülerinnen und Schülern standortbezogen eröffnet werden, wird anstelle der Schulartdifferenzierung zwischen den jeweils vorgehaltenen Bildungsgängen unterschieden. Eine Gemeinschaftsschule z.B. zählt so als Schulstandort mit Hauptschul-, Realschul- und auch Gymnasialbildungsgang.

Betrachtet man in einem ersten Schritt die Landesebene, so ergibt sich die beste Erreichbarkeit der 3 Bildungsgänge für die Stadtstaaten, da den Schülerinnen und Schülern hier an jeder Schule (auch) die Gymnasialaufbahn offensteht, sogar dann, wenn die Schule keine eigene Oberstufe hat, aber tragbare Kooperationen mit anderen Schulen eingegangen wurden (**Tab. D1-4A**). Dies gilt – mit Ausnahme weniger auslaufender Schul(art)en – auch für das Saarland und Schleswig-Holstein. Deutlich anders stellt sich die Situation in Bayern, Sachsen und Thüringen dar, wo lediglich ein Viertel bis ein Drittel der Schulen den direkten Zugang zum Abitur ermöglicht. Bezieht man nun die Zahl der Schulen auf die Gebietsfläche des jeweiligen Landes, zeigen sich auch in der durchschnittlichen Größe der Schuleinzugsbereiche große Länderunterschiede (**Abb. D1-3**).

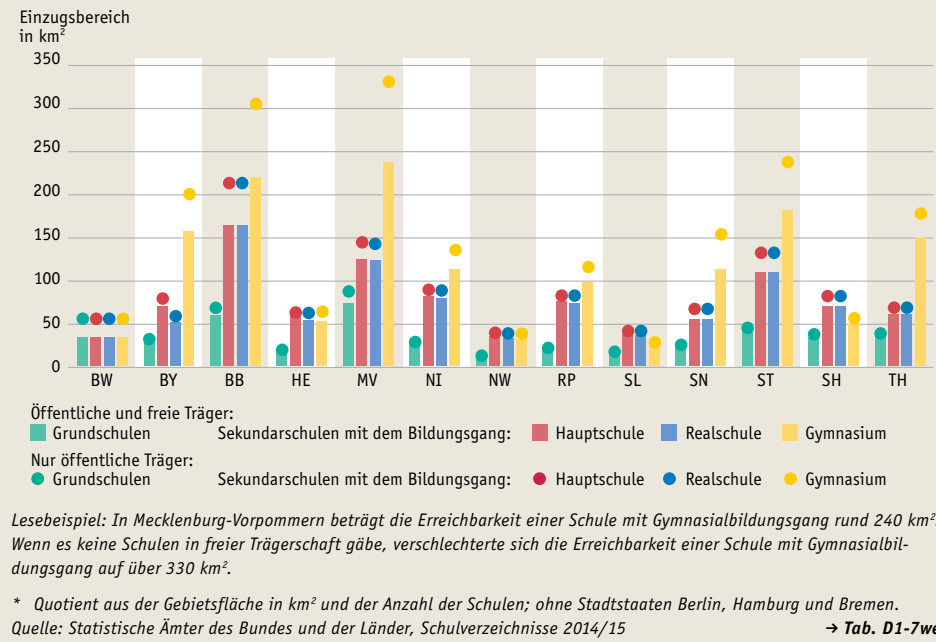
Anteil der Schulen mit direktem Zugang zum Abitur schwankt im Ländervergleich zwischen 24 und 100 %

Während im Saarland, in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hessen relativ kleine Einzugsbereiche vorzufinden sind, ist in den übrigen Ländern insbesondere die Erreichbarkeit von Schulen mit Gymnasialbildungsgang schlechter. Aufgrund der Schließung zahlreicher Schulstandorte haben hier auch freie Träger teilweise große Bedeutung für die schulische Infrastruktur. Werden nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft betrachtet, vergrößern sich die rechnerischen Einzugsbereiche nochmals erheblich – für Schulen mit dem Gymnasialbildungsgang in Mecklenburg-Vorpommern z.B. auf 332 km², was der Gebietsfläche von Bremen oder Dresden entspricht.

Freie Träger insbesondere in dünn besiedelten Gebieten für die Erreichbarkeit von Schulen von Bedeutung

Die Rolle der freien Träger offenbart sich insbesondere auf kleinräumiger Ebene der Gemeinden, die in einem letzten Schritt betrachtet werden soll (**Tab. D1-8web**). Die Länder unterscheiden sich zunächst in Bezug auf die Anzahl an Gemeinden, in denen überhaupt Schulen vorhanden sind. Länder mit großen und dicht besiedelten Gemeinden (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) halten z.B. in nahezu allen Gemeinden ein Grundschulangebot vor, wogegen in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen in weniger als jeder dritten Gemeinde die Möglichkeit gegeben ist, eine Grundschule zu besuchen. Zudem zeigt sich, dass gerade in dünn besiedelten Gemeinden die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen öffentlichen Schulstandorts teilweise eine Herausforderung ist. Inzwischen finden sich im Sekundarschulbereich 163 Gemeinden in Deutschland, in denen nur Schulen in freier Trägerschaft das Angebot aufrechterhalten. In Sachsen sind es mit

Abb. D1-3: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen* von Grundschulen und Schulen mit Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialbildungsgang 2014/15 nach Ländern (in km² je Schule)



41 Gemeinden, d. h. fast jeder zehnten (9 %), die meisten. Im Primarbereich zeigen sich ähnliche Tendenzen, insbesondere im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern mit 14 Gemeinden, die ausschließlich Grundschulen in freier Trägerschaft anbieten. Vertiefende Analysen¹ zeigen, dass hier auch Substitutionsprozesse stattgefunden haben, nachdem öffentliche Schulen wegen Unterschreitung der Mindestschülerzahl nicht aufrechterhalten werden konnten.

Methodische Erläuterungen

Schulen in freier Trägerschaft

Erfasst werden Schulen in freier Trägerschaft, die Schulen in öffentlicher Trägerschaft ersetzen und an denen somit die Schulpflicht erfüllt wird (sogenannte Ersatzschulen). Daneben bestehen auch Ergänzungsschulen in freier Trägerschaft, die das öffentliche Bildungsangebot ergänzen, wie z. B. internationale Schulen. In der amt-

lichen Statistik werden nur Ersatzschulen als Schulen in freier Trägerschaft ausgewiesen, sodass v. a. in dichten Siedlungsgebieten die Anzahl der freien Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler unterschätzt wird (vgl. Hantschick (2012). *Privatschulen in Frankfurt a. M. Allgemein bildende Schulen in freier Trägerschaft und sonstiger Trägerschaft*. Stadt Frankfurt am Main).

¹ Kühne, S. & Kann, C. (2012). Private (Grund-)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft. *Die Deutsche Schule*, 104(3), S. 256–278.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als D2

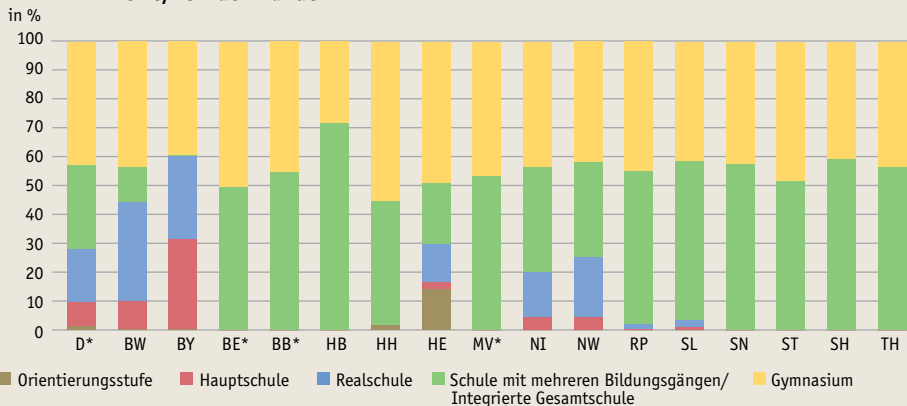
Angesichts der vielfältigen Differenzierungen des deutschen Schulwesens (D1) stehen Kinder und ihre Eltern von der Einschulung (vgl. C5) bis zum Eintritt in den allgemein- oder berufsbildenden Teil des Sekundarbereichs II vor unterschiedlichen Übergangsentscheidungen. Insbesondere hier können soziale Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler wirken, sodass an den Schnittstellen des Schulsystems soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen entstehen und sichtbar werden. In Anknüpfung an vorangegangene Bildungsberichte werden im Folgenden zunächst die Übergangsquoten in den gegliederten Sekundarbereich I der Länder skizziert. Anschließend richtet sich der Blick auf die einzelnen Bildungsgänge am Ende des Sekundarbereichs I und Unterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. In diesem Zusammenhang wird erstmals auch auf die Schülerzusammensetzung an Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft eingegangen. Mit Blick auf den Übergang in den Sekundarbereich II liegt ein neuer Akzent auf den länderspezifischen Wegen zum Erreichen der allgemeinen Hochschulreife. Abschließend werden an das Schwerpunktthema 2014 anknüpfende Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Förder- und sonstigen allgemeinbildenden Schulen präsentiert.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule verbinden sich bestimmte institutionelle Leistungsanforderungen und damit verknüpfte Schulabschlussoptionen (D7) mit dem Elternwillen. In allen Ländern wird am Ende des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 4 (bzw. 6 in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern) eine Empfehlung für eine bestimmte Schulart oder einen bestimmten Bildungsgang ausgesprochen, meist in Kombination mit einem Beratungsgespräch (Tab. D2-5web). Die Verbindlichkeit dieser Übergangsempfehlung wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich gehandhabt und wurde in einigen Ländern neu geregelt. Im Jahr 2015 ist die Übergangsempfehlung noch in Bayern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen verbindlich.

In der Mehrzahl der Länder hat der Elternwille Vorrang vor der Übergangsempfehlung der Grundschule

Abb. D2-1: Verteilung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler*, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2014/15 nach Ländern**



* Für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern werden die Übergänge in die 7. Jahrgangsstufe dargestellt; vgl. Anmerkungen zu Tab. D2-1A.

** Ohne Förderschulen und Freie Waldorfschulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen

→ Tab. D2-1A

**Übergangsquote an
Gymnasien und
Schulen mit mehreren
Bildungsgängen
steigt weiter an**

Zwischen den Ländern mit verbindlicher und unverbindlicher Übergangsempfehlung gibt es keine systematischen Unterschiede in den Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten. Gingen im Schuljahr 2014/15 bundesweit 43 % der Kinder auf ein Gymnasium über (**Abb. D2-1, Tab. D2-1A**), so finden sich unabhängig von der Verbindlichkeit sowohl unterdurchschnittliche (z. B. Bayern und Bremen) als auch überdurchschnittliche Werte (Berlin und Sachsen-Anhalt).

Gestiegen ist seit 2004 neben der Gymnasialquote (+ 5 Prozentpunkte) vor allem die Übergangsquote an Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierten Gesamtschulen (+ 15 Prozentpunkte), also Schularten, an denen in vielen Ländern inzwischen auch die Hochschulreife erworben werden kann (**D1**). In Ländern mit eigenständigen Haupt- und Realschulen sind die entsprechenden Übergangsquoten seit 2004 deutlich zurückgegangen (**Tab. D2-1A**), insbesondere in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Starkes Gewicht hat die Hauptschule (Mittelschule) noch in Bayern mit 31 % der Grundschulübergänge, in Baden-Württemberg die Realschule mit 34 %.

Regionale und soziale Disparitäten im Schulbesuch

Die Verteilung der Schülerströme auf die weiterführenden Schularten unterscheiden sich nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder. Nimmt man die regionalen Unterschiede in der Gymnasialquote in der Jahrgangsstufe 7 in den Blick (**Abb. D2-5A**), so variiert diese – abgesehen von 2 Landkreisen ohne Gymnasium – zwischen 12 und 74 % der Schülerschaft eines Kreises. Auffällig ist, dass das Gymnasium trotz Öffnung des Bildungssystems durch nicht gymnasiale Schularten, an denen das Abitur erworben werden kann, weiter an Bedeutung gewonnen hat.

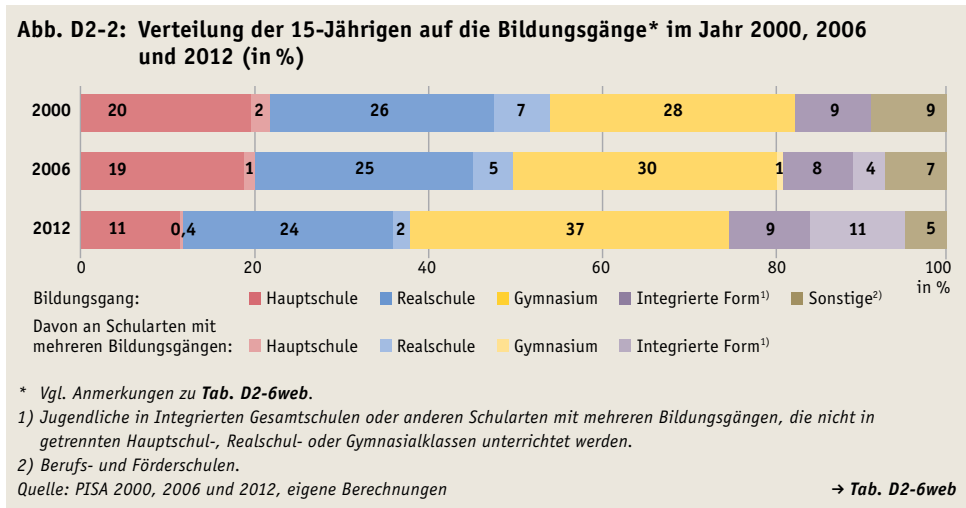
**Anstieg der
Gymnasialbeteiligung
sowohl in
städtischen als
auch in ländlichen
Gebieten**

So hat sich zwischen 2006 und 2014 die Anzahl der Kreise mit überdurchschnittlichen Besuchsquoten des Gymnasiums deutlich erhöht (**Tab. D2-2A**): Im Jahr 2014 besuchten in jedem dritten Kreis mehr als 40 % der Kinder in Jahrgangsstufe 7 das Gymnasium. 2006 war es nur jeder vierte Kreis. Auf der anderen Seite liegt die Gymnasialbeteiligung in nur noch jedem fünften Kreis unter 30 %, 2006 betraf das ein Drittel aller Kreise. In den westdeutschen Ländern besucht vor allem in kreisfreien Großstädten und städtischen Kreisen mehr als die Hälfte ein Gymnasium; in den ostdeutschen Ländern weisen auch die ländlichen Regionen trotz großer Einzugsbereiche (vgl. **D1**) hohe Schüleranteile am Gymnasium auf. Offenbar werden hier längere Schulwege zum Gymnasium in Kauf genommen, da die jeweilige weiter verbreitete Schulart mit mehreren Bildungsgängen in diesen Ländern in der Regel keine Abituroption eröffnet.

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten nicht unabhängig von deren Herkunft vollzieht. Anhand der PISA-Daten können entsprechende Unterschiede am Ende des Sekundarbereichs I nach etwaigen Korrekturen ursprünglicher Übergangentscheidungen analysiert werden. Zudem ermöglichen die PISA-Daten eine Differenzierung nach Bildungsgängen, sodass z. B. für Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Gesamtschulen beziffert werden kann, wie viele Jugendliche in getrennten Haupt- und Realschulklassen oder bildungsgangübergreifend unterrichtet werden.

**Immer mehr
Schülerinnen und
Schüler in
integrierten Klassen**

Auch die PISA-Daten spiegeln zunächst den Trend zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen wider und verweisen dabei auf einen steigenden Anteil an 15-Jährigen, die in integrierter Form unterrichtet werden (**Abb. D2-2, Tab. D2-6web**): Wurden im Jahr 2000 nur 9 % der Jugendlichen ohne Aufteilung in Haupt- und Realschulbildungsgang beschult, so war es 2012 schon insgesamt ein Fünftel der Jugendlichen. Demgegenüber hat sich der Anteil an Jugendlichen in Hauptschulklassen seit 2000 von 22 auf 11 % halbiert. Die Verteilung nach sozialer Herkunft zeigt, dass sich im Zeitvergleich der Schüleranteil im Hauptschulbildungsgang bei allen sozialen



Statusgruppen in etwa halbiert hat (Abb. D2-6A, Tab. D2-7web). Im Jahr 2012 besuchten Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zumeist den Realschulbildungsgang (30 %) oder eine Schule der integrierten Form (27 %); Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status befanden sich überwiegend im Gymnasialbildungsgang (69 %). Die insgesamt gestiegene Teilnahme an integrierten Bildungsgängen geht vor allem auf Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status zurück. Ihnen stehen damit inzwischen mehr Abschlussoptionen offen als noch im Jahr 2000, wengleich sie trotzdem noch die größten Anteile in Hauptschulklassen aufweisen. Bisher wenig ist darüber bekannt, ob und in welchem Umfang die Verschlankung der Schulstruktur im Sekundarschulbereich I zu einem Rückgang sozialer Disparitäten beim Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung führt.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung von Schulen in freier Trägerschaft (D1) stellt sich die Frage, inwiefern das Schulwahlverhalten von sozial selektiven Zugangsmustern geprägt ist. Vergleicht man die soziale Herkunft von Jugendlichen nach Trägerschaft der Schulen, unterscheidet sich deren soziale Zusammensetzung zugunsten der freien Schulen (Tab. D2-3A): Diese werden häufiger von Kindern und Jugendlichen mit höherem sozioökonomischen Status besucht als öffentliche Schulen. Hervorzuheben ist, dass über die Schularten hinweg gerade in Ballungsräumen große Differenzen im sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler nach Trägerschaft bestehen: In städtischen Regionen, die ein dichteres Schulnetz mit verschiedenen Angeboten vorhalten, ist also von einer höheren sozialen Selektivität bei der Schulwahl auszugehen. Demgegenüber unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft öffentlicher und freier Schulen in Orten mit weniger als 50.000 Einwohnern nur geringfügig. Dies könnte gerade im Primarbereich ein Indiz für zunehmend eingeschränkte Wahlmöglichkeiten aufgrund von Schulschließungen im öffentlichen Schulsektor sein (vgl. B1 und D1).

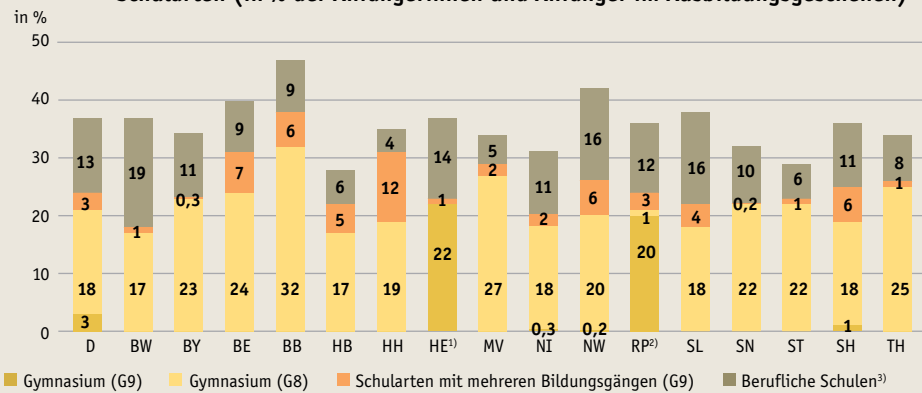
Wege zum Erwerb der Hochschulreife im Ländervergleich

Im allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II werden in den Ländern verschiedene Optionen eröffnet, um eine Studienberechtigung zu erwerben: an Gymnasien, Schularten mit mehreren Bildungsgängen bzw. Integrierten Gesamtschulen oder beruflichen Schulen (D1). An nicht gymnasialen Schularten ist der Gymnasialbildungsgang auf 9 Jahre angelegt (G9, Abschluss in Jg. 13), während der klassische Weg über das Gymnasium auf 8 Schuljahre verkürzt wurde (G8, in Rheinland-Pfalz 8,5 Jahre) bzw. bereits nach der deutschen Vereinigung so bestand (Tab. D2-4A). Nicht zuletzt

Mehr Abschlussoptionen vor allem für Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status

Höherer sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern an freien Schulen, insbesondere in Ballungsräumen

Ausdifferenzierung der Wege zum Erwerb der Studienberechtigung

Abb. D2-3: Einmündung in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II 2014/15 nach Schularten (in % der Anfängerinnen und Anfänger im Ausbildungsgeschehen)*

* Ohne Förderschulen, Studienanfängerinnen und -anfänger. Zu 100 % fehlen die Anfängerinnen und Anfänger im Übergangssystem und der Berufsausbildung.

1) Sekundarbereich II der G9-Gymnasien einschließlich Schülerinnen und Schüler der G8-Gymnasien.

2) Schulzeitverkürzung auf 12,5 Jahre bis zum Abitur am Gymnasium (G8,5), vgl. Tab. D2-4A.

3) Fach- bzw. berufliche Gymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen/Technische Oberschulen, schulische Berufsausbildung (doppelqualifizierend).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung und Schulstatistik 2014/15, eigene Berechnungen → Tab. D2-8web

angesichts anhaltender Kritik an der Verdichtung der Schulzeit besteht mittlerweile in einigen Ländern für Gymnasien die Möglichkeit, wieder einen G9-Bildungsgang anzubieten.² Wie bereits die Übergangsquoten in den Sekundarbereich I verdeutlichen, spiegelt sich dies (noch) nicht in den aktuellen Schülerzahlen wider (Tab. D2-1A): Mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und Hessen gehen im Schuljahr 2014/15 nur sehr wenige Kinder auf G9-Gymnasien über. Unklar ist dabei, ob nur wenige Schulen die G9-Option anbieten oder ob sich wenige Kinder bzw. Eltern dafür entscheiden.

Richtet man den Blick auf den Übergang in den Sekundarbereich II, lässt sich die Verteilung der Jugendlichen im Anschluss an den Sekundarbereich I nur näherungsweise bestimmen (Abb. D2-3, Tab. D2-8web). Bezogen auf die Anfängerzahl in den verschiedenen Sektoren der Integrierten Ausbildungsberichterstattung (ohne Studium) ging 2014 knapp ein Fünftel in die Einführungsphase des G8, während 3 % die Oberstufe an G9-Gymnasien und 3 % an Schularten mit mehreren Bildungsgängen begannen. 13 % mündeten in die Eingangsklassen einer zur Hochschulreife führenden beruflichen Schule. Insgesamt gehen also etwa gleich viele Schülerinnen und Schüler in die gymnasiale Oberstufe eines G8-Gymnasiums (18 %) wie in G9-Gymnasien, sonstige allgemeinbildende Schularten oder berufliche Schulen (19 %). Der Anteil der Jugendlichen, die die gymnasiale Oberstufe einer nicht gymnasialen Schulart besuchen, ist insbesondere in den Stadtstaaten überdurchschnittlich hoch, der über berufliche Schulen führende Weg zur Hochschulreife nur von geringer Bedeutung. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und im Saarland wählt dagegen ein Fünftel bis Sechstel der Jugendlichen die Option, an beruflichen Schulen die Studienberechtigung zu erlangen.

Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen

Vor dem Hintergrund der 2009 in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die Bund und Länder verpflichtet, das bestehende

2 Ab dem Schuljahr 2015/16 flächendeckend in Niedersachsen mit der G8-Option für leistungsstarke Jugendliche und parallel zu G8 in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein im Rahmen von Schulversuchen.

Bildungssystem zu einem inklusiven zu entwickeln, wurde im Schwerpunktkapitel 2014 vertiefend die Situation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet. Verfolgt man die Entwicklung weiter, so hat die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung – trotz insgesamt sinkender Schülerzahlen – weiter zugenommen (Abb. D2-4, Tab. D2-9web). Dies spiegelt sich zwischen 2012 und 2014 auch in einem weiteren Anstieg der Förderquote von 6,6 auf 7,0 % wider. Der Großteil dieser Kinder und Jugendlichen wird in Förderschulen unterrichtet, teilweise bereits zu Beginn ihrer Schulzeit, wie die weitgehend stabilen Einschulungszahlen an Förderschulen zeigen (C5). Gleichzeitig werden aber auch immer mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sonstigen allgemeinen Schulen inklusiv beschult: In allen Ländern hat sich dieser Anteil in den letzten 2 Jahren weiter erhöht – insbesondere in Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Überwiegend werden Jugendliche mit Förderschwerpunkt Lernen (44 %) und emotionale und soziale Entwicklung (25 %) zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf unterrichtet (Tab. D2-10web). Ein Blick auf die Schularten zeigt, dass das gemeinsame Lernen mit Anteilen von 3 bis 4 % an Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vornehmlich in Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierten Gesamtschulen stattfindet.

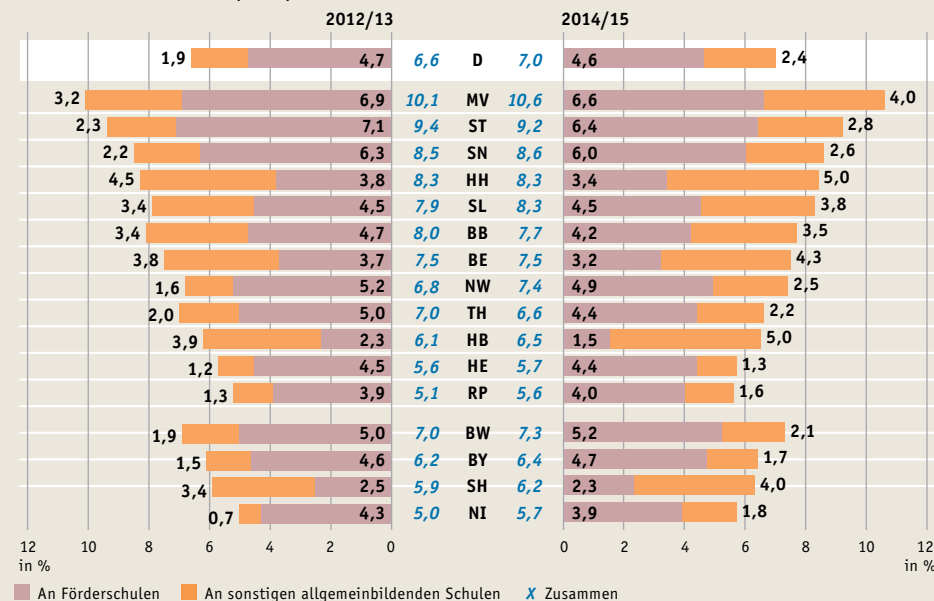
Insgesamt besucht inzwischen ein gutes Drittel aller Lernenden mit Förderbedarf keine Förderschule (Abb. D2-4). In den meisten Ländern geht die zunehmende gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf auch allmählich mit einer Verringerung des Förderschulbesuchs einher. Lediglich in Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz steigen sowohl die Schüleranteile in Förderschulen als auch im gemeinsamen Lernen weiter an.

Weiter steigende Zahl an Kindern mit sonderpädagogischer Förderung

Allmählicher Rückgang des Förderschulbesuchs



Abb. D2-4: Sonderpädagogische Förderung* 2012/13 und 2014/15 nach Ländern und Förderort (in %)



* In den meisten Ländern werden Schülerinnen und Schüler erfasst, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde. In BW, BY, NI und SH wird sonderpädagogische Förderung hingegen unabhängig davon erfasst, ob der Förderbedarf förmlich festgestellt wurde.

Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Sonderpädagogische Förderung in Schulen

→ Tab. D2-9web

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Der Ausbau der schulischen Ganztagsbetreuung in Deutschland ist eines der größten Reformprojekte des vergangenen Jahrzehnts. Gegenüber der klassischen Halbtagschule soll die Einbeziehung neuer unterrichtsunterstützender sowie außerunterrichtlicher Lernangebote in den Schulalltag eine individuellere und gezieltere Förderung jedes Kindes ermöglichen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern. Die Ausgestaltung der Angebote unterscheidet sich hinsichtlich der von der Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbarten Mindestvorgaben, die jedes Land in unterschiedlicher Weise umsetzt. Jedoch bleibt die Organisation des Ganztagsbetriebs im Wesentlichen den Schulen überlassen. Daher wird neben der quantitativen Entwicklung von Ganztagschulen ^M in den Ländern und Schularten nachfolgend auch auf die konkrete Organisation ganztägiger Bildung und Betreuung in den Schulen eingegangen. Neben dem erst vor gut 10 Jahren bundesweit begonnenen Ganztagschulaausbau besteht für die Betreuung von Grundschulkindern darüber hinaus eine lange Tradition des Hortes ^M. Die unterschiedlichen Entwicklungen der Hortangebote für Grundschulkindern in den Ländern werden abschließend dargestellt.

Quantitativer Ausbau der Schulen mit Ganztagsbetrieb

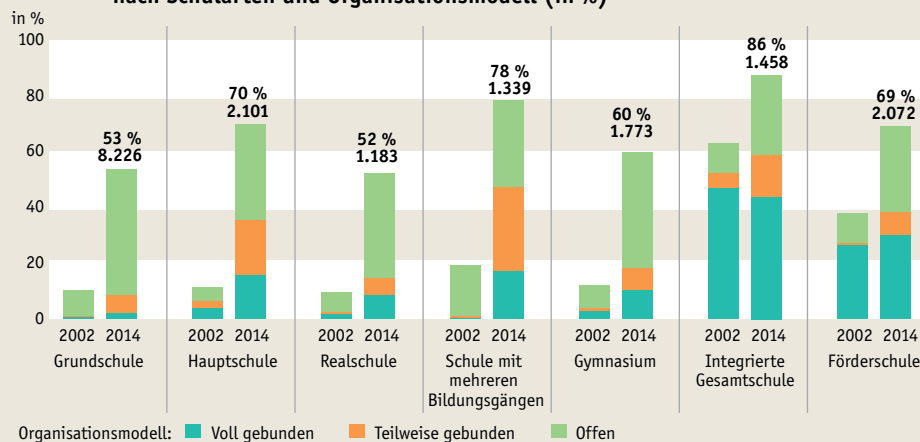
Ganztagschulen wurden zwischen 2002 und 2014 in allen Schularten erheblich ausgebaut (Abb. D3-1). Der größte Anteil an Ganztagsangeboten innerhalb der jeweiligen Schulart wird heute an Integrierten Gesamtschulen (87 %) und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (78 %) vorgehalten, also jenen Schularten, die in den letzten Jahren ausgebaut oder neu eingeführt wurden (D1).

Ganztagsausbau schreitet in allen Schularten voran

Die geringsten Ganztagsanteile finden sich bei Realschulen und – etwas überraschend – bei Grundschulen, obwohl im Primarbereich die Frage der Betreuung am offensichtlichsten ist. Allerdings verzeichnen die Grundschulen zahlenmäßig die meisten Ganztagsangebote und – ebenso wie die Gymnasien – mit einer Verfünffachung der Anzahl an Ganztagschulen die größten Zuwächse seit 2002.

Differenziert nach dem Organisationsmodell arbeiten die meisten Grundschulen und Gymnasien im offenen Ganztagsbetrieb, bei dem die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern für das jeweilige Schuljahr entscheiden, ob und welches Angebot sie in

Abb. D3-1: Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich I 2002 und 2014 nach Schularten und Organisationsmodell (in %)



Quelle: Sekretariat der KMK (2016), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

→ Tab. D3-6web

Anspruch nehmen. Die Möglichkeiten einer flexiblen Zeitorganisation von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sind damit im Vergleich zur voll oder teilweise gebundenen Form eingeschränkt. Gebundene Organisationsmodelle sind vor allem an Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen gegeben, die ein längeres gemeinsames Lernen auch mit Blick auf ganztägige Bildung ermöglichen.

Die überwiegend offene Form der Ganztagsangebote mit ihrer Abhängigkeit vom Platzangebot kann sich besonders im Primarbereich für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als problematisch erweisen. Aktuelle StEG-Daten^M zeigen, dass die Ganztagsplätze zwar in den meisten Schulen nicht beschränkt sind. Allerdings verzeichnete jede vierte Grundschule mit Ganztagsbetrieb im Jahr 2015 mehr Anmeldungen als verfügbare Plätze (Tab. D3-2A). An den weiterführenden Schularten ist dies nur selten der Fall. Je nachdem, wie viele Kapazitäten in den Einzelschulen vorhanden sind und wie diese Angebote genutzt werden, kann der Schüleranteil im Ganztagsbetrieb vom Anteil der Ganztagschulen abweichen. Die Gesamtzahl der Schulen mit Ganztagsangebot hat sich bis 2014 auf gut 16.500 schulische Verwaltungseinheiten^M erhöht, was einer Ganztagsquote von knapp 60 % aller Schulen entspricht (Tab. D3-1A). An diesen Angeboten nahmen 38 % aller Schülerinnen und Schüler teil. Es gibt jedoch erhebliche Länderunterschiede: von 15 % Schülerbeteiligung in Bayern bis zu 88 % in Hamburg.

Geringe Teilnahmeverbindlichkeit schränkt jedoch zeitliche Flexibilisierungsmöglichkeiten ein

Beteiligung am Ganztag variiert im Ländervergleich zwischen 15 und 88 % der Schülerinnen und Schüler

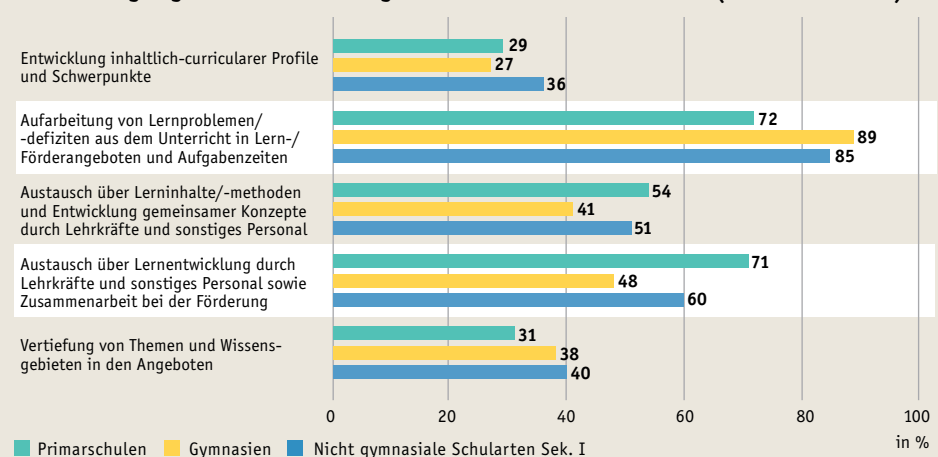
Ausgestaltung der Ganztagschule

Entsprechend der KMK-Definition ist es für Ganztagschulen ausreichend, wenn sie an 3 Tagen je Woche an den Vormittagsunterricht 2 bis 3 Stunden Freizeitangebote anschließen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler beteiligen (können). In der Regel liegen die Betreuungszeiten laut StEG-Befragung 2015 aber über diesen Mindestvorgaben. Grundschulen bieten zwar überwiegend offene Ganztagsangebote an, gewährleisten jedoch eine längere Betreuungsdauer als Sekundarschulen (Tab. D3-3A). Die durchschnittliche Dauer des Ganztagsbetriebs (einschließlich Unterricht) liegt hier an jedem Wochentag bei mehr als 8 Stunden. Wird der Ganztagsbetrieb in Kooperation mit Horten umgesetzt, sind es sogar fast 10 Stunden.

Betreuungsdauer an Grundschulen mit Hortkooperation an höchsten

Der erweiterte zeitliche Rahmen an Ganztagschulen geht mit einer Umorganisation des Tagesablaufs einher, insbesondere durch eine flexible Verteilung der Unterrichtsstunden über den Tag (vgl. D3 im Bildungsbericht 2014). So füllen Schulen

Abb. D3-2: Konzeptionelle Verbindung von Fachunterricht und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten an Ganztagschulen 2015 nach Schularten (in % der Schulen)



Quelle: StEG-Konsortium, Schulleitungsbefragung 2014/15

→ Tab. D3-8web

Unterricht und außerschulische Aktivitäten nur unzureichend verzahnt

die verlängerte Zeit im Ganzttag sehr häufig mit curricularen Inhalten, verteilen aber außerunterrichtliche Angebote selten über den Tag. Eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten hat sich bislang an den Schulen erst teilweise durchgesetzt (**Abb. D3-2**). Nur etwa ein Drittel der Ganzttagsschulen hat inhaltlich-curriculare Profile und Schwerpunkte für die Verbindung von Unterricht und sonstigen Angeboten entwickelt oder vertieft unterrichtsbezogene Themen und Wissensgebiete in außerunterrichtlichen Lernansätzen. Am häufigsten werden Defizite aus dem Unterricht aufgearbeitet, was darauf hindeutet, dass sich die Schulen vor allem um eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bemühen. Seltener findet ein Austausch über Lerninhalte, -methoden oder -entwicklung zwischen den Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal statt. Lehrkräfte arbeiten in unterschiedlichem Maße im Ganzttag ihrer Schule mit. Im Primarbereich sind gut 38 %, an den Gymnasien 28 % und an sonstigen Sekundarschularten 46 % regelmäßig in den Ganztagsbetrieb involviert (**Abb. D3-3A**). Erwartungsgemäß steigt der Anteil der in den Ganzttag eingebundenen Lehrkräfte mit zunehmender Verbindlichkeit der Schülerpartizipation an.

Entwicklung der Horte

Ausbau der Angebote in Horten und in Ganzttagsschulen abhängig von der Politik des jeweiligen Landes

Horte haben eine deutlich längere Tradition als Ganzttagsschulen. Wurden sie in der DDR noch der Schule zugeordnet, sind sie seit Einführung des SGB VIII Angebote der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen den Ländern unterscheidet sich die Entwicklung der Hort- gegenüber den Ganzttagsschulangeboten erheblich. Während in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen kaum Hortangebote bestehen und stattdessen die Ganzttagsschulangebote weiter ausgebaut werden, erfolgt insbesondere in den weiteren ostdeutschen Ländern ein starker Ausbau der Hortangebote. In den übrigen Ländern findet ein gleichzeitiger Ausbau beider Angebotsformen statt (**Tab. D3-4A**). Die Anzahl der Grundschul Kinder, die Horte besuchen, ist mittlerweile auf mehr als 450.000 Kinder (16 % der altersentsprechenden Bevölkerung) angestiegen. Für sie werden durchschnittlich an 5 Tagen pro Woche täglich 5 Stunden Hortbetreuung vereinbart (**Tab. D3-5web**). Damit sind für diese Kinder mehr als 9 Stunden pro Tag in institutioneller Bildung und Betreuung abgesichert. Dies führt bisweilen zu einer höheren Verlässlichkeit für Eltern im Sinne der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, als dies im Durchschnitt Ganzttagsschulen bieten.

Aufgrund der Parallelstrukturen in einigen Ländern und den verschiedenen Datenquellen für Hort und Ganzttagsschule kann bislang keine exakte Quote einer integrierten Ganztagsbildungsbeteiligung berechnet werden. Schätzungen gehen davon aus, dass diese in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen ist und im Schuljahr 2014/15 fast die Hälfte aller Grundschul Kinder ganztägige Angebote besuchte.

Methodische Erläuterungen

Ganzttagsschulen

Ganzttagsschulen stellen laut KMK-Definition an mindestens 3 Tagen in der Woche ein mindestens 7 Zeitstunden umfassendes Angebot zur Verfügung, bei welchem Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in einem konzeptionellen Zusammenhang stehen und ein Mittagessen bereitgestellt wird.

Horte

Unter Horten werden Kindertageseinrichtungen im Sinne der §§ 22 ff. SGB VIII verstanden, die sich ausschließlich auf Kinder im Schulalter beziehen. Zudem werden sogenannte Hortplätze für Schulkinder in altersübergreifenden Kindertageseinrichtungen berücksichtigt.

StEG (Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen)

Die Aussagen beziehen sich auf die bundesweiten StEG-Schulleitungsbefragungen 2012 und 2015. Die Stichproben sind repräsentativ für die länderspezifischen Definitionen von Ganzttagsschule, die allerdings nicht in allen Fällen der Definition in der KMK-Statistik folgen (vgl. www.projekt-steg.de).

Schulische Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb

Schulzentren, an denen mehrere Schularten vorgehalten werden, werden hier nur einmal gezählt.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

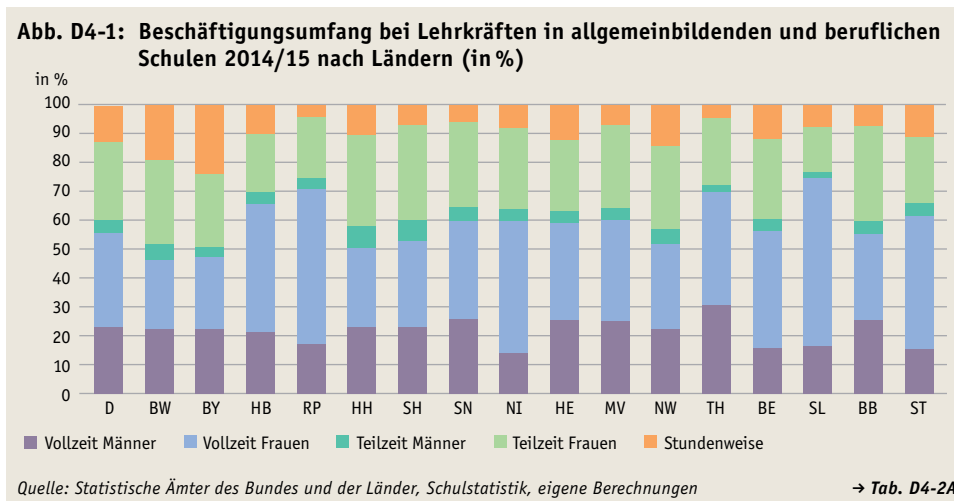
Zuletzt im Bildungsbericht 2014 als D4

Die Qualität von Schule und Unterricht lässt sich nur gemeinsam mit dem pädagogischen Personal sichern und weiterentwickeln. Nachfolgend werden daher zu den Lehrkräften im Schulwesen zunächst Grundinformationen zur Anzahl, zum Beschäftigungsumfang sowie zur Altersverteilung fortgeschrieben. Eine Neuakzentuierung liegt dabei auf der Beschreibung der Zusammensetzung des Schulleitungspersonals. Erneut berichtet werden zudem Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften.

Beschäftigungsumfang bei Lehrerinnen und Lehrern

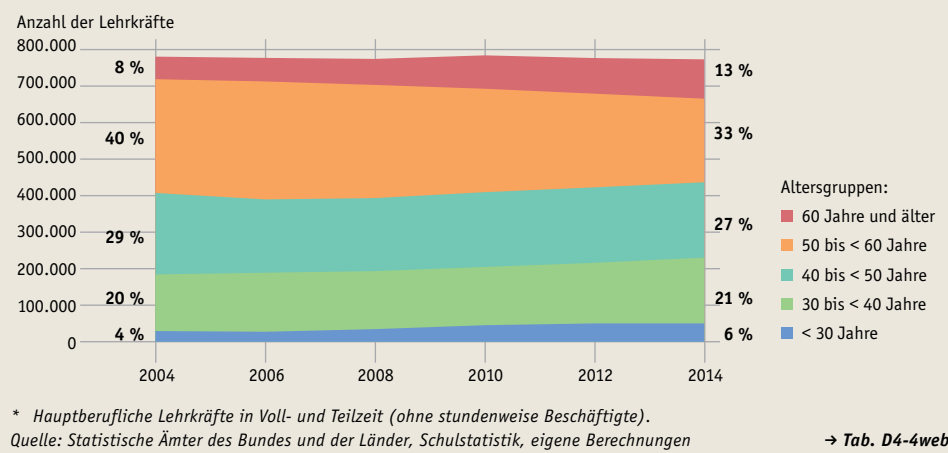
Die Zahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ist in den vergangenen Jahren leicht rückläufig. Mit insgesamt 903.616 Lehrerinnen und Lehrern waren 2014 knapp 13.000 Personen weniger im Lehrdienst beschäftigt als noch 2009, was im Wesentlichen auf einen Rückgang bei den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften zurückgeht (**Tab. D4-1A**). Gestiegen sind hingegen Zahl und Anteil der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte, die 2014 gut die Hälfte des Lehrpersonals (55 %) ausmachen. Im Ländervergleich variiert dieser Anteil allerdings zwischen 75 % in Sachsen-Anhalt und weniger als 50 % aller Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Bayern (**Abb. D4-1**). Hier sind zugleich mit 19 bzw. 24 % mehr Lehrkräfte stundenweise beschäftigt als in den übrigen Ländern. Die insgesamt guten Möglichkeiten einer Teilzeitbeschäftigung im Lehrerberuf werden besonders von Frauen wahrgenommen. Allerdings lassen sich weiterhin Ost-West-Unterschiede ausmachen: In allen ostdeutschen Ländern gibt es nicht nur überdurchschnittlich viele Vollzeitlehrkräfte, sondern darunter sind anteilig auch mehr Frauen vertreten (67 bis 78 %) als in den westdeutschen Ländern (51 bis 58 %, **Tab. D4-2A**).

In ostdeutschen Ländern mehr vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte, darunter anteilig mehr Frauen als in Westdeutschland



Entwicklung der Altersstruktur des Lehrpersonals

In den vergangenen Bildungsberichten wurde wiederholt auf den absehbaren Ersatzbedarf im Lehrerberuf hingewiesen, der sich aus einem – auch im internationalen Vergleich – hohen Anteil älterer Lehrkräfte ergibt. Betrachtet man die Entwicklung für hauptberufliche Lehrkräfte, d. h. ohne stundenweise Beschäftigte, im letzten Jahrzehnt, wird eine allmähliche Verschiebung der Altersstruktur in Richtung jüngerer Lehrkräfte sichtbar (**Abb. D4-2, Tab. D4-4web**). Seit 2004 ist der Anteil der unter 30-Jährigen leicht von 4 auf 7 %, jener der 30- bis 40-Jährigen von 20 auf 23 % gestiegen. Für die

Abb. D4-2: Lehrkräfte* an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2004/05 bis 2014/15 nach Altersgruppen

kommenden Jahre bleibt gleichwohl ein hoher Ersatzbedarf bestehen, da sukzessive immer mehr Lehrkräfte das Rentenalter erreichen. So stehen 2014 mit einem Anteil von 14 % an über 60-Jährigen deutlich mehr Lehrkräfte kurz vor dem Ruhestand als noch 2004 (8 %). Der bisherige Lehrkräftebedarf wurde nur zu geringem Anteil durch Personen kompensiert, die keine (anerkannte) Lehramtsprüfung absolviert haben. Der Anteil solcher Seiteneinsteiger hat sich zwischen 2004 und 2012 von ca. 5 auf 7 % aller hauptberuflichen Lehrkräfte erhöht, ohne dass sich diese Entwicklung 2014 weiter fortsetzt. Auch wenn sich die Zahl der neu eingestellten Lehrkräfte von 2014 auf 2015 von knapp 30.000 auf rund 34.500 erhöht hat (darunter rund 1.500 Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger im Jahr 2015; **Tab. D4-5web**), besteht in den kommenden Jahren die Gefahr größerer Engpässe bei notwendigen Lehrereinstellungen. In ihren aktuellen Modellrechnungen zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot bis 2025³ konstatiert die KMK in den ostdeutschen Ländern einen dauerhaften erheblichen Bedarf. Während hier von rund 1.600 fehlenden Lehrkräften jährlich ausgegangen wird, übersteigt in den westdeutschen Ländern das Angebot an Lehrkräften den Lehrerbedarf durchschnittlich um etwa 7.400 Lehrkräfte pro Jahr. Gleichwohl zeigen die Differenzierung nach Lehramtstypen und der fachspezifische Bedarf, dass in allen Ländern das Problem nicht besetzbarer Stellen zum Teil weiterhin bestehen bleiben wird. Dies betrifft im Primar- und Sekundarbereich vor allem die Fächer Mathematik, Chemie, Physik, Englisch und Musik. Offen ist zudem, wie sich der zusätzliche Lehrkräftebedarf infolge der aktuellen Zuwanderung von Schutz- und Asylsuchenden in den kommenden Jahren entwickelt (vgl. **H4**).

Zusammensetzung des Schulleitungspersonals

Im Unterschied zu den Lehrkräften im Schulwesen liegen nur wenige Daten vor, die eine quantitative Beschreibung anderer Personalgruppen ermöglichen. Nachfolgend werden erstmals Aspekte der Zusammensetzung des schulischen Leitungspersonals berichtet, wie sie im Rahmen der PISA-Studien erhoben werden.

Ein grundlegender Unterschied zu den Lehrerinnen und Lehrern ist mit Blick auf die geschlechtsspezifische Verteilung festzustellen. Während mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte Frauen sind, ist das Verhältnis bei den Schulleitungen an Sekundarschulen mit 69 % männlichen und 31 % weiblichen Personen umgekehrt – trotz

³ Sekretariat der KMK (2015). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder.*

Verdopplung ihres Anteils seit 2000 (vgl. **Tab. D4-3A**). Im Grundschulbereich zeichnet sich ein anderes Bild ab. War im Jahr 2001 das Geschlechterverhältnis bei der Leitung von Grundschulen noch ausgeglichen, so gab es 2011 doppelt so viele Schulleiterinnen wie Schulleiter (69 zu 31 %). Frauen sind damit nicht nur im Grundschullehrerberuf überdurchschnittlich stark vertreten, sondern dies spiegelt sich inzwischen auch bei der Übernahme einer Leitungsfunktion wider.

Die deutlich überwiegende Mehrheit der schulischen Leitungskräfte im Sekundarbereich I ist 50 Jahre und älter und unterscheidet sich somit ebenfalls deutlich von den Lehrkräften: Von den Schulleiterinnen und Schulleitern waren im Jahr 2012 nur 12 % jünger als 50 Jahre, unter den Lehrkräften war es mehr als die Hälfte. Dies scheint maßgeblich auf die notwendige Berufserfahrung im Schuldienst zurückzuführen zu sein, die in der Regel einer Leitungsfunktion an einer Schule vorausgeht. So üben 38 % der bei PISA befragten Schulleiterinnen und Schulleiter diese Funktion weniger als 5 Jahre aus. Dieser Anteil hat sich seit dem Jahr 2000 fast verdoppelt, was auf einen deutlichen Anstieg an Neubesetzungen schließen lässt. Seit mehr als 15 Jahren sind hingegen nur 14 % der bei PISA 2012 befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an ihrer Schule tätig.

Teilnahme an Fortbildungen

Die Teilnahme an Fortbildungen ist für die Weiterentwicklung und Stärkung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften unabdingbar. Anknüpfend an den letzten Bildungsbericht können die Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften für die Fächer Deutsch und Englisch im Sekundarbereich I anhand einer Sonderauswertung⁴ des noch unveröffentlichten IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2015 beschrieben werden. Insgesamt besuchten in beiden Fächern die meisten Lehrkräfte in den letzten zwei Jahren gar keine Fortbildung (30 %) oder ein bis zwei Veranstaltungen (28 %, **Tab. D4-6web**). An mehr als vier Veranstaltungen nahm gut jede fünfte Deutsch- und jede vierte Englischlehrkraft teil. Dabei sind Unterschiede zwischen den Ländern festzustellen: Mit 34 bis 40 % besuchten in Thüringen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern besonders viele Deutschlehrkräfte fünf oder mehr Fortbildungsveranstaltungen, unter den Englischlehrkräften sogar 43 bis 47 %. Im Saarland und in Rheinland-Pfalz gaben die Lehrkräfte hingegen deutlich weniger Fortbildungsaktivitäten an; 47 bis 58 % nahmen an keiner Veranstaltung teil.

Am nachgefragtesten waren Veranstaltungen zu fachlichen und fachdidaktischen Inhalten des jeweiligen Faches. Zu diesen Themen besuchte jede dritte Englisch- und Deutschlehrkraft Veranstaltungen (**Tab. D4-7web**). Insbesondere Lehrkräfte an Gymnasien (42 %) legten hier den Schwerpunkt ihrer Fortbildungen. Veranstaltungen zu fächerübergreifenden Themen wie Unterrichtsmethoden, Mediennutzung im Unterricht, Schulorganisation und -entwicklung, aber auch Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf machten jeweils ca. 5 % der Fortbildungsaktivitäten aus. Auffällig ist dabei, dass sich vor allem Deutsch- und Englischlehrkräfte ohne Lehrbefähigung im Bereich Inklusion fortgebildet haben (7 bzw. 6 %) und weit weniger Gymnasial- als sonstige Lehrkräfte (2,6 gegenüber 6,0 %).

Immer mehr Frauen in Schulleiterfunktion, im Sekundarbereich jedoch erheblich weniger als unter den Lehrkräften

Fast ein Drittel der Deutsch- und Englischlehrkräfte ohne Fortbildung in den letzten 2 Jahren

5 % aller Fortbildungen zum Thema Inklusion, vor allem unter Lehrkräften ohne Lehrbefähigung

⁴ Die zugrunde liegende Lehrkräftestichprobe ist für die einzelnen Länder repräsentativ, aber aufgrund ungewichteter Werte nicht für Deutschland insgesamt.

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Wesentliche Teile des non-formalen und informellen Lernens finden außerhalb von Schule und Unterricht statt: in der Familie, in der Freizeit, in der Nachhilfe und vielen anderen Gelegenheiten (vgl. G2). Auch Vereine, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit oder kulturelle Einrichtungen sind wichtige außerschulische Orte, an denen junge Menschen in non-formalen und informellen Lernumgebungen kulturelle, lebenspraktische, soziale oder personale Bildungserfahrungen machen können. Die Beteiligungsmöglichkeiten an diesen Lernorten reichen dabei von einer regelmäßigen Teilnahme bzw. der Nutzung vorhandener Angebote bis zur freiwilligen Übernahme eines Ehrenamtes. Durch derartige Formen des Freiwilligenengagements lernen junge Menschen auf sehr verschiedene Art und Weise: beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit anderen, auch mit beruflich Tätigen, durch die Möglichkeit, an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen und so neue Lernerfahrungen zu machen, aber auch durch die Erfahrung, selbst Verantwortung zu übernehmen. Derartige Bildungsgelegenheiten ergänzen daher ganz wesentlich die formalen Bildungsangebote.

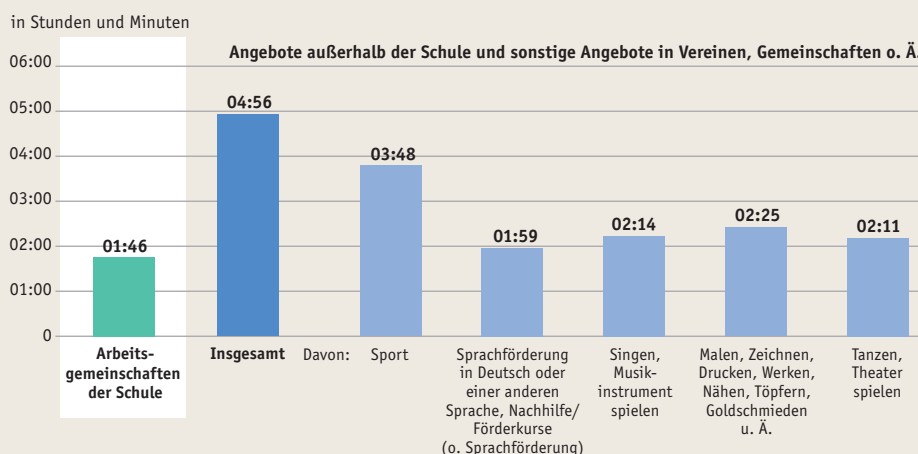
Vor diesem Hintergrund wird sowohl der durchschnittliche Zeitaufwand für den Besuch außerunterrichtlicher Angebote in Vereinen und außerschulischen Organisationen dargestellt, als auch das Ausmaß verschiedener Formen freiwilligen Engagements bei jungen Menschen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beobachtung der längerfristigen Entwicklung des Engagements und seiner Rahmenbedingungen.

Zeitaufwand für außerschulische Aktivitäten und freiwilliges Engagement

Neben der Teilnahme an Schul-AGs (D3) nutzt ein Großteil der 10- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schüler Angebote außerhalb der Schule, insbesondere in Vereinen und sonstigen Gruppen (Tab. D5-1A). Die größte Beteiligung ist dabei im Bereich des Sports (60 %), bei den Angeboten von Musikvereinen (32 %) sowie im Bereich Tanz und Theater (16 %) zu beobachten.

10- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler, die außerschulische Angebote nutzen, wenden knapp 5 Stunden pro Woche dafür auf

Abb. D5-1: Zeitaufwand für schulische und außerschulische Bildungsaktivitäten* bei 10- bis unter 18-jährigen Schülerinnen und Schülern pro Woche nach Art der Aktivität (in Stunden und Minuten)



Lesebeispiel: Schülerinnen und Schüler, die ein oder mehrere Angebote außerhalb der Schule nutzen, wenden dafür im Durchschnitt insgesamt 4 Stunden und 56 Minuten auf.

* Die Zeitangaben beziehen sich nur auf Schülerinnen und Schüler, die derartige Angebote nutzen. Mehrfachnennungen möglich.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13 → Tab. D5-1A

Betrachtet man auf Basis der Zeitverwendungserhebung^M den Zeitaufwand für verschiedene Aktivitäten an außerschulischen Lernorten durch junge Menschen, die diese Angebote nutzen, so ist dieser auf der einen Seite mit insgesamt knapp 5 Stunden pro Woche keineswegs gering – insbesondere im Vergleich zum Aufwand für die Teilnahme an außerunterrichtlichen Schul-AGs an allen Schulformen – allerdings auf der anderen Seite zugleich auch deutlich geringer als der Zeitaufwand für den Schulunterricht (23 Stunden und 17 Minuten pro Woche; **Abb. D5-1, Tab. D5-1A**). Sportlich aktive Kinder und Jugendliche wenden durchschnittlich fast 4 Stunden pro Woche für ihren Sport auf, während Aktive in den Bereichen Musik, Tanz und Malen immerhin rund 2 Stunden pro Woche für die Teilnahme an derartigen Angeboten investieren. Die Befürchtung, dass organisierte Aktivitäten außerhalb der Schule durch den Ausbau der Ganztagschulen und die Ausweitung der Schulzeit an Bedeutung verlieren, scheint sich daher nicht zu bestätigen. Allerdings bleibt offen, wie viel Zeit Kindern und Jugendlichen neben Unterricht und organisierten Angeboten für selbst organisierte Aktivitäten in der Freizeit bleibt.

Freiwilliges Engagement der 14- bis 19-Jährigen

Besondere Lernmöglichkeiten für Jugendliche eröffnen sich im Rahmen eines freiwilligen Engagements, in dem sie Verantwortung für bestimmte Aufgaben und Ämter übernehmen. Auf Basis des Freiwilligensurveys^M 2014 wird deutlich, dass 52 % der 14- bis 19-Jährigen in den letzten 12 Monaten eine freiwillige Aufgabe in einem Verein, einer Gruppe oder Initiative übernommen haben (**Tab. D5-2A**). Während zwischen 1999 und 2009 die Engagementquote^M junger Menschen mit rund 36 % relativ konstant geblieben ist (vgl. Bildungsbericht 2010), ist innerhalb der folgenden fünf Jahre ein merklicher Anstieg zu beobachten. Obwohl dies teilweise auf methodische Änderungen zurückzuführen ist, können offenbar heute etwas mehr junge Menschen für die Übernahme freiwilliger Tätigkeiten gewonnen werden.

Auch ist der Anteil Engagierter nicht mehr im Alter von 18 und 19 Jahren am höchsten, wie dies 2004 zu sehen war, sondern in der Altersgruppe der 16- und 17-Jährigen (**Tab. D5-2A**). Ein deutlich höheres Engagement ist zudem bei Schülerinnen und Schülern der Gymnasien und der Integrierten Gesamtschulen zu beobachten, etwas stärker noch bei jenen, die das Abitur nach 13 Jahren anstreben (**Tab. D5-3A**). Dies weist darauf hin, dass sich auch im Bereich der non-formalen Lerngelegenheiten soziale Ungleichheiten widerspiegeln und verstärken können.

Bei den 14- bis 19-Jährigen mit Migrationshintergrund^M fällt nach wie vor auf, dass Jugendliche der 1. und 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund deutlich seltener eine freiwillige Aufgabe oder Funktion ausüben (**Tab. D5-2A**). Junge Menschen mit einseitigem Migrationshintergrund sind dagegen nahezu in ähnlichem Ausmaß engagiert wie jene ohne Migrationshintergrund. Das aus bisherigen Studien bekannte geringere Engagement trifft somit nicht auf alle Migrantengruppen gleichermaßen zu. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Unterschiede bei informellen Unterstützungsleistungen, wie Nachbarschaftshilfe, etwas geringer sind.

Tätigkeitsbereiche und struktureller Rahmen des Engagements

Mit Blick auf die Tätigkeitsbereiche der Engagierten werden nach wie vor am häufigsten freiwillige Aufgaben im Bereich des Sports (26 %), der Schule (15 %), der Kirchen (13 %) und im kulturellen Bereich (10 %) übernommen (**Tab. D5-4A**). Während bis 2004 eine Zunahme des Engagements in informellen Organisationsformen, beispielsweise in Initiativen und Gruppen, zu beobachten war, hat bis 2014 das Engagement in Organisationen, unter anderem in Vereinen und kommunalen Einrichtungen, zugenommen (**Tab. D5-6web, Tab. D5-7web**). Deutlich angestiegen ist weiterhin der Anteil an

Seit 2009 Anstieg der Engagementquote der 14- bis 19-Jährigen

Zunahme des Engagements junger Menschen in Organisationen und Einrichtungen

Jugendlichen, die sich bis zu 2 Stunden pro Woche engagieren. Dies trifft mittlerweile auf mehr als jeden zweiten Jugendlichen zu, während Engagementformen mit intensiverem Ausmaß abgenommen haben (Tab. D5-8web). Dabei engagieren sich über 80 % der 14- bis 19-Jährigen für Kinder und Jugendliche, 25 % für Familien, 17 % für ältere Menschen und 14 % für Personen mit Migrationshintergrund (Tab. D5-9web). Auch wenn sich junge Menschen damit zum Großteil für junge Menschen engagieren, so sind die Zielgruppen insgesamt vielfältig. Die Hauptinhalte des Engagements umfassen die Organisation von Veranstaltungen, die Übernahme praktischer Arbeiten und persönlicher Hilfeleistungen, aber auch Interessenvertretung und Gruppenanleitung (Tab. D5-9web). Die Motive für die Ausübung eines Engagements sind zwar zum Großteil geselligkeitsorientiert, allerdings möchte sich immerhin die Hälfte der 14- bis 19-jährigen Engagierten im Rahmen der freiwilligen Tätigkeit auch qualifizieren, und etwa ein Fünftel bis ein Drittel kann sich vorstellen, die ausgeübte Tätigkeit später beruflich auszuüben (Tab. D5-10web, Tab. D5-11web). Allerdings hat die Teilnahme an Weiterbildungen im Rahmen des Engagements zuletzt etwas abgenommen (Tab. D5-12web), was aber mit der Zunahme weniger zeitintensiver Formen des Engagements in Zusammenhang stehen könnte.

Etwa die Hälfte der freiwillig engagierten jungen Menschen möchte sich im Rahmen des Engagements qualifizieren

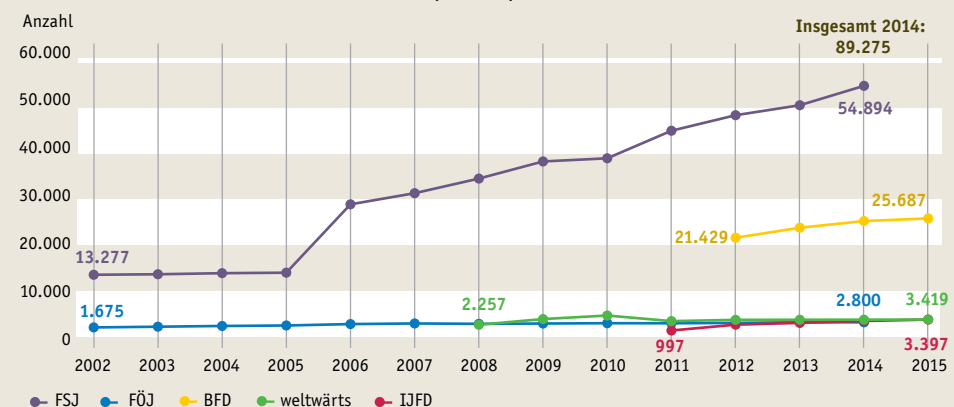
Engagement in Freiwilligendiensten

Neben den Engagementformen, die überwiegend schul- bzw. berufsbegleitend in der Freizeit ausgeübt werden, bieten teilweise gesetzlich geregelte Freiwilligendienste die Möglichkeit eines strukturierten (Vollzeit-)Engagements über den Zeitraum von in der Regel einem Jahr mit pädagogischer Begleitung und Qualifizierungen. Häufig nutzen junge Menschen vor dem Übergang von der Schule in die Ausbildung diese Engagementmöglichkeit, um erste berufliche Erfahrungen zu sammeln, sich persönlich weiterzuentwickeln und Wartezeiten bis zum Ausbildungsbeginn zu überbrücken.

Der seit Jahren zu beobachtende Trend des zunehmenden Engagements unter 27-Jähriger in Freiwilligendiensten setzt sich weiter fort (Abb. D5-2, Tab. D5-5A, Tab. D5-13web, Tab. D5-14web). Etwa 55.000 junge Engagierte haben 2014 ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) begonnen, knapp 26.000 waren 2015 im Bundesfreiwilligendienst (BFD), weitere 2.800 im Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) engagiert, und etwa

Trend des zunehmenden Engagements junger Menschen in Freiwilligendiensten setzt sich fort

Abb. D5-2: Engagierte im Alter von unter 27 Jahren bzw. Zugänge zum Freiwilligen Sozialen Jahr, Freiwilligen Ökologischen Jahr, Bundesfreiwilligendienst, zum Internationalen Jugendfreiwilligendienst und zum Freiwilligendienst „weltwärts“ 2002 bis 2015* (Anzahl)



* Vgl. Anmerkungen zu Tab. D5-5A, Tab. D5-13web und Tab. D5-14web. 2002 bis 2005 sind geförderte Plätze aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans (KJP) ausgewiesen. Vgl. Anmerkungen zu Tab. D5-5A im Bildungsbericht 2012
Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben; Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr; Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung → Tab. D5-5A, Tab. D5-13web, Tab. D5-14web

6.800 leisteten mit „weltwärts“ oder dem Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD) einen Dienst im Ausland ab. Damit waren in der Summe 2014 fast 90.000 junge Menschen engagiert; das ist im Vergleich zu 2002 mit damals 15.000 Engagierten ein deutlicher Anstieg, wobei zu berücksichtigen ist, dass bis 2011 viele junge Männer einen Wehr- oder Zivildienst ableisteten. Mittlerweile absolviert etwa ein Drittel der Studienberechtigten, die studieren möchten, ihr Studium aber verzögert aufnehmen, zunächst einen Freiwilligendienst (vgl. F2). Während die Einsatzfelder im Auslandsdienst „weltwärts“ im Bereich der Jugendarbeit und Bildung liegen, sind Freiwillige im FSJ zu über 50 % im Bereich der Pflege alter, kranker bzw. Menschen mit Behinderung tätig. Damit bilden sie eine wichtige personelle Unterstützung im Bereich der sozialpflegerischen Berufe. Weiterhin besitzen über 50 % der im FSJ Engagierten das Abitur, sodass nach wie vor zu konstatieren ist, dass der Dienst häufiger von jungen Menschen mit hohem Bildungsstand ausgeübt wird (Tab. D5-14web).

Daneben ist die Quote der FSJ-Leistenden mit Migrationshintergrund^M seit Jahren mit 8 bis 10 % eher niedrig (Tab. D5-14web), verglichen mit dem Migrationsanteil in der altersentsprechenden Bevölkerung (vgl. H1). Auch wenn es seit einiger Zeit die Möglichkeit gibt, dass junge Menschen aus dem Ausland ein FSJ oder den Dienst „weltwärts“ in Deutschland ausüben können, zeichnet sich 2015 mit 230 „weltwärts“-Engagierten aus Partnerstaaten nicht ab, dass dies in großem Umfang genutzt wird. Der BFD bietet ab Dezember 2015 weitere 10.000 Plätze für Menschen an, die sich für Schutz- und Asylsuchende engagieren möchten. Diese Plätze stehen auch schutzsuchenden Menschen mit Bleibeperspektive offen (vgl. H4). Es bleibt abzuwarten, inwiefern dies zu einer weiteren Belebung des Engagements in Deutschland beitragen wird.

Anteil der FSJ-Engagierten mit Migrationshintergrund weiterhin niedrig

Methodische Erläuterungen

Zeitverwendungserhebungen 2001/02 und 2012/13
Vgl. Methodische Erläuterungen zu B4.

Freiwilligensurvey

Der Freiwilligensurvey liefert umfassende Informationen zum Engagement der deutschen Wohnbevölkerung im Alter ab 14 Jahren. Grundlage dieser regelmäßigen Erhebung zur Zivilgesellschaft in Deutschland sind telefonische Befragungen, die 1999, 2004, 2009 und 2014 im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt wurden. 2014 wurden 28.690 Personen befragt.

Engagementquote im Freiwilligensurvey 2014

2014 wurde nach dem Engagement in den letzten 12 Monaten gefragt, während davor das aktuelle Engagement erhoben wurde. Trotz der veränderten Erfassung des Engagements im Jahr 2014 gibt es auf Basis des Pretests keine Hinweise darauf, dass der Anstieg der Engagementquote auf die Änderung zurückzuführen ist. Dieser kann aber auf die 2014 geringere Bereinigung der Selbstangaben zurückzuführen sein. In der Erhebung wurden etwas mehr Personen mit hoher Bildung erfasst, allerdings wird dies teilweise durch die Gewichtung ausgeglichen (vgl. Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2016). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Freiwilligensurvey 2014*. Berlin: BMFSFJ.).

Migrationshintergrund

Freiwilligensurvey

Es wird differenziert zwischen Jugendlichen der 2. Generation mit einem im Ausland geborenen Elternteil (einseitiger Migrationshintergrund) und Jugendlichen der 1. und 2. Generation mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen (beidseitiger Migrationshintergrund).

Freiwilliges Soziales Jahr

Zu Personen mit Migrationshintergrund zählen Personen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit, Personen der 1. Generation, die selbst zugewandert sind, sowie der 2. Generation mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (ein- und beidseitiger Migrationshintergrund).

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 Bildungsprozesse durch praktische Tätigkeiten und konkrete Verantwortungsübernahme im Mittelpunkt. Der seit dem 01.07.2011 existierende Bundesfreiwilligendienst (BFD) richtet sich im Unterschied dazu an alle Personen nach Abschluss der Pflichtschulzeit und steht damit auch älteren Engagierten offen. Die Einsatzbereiche entsprechen denen im FSJ und FÖJ. Über diese Dienste hinaus gibt es den Freiwilligendienst „weltwärts“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der in Entwicklungsländern abgeleistet wird. Voraussetzung für die Teilnahme an „weltwärts“ ist ein Alter zwischen 18 und 28 Jahren, ein Haupt- oder Realschulabschluss mit Berufsausbildung oder das Abitur. Der Internationale Jugendfreiwilligendienst (IJFD) richtet sich an unter 27-Jährige. Die Einsatzgebiete im Ausland umfassen den sozialen und ökologischen Bereich sowie Friedens- und Versöhnungsarbeit. In allen Freiwilligendiensten werden die Engagierten pädagogisch begleitet und nehmen an mindestens 25 Seminartagen teil.

Kognitive Kompetenzen

In den vergangenen 16 Jahren wurden mehrere Schulleistungsstudien^M zum Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern im Primar- und im Sekundarbereich I durchgeführt. Wie in vorherigen Bildungsberichten herausgestellt, erreichen Grundschul Kinder im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Lesekompetenzen. Die Kompetenzen der 15-Jährigen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften verbesserten sich seit der ersten PISA-Studie und liegen mittlerweile ebenfalls über dem internationalen Mittelwert (**Tab. D6-1A**). Da neuere Schulleistungsstudien nicht vorliegen, werden nachfolgend vertiefende Analysen zu vorliegenden Studien berichtet. So thematisiert dieser Bericht erstmals das Verhältnis der in Kompetenztests gemessenen und der in Noten zertifizierten Leistung. Vor dem Hintergrund des Trends zu höher qualifizierenden Bildungsgängen (**D1, D2**) wird über Schülerleistungen für die verschiedenen Bildungsgänge berichtet und nach dem Zusammenhang zwischen Leistungs- und Notenverteilung gefragt. Eine zweite Erweiterung betrifft motivationale Aspekte der Kompetenzentwicklung.

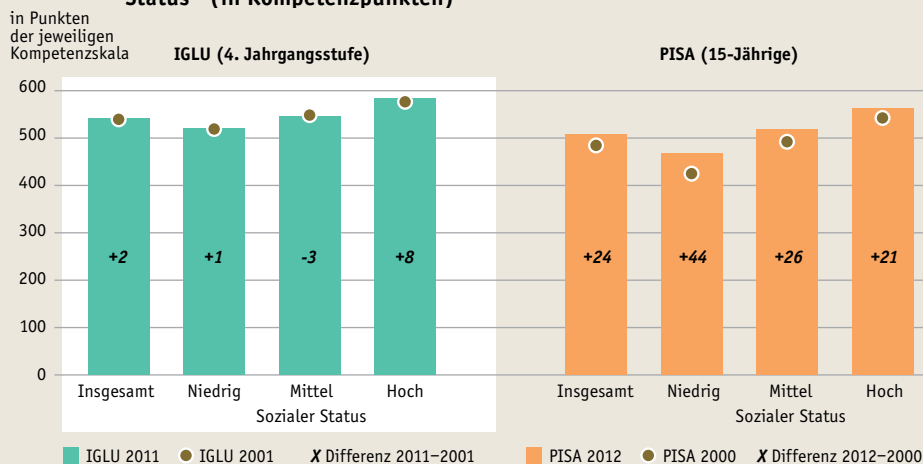
Entwicklung kognitiver Kompetenzen und sozialer Disparitäten

Kompetenzzuwächse insbesondere bei 15-Jährigen mit niedrigem sozioökonomischen Status ...

... bei weiter bestehenden Disparitäten

Wie bereits im Bildungsbericht 2014 beschrieben, variieren die Leistungsunterschiede sowohl im Grund- als auch im Sekundarschulbereich deutlich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (**Tab. D6-2A**). Wird die Leseleistung betrachtet, verbesserten sich zwischen 2001 und 2011 in der Grundschule nur jene Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status leicht (**Abb. D6-1**). Der Kompetenzzuwachs der 15-Jährigen seit 2000 hingegen geht vor allem auf Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zurück, die mit 44 Punkten einen Rückstand von ungefähr 1,5 Lernjahren gegenüber den im Jahr 2000 getesteten Jugendlichen aufholten. Dennoch bleiben erhebliche Disparitäten bestehen. Die 15-Jährigen mit niedrigem und hohem Status unterschieden sich trotz der Verbesserung im Jahr 2012 noch um 94 Punkte, was einem Rückstand von mehr als 3 Lernjahren entspricht (**Tab. D6-2A**).

Abb. D6-1: Veränderung der Leseleistung der Viertklässlerinnen und Viertklässler (2001 bis 2011) sowie der 15-Jährigen (2000 bis 2012) nach sozioökonomischem Status* (in Kompetenzpunkten)**



* Vgl. Anmerkungen zu **Tab. D6-2A**.

** Zwischen den Kompetenzwerten der internationalen PISA- und IGLU-Studien besteht keine direkte Vergleichbarkeit.

Quelle: IGLU 2001 und 2011; PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen

→ **Tab. D6-2A**

Trotz des Anstiegs der Leseleistung von Jugendlichen mit niedriger sozialer Herkunft seit der ersten PISA-Erhebung gehören Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien immer noch oft zu der Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser. Bei Personen mit sehr geringen Lesefähigkeiten ist davon auszugehen, dass sie Schwierigkeiten haben, selbstständig im alltäglichen Leben zurechtzukommen und erfolgreich an der Gesellschaft teilzuhaben. Zu dieser sogenannten Risikogruppe gehören im PISA-Kompetenzstufenmodell **M** Jugendliche, die nicht die Kompetenzstufe II erreichen. Im Jahr 2000 war dies noch fast jede bzw. jeder vierte Jugendliche. Korrespondierend mit der positiven Entwicklung bei Jugendlichen mit niedriger sozialer Herkunft ist ihr Anteil 12 Jahre später auf 15 % gesunken (**Tab. D6-3A**), was nach wie vor auf eine große Diskrepanz zum Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss hinweist, der 2014 bei 5,8 % lag (**D7**). Die Gruppe der kompetenzstarken Leserinnen und Leser, die der Kompetenzstufe V oder VI angehören, liegt über die Zeit unverändert bei 9 % und entspricht damit dem OECD-Durchschnitt.

Anteil der kompetenzschwächsten Leserinnen und Leser seit 2000 von 23 auf 15 % reduziert

Kompetenzen und zertifizierte Schülerleistung in unterschiedlichen institutionellen Settings

Die deutlichen Veränderungen im Schulangebot (**D1**) und der zunehmende Besuch höher qualifizierender Schularten (**D2**) werfen die Frage auf, inwiefern die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Bildungsgänge zum einen mit den gemessenen Kompetenzen und zum anderen mit deren Benotung durch die Lehrkräfte übereinstimmt. Wenngleich die erworbenen Kompetenzen maßgeblich darüber entscheiden, ob eine gewisse Qualifikationsstufe überhaupt erreicht werden kann, hängt der Zugang zu bestimmten Bildungsgängen und weiterführenden Bildungsangeboten, wie dem Studium, doch maßgeblich von den in Schulnoten zertifizierten Schülerleistungen ab. Noten und Kompetenzen beruhen auf verschiedenen Bewertungsgrundsätzen, die unterschiedliche Funktionen erfüllen und damit auch nicht deckungsgleich sein können. Im Unterschied zu einmaligen, standardisierten, lerngruppenübergreifenden Kompetenztests orientieren sich Lehrkräfte bei der Benotung an den jeweiligen curricularen Anforderungen und berücksichtigen zudem lerngruppeninterne Referenzmaßstäbe und Teilleistungen. Diese werden über längere Zeiträume beobachtet und in unterschiedlicher Gewichtung zu einer Gesamtnote zusammengefasst. So kann neben der Fachleistung z. B. auch der individuelle Lernfortschritt oder die Motivation in die Notengebung mit einfließen.

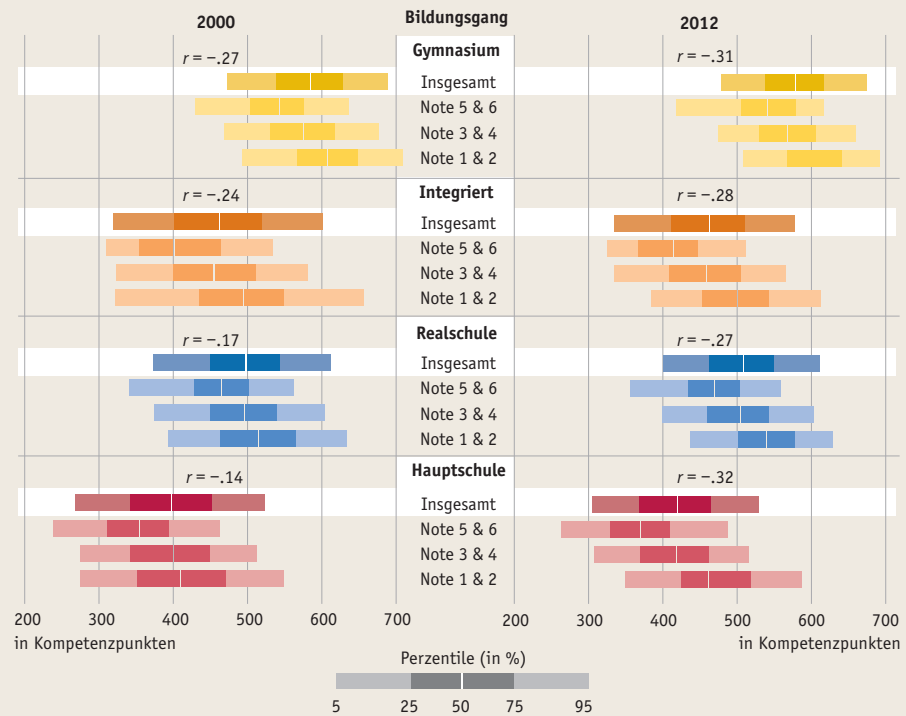
Betrachtet man zunächst die Schülerleistungen von 15-Jährigen in den unterschiedlichen Bildungsgängen, so entsprechen die Kompetenzstände weitestgehend den unterschiedlichen Leistungsanforderungen (**Tab. D6-4A**). Die Ergebnisse aus PISA 2012 und 2000 zeigen aber auch, dass die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulbildungsgängen Kompetenzwerte erzielen, die mit der Gruppe der leistungsschwächsten im Gymnasialbildungsgang vergleichbar sind. Bei der Interpretation sind allerdings auch bundeslandspezifische Unterschiede zu berücksichtigen, wenngleich auch in den einzelnen Ländern substanzielle Leistungsüberlappungen zwischen den Bildungsgängen festgestellt werden konnten.⁵

Überlappung der Kompetenzverteilungen in unterschiedlichen Bildungsgängen

Im Vergleich von PISA 2000 und 2012 zeigt sich, dass die Leistungsverteilungen im Jahr 2000 etwas breiter waren, die Leistungsheterogenität innerhalb der Bildungsgänge also leicht abgenommen hat. Erwartungsgemäß ist die Leistungsstreuung der Lesekompetenz in Schulen mit mehreren Bildungsgängen der integrierten Form am höchsten, während sie in gymnasialen Bildungsgängen am niedrigsten ist (**Tab. D6-5A**). In allen Bildungsgängen zeigt sich über die Zeit ein ähnlicher Rückgang in

⁵ Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Wiesbaden: VS Verlag.

Abb. D6-2: Streuung* der Leseleistung 15-Jähriger nach Deutschnoten 2000 und 2012 nach Bildungsgängen (in Kompetenzpunkten)



* Dargestellt sind Perzentilbänder des 5%, 25%, 50% (Mitte), 75% und 95%-Perzentils. Über den Balkem angegeben ist der Korrelationskoeffizient, der die Höhe des Zusammenhangs zwischen der Schülerleistung und den Noten beschreibt.
Quelle: PISA 2000 und 2012, eigene Berechnungen → Tab. D6-7web

Leistungsstreuung nimmt in allen Bildungsgängen ab

der Leistungsheterogenität. Insgesamt unterstreicht die Verbesserung der mittleren Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei gleichzeitiger Verringerung der Leistungsstreuung die positive Entwicklung der Schülerleistungen in Deutschland.

Analysiert man nun für die einzelnen Bildungsgänge auch die Leistungsverteilungen unterschiedlicher Notenstufen, lässt sich zunächst erwartungsgemäß feststellen, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Noten auch in den Kompetenztests besser abschneiden (Abb. D6-2, Tab. D6-7web). War der Zusammenhang zwischen den Schulnoten und der Testleistung im Jahr 2000 in den Gymnasien noch am höchsten, so ist er im Jahr 2012 in allen Bildungsgängen vergleichbar. Insgesamt sind die Zusammenhänge jedoch nicht sehr stark ausgeprägt, was auch an der zum Teil erheblichen Überlappung innerhalb des jeweiligen Bildungsgangs sichtbar wird. Dies verweist darauf, dass die in standardisierten Tests gemessene Lesefähigkeit nur eine fachliche Anforderung im Deutschunterricht ist, die neben zahlreichen anderen in die Benotung einfließt. Es ist deshalb zu erwarten, dass in allen Bildungsgängen ein Teil von Schülerinnen und Schülern bei gleichen Testleistungen unterschiedliche Noten erhalten kann. Gleichwohl korrespondiert das Muster der Notenunterschiede zwischen den Bildungsgängen insgesamt mit den berichteten Kompetenzunterschieden. Insgesamt scheint der Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen (D1) – insbesondere die Expansion der Gymnasialbeteiligung – damit nicht zu einer Entkopplung von Schulnoten und tatsächlichem Kompetenzniveau geführt zu haben. Durch die steigende Schülerzahl an Gymnasien sind dort die Leistungsstandards demnach nicht gesunken. Allerdings zeigt sich auch keine Verbesserung, wie es bei den übrigen Bildungsgängen der Fall ist.

Kein Absinken der Leistungsstandards durch erhöhte Gymnasialbeteiligung

Lesemotivation als nicht kognitiver Aspekt der Lesekompetenz

Im vorliegenden Bericht wird erstmals über motivationale Orientierungen von Lernenden berichtet, die wichtige Lernvoraussetzungen sind, aber zugleich als Lernergebnisse betrachtet werden können. Mit Blick auf die Lesekompetenz, die für den Lernerfolg in nahezu allen Fächern relevant ist, spielen etwa die Einstellungen zum Lesen nachweislich eine Rolle. So ist die Lesefreude ein wichtiger Ansatzpunkt für Fördermaßnahmen, die bei Lernenden mit schlechten Leseleistungen gut beeinflusst werden kann.⁶ Über Selbsteinschätzungen der bei PISA und IGLU getesteten Schülerinnen und Schüler kann die Lesefreude für verschiedene Schülergruppen und im Zusammenhang mit der Lesekompetenz betrachtet werden.

Insgesamt berichten Grundschul Kinder eine höhere Freude am Lesen als 15-Jährige. Schon in der Grundschule lesen Mädchen lieber als Jungen (**Abb. D6-3A, Tab. D6-8web**), was sich im Sekundarschulbereich noch verstärkt. Vergleichbar ist in beiden Altersgruppen der Effekt der familiären Herkunft: Je höher der sozioökonomische Status der Kinder und Jugendlichen ist, desto mehr Freude am Lesen geben sie an. Dies deckt sich mit Befunden aus der frühen Kindheit, wo schon das elterliche Vorlesen in Familien mit geringem Bildungsstand weniger häufig als in Familien mit hohem Bildungsstand vorkommt (vgl. **C1**). Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund hingegen unterscheiden sich kaum in ihrer Lesefreude. Der größte Unterschied in der Lesefreude zeigt sich aber im Sekundarbereich unter institutionellen Gesichtspunkten: 15-Jährige, die einen Gymnasialbildungsgang besuchen, geben eine sehr viel höhere Lesefreude an als Gleichaltrige in Hauptschulbildungsgängen.

Mit Blick auf die Beziehung zwischen Lesefreude und Lesekompetenz zeigt sich sowohl bei Kindern in der 4. Jahrgangsstufe als auch bei 15-Jährigen ein nicht vernachlässigbarer Zusammenhang: Je mehr Freude die Lernenden am Lesen berichteten, desto besser schnitten sie im jeweiligen Lesetest ab, und je besser ihre Testleistung war, desto größer die Lesefreude. Neben der Lesefreude ist insbesondere die soziale Herkunft des Kindes relevant. Das bedeutet, je höher der sozioökonomische Status der Familie des Kindes und je mehr Freude das Kind am Lesen berichtet, desto besser ist ihr oder sein Kompetenzstand. Im Sekundarschulbereich kann die Hälfte der Unterschiede in der Lesekompetenz mit der Lesefreude und den berücksichtigten Merkmalen der Lernenden erklärt werden (**Tab. D6-6A**), wobei vor allem die Zugehörigkeit zum Gymnasialbildungsgang von Bedeutung ist. Ein eigenständiger Effekt der Lesefreude bleibt gleichwohl. Das bedeutet, dass Freude am Lesen auch bei Berücksichtigung des Bildungsgangs und der familiären Herkunft mit der Testleistung im Zusammenhang steht. Daher scheinen Programme zur Förderung der Lesemotivation vielversprechend, um Unterschiede z.B. zwischen den Schülergruppen zu verringern. Ob allerdings eine hohe Motivation zu hoher Leistung führt oder eine hohe Leistung die Lesemotivation steigert, kann mit diesen Daten nicht kausal interpretiert werden.

Grundschul Kinder lesen lieber als Jugendliche im Sekundarbereich I

Zusammenhang zwischen Lesefreude und Leseleistung auch bei Berücksichtigung der familiären Herkunft

Methodische Erläuterungen

Schulleistungsstudien

Die Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsstudien sind untereinander nicht direkt vergleichbar, da unterschiedliche Schülergruppen getestet werden, unterschiedliche Kompetenzmodelle zugrunde liegen und im Zeitvergleich die Zusammensetzung der teilnehmenden Staaten variiert.

Kompetenzstufenmodell

Kompetenzstufen veranschaulichen Anforderungen, die auf dem jeweiligen Fähigkeitsniveau mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit gemeistert werden. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen auf höheren Kompetenzstufen verortet sind, vermögen erwartungsgemäß komplexere Aufgaben zu lösen als Jugendliche auf niedrigeren Kompetenzstufen.

⁶ Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Weichenstellung der weiteren Bildungs- und Erwerbsbiografie. Im Sekundarbereich I besteht die Möglichkeit, die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Abschluss zu verlassen. Eine Studienberechtigung kann am Ende des Sekundarbereichs II in Form der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife erworben werden. Im Folgenden wird zunächst die Zahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger^M für Deutschland dargestellt, um den in vorangegangenen Berichten aufgezeigten Trend zu höheren Abschlüssen weiterzuverfolgen. Anschließend werden die Abschlussquoten mit Blick auf das veränderte Schulartangebot (D1) nach Trägerschaft sowie im Ländervergleich thematisiert.

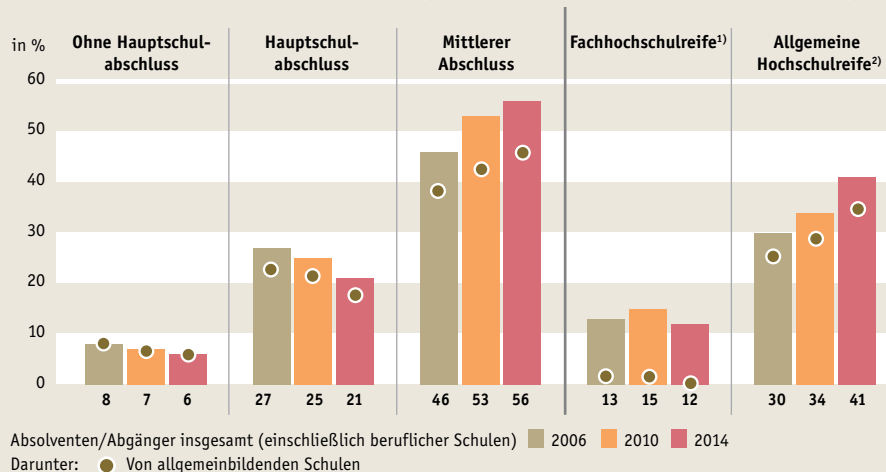
Entwicklung der Abschluss- und Abgängerzahl

Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen hält an

Wird die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten^M über die Zeit beobachtet, so setzt sich der Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen fort. Die Zahl und der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, geht weiter kontinuierlich zurück. Ebenso verhält es sich mit den Absolventinnen und Absolventen, die einen Hauptschulabschluss erwerben. Haben im Jahr 2006 noch 27 % der gleichaltrigen Bevölkerung einen Hauptschulabschluss an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erworben, so waren es 2014 noch 21 % (Abb. D7-1, Tab. D7-1A).

Der mittlere Abschluss gewinnt dagegen weiter an Bedeutung und macht mit 56 % an der gleichaltrigen Bevölkerung die mit Abstand größte Gruppe unter allen Absolventinnen und Absolventen aus. Dieselbe Steigerung zeigt sich auf geringerem Ausgangsniveau bei der Absolventenquote mit allgemeiner Hochschulreife: 41 % der gleichaltrigen Bevölkerung erwarben 2014 das Abitur. Unter Berücksichtigung der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife erreicht inzwischen mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine Studienberechtigung, davon ein Drittel an

Abb. D7-1: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006 bis 2014 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, z. B. wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen höheren Schulabschluss ergänzen; vgl. Methodische Erläuterungen.

1) Seit 2013 ohne Personen, die nur den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben.

2) 2010 doppelter Abiturientenjahrgang in Hamburg; 2012, 2013 und 2014 verstärkte Abiturientenjahrgänge in Hessen.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014

→ Tab. D7-1A

beruflichen Schulen. Eine entscheidende Rolle spielt bei dieser Entwicklung, dass immer mehr Jugendliche Schulabschlüsse nachholen bzw. im Zeitverlauf mehrere Abschlüsse erwerben. Dies zeigt sich in der Statistik auch daran, dass die Summe der Abschlussquoten aufgrund der zeitversetzten Mehrfacherfassungen 100 % überschreitet und immer weiter ansteigt – von 116 % im Jahr 2006 auf 130 % 2014. Aufgrund fehlender Individualdaten bleibt dabei aber offen, mit welcher Vorbildung welche Abschlüsse nachträglich erworben werden.

Angesichts ihrer geringen Chancen auf eine berufliche Ausbildung (vgl. **E1**) bleibt die Zahl der Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen, eine große Herausforderung. Ein Rückgang der Abgängerquote ist in allen Ländern zu beobachten (**Tab. D7-2A**). Besonders deutlich reduzierte sich der Anteil zwischen 2012 und 2014 in Mecklenburg-Vorpommern (von 12 auf 8 %). In Sachsen-Anhalt und Berlin ist es nach wie vor knapp jeder zehnte Jugendliche, der von der Schule abgeht, ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Da die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ohne Abschluss aus Förderschulen stammt, ist insbesondere die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung im Zuge der zunehmenden Inklusionsbemühungen (**D2**) im Blick zu behalten.

Abschlüsse im Vergleich von Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft

Angesichts der stetig steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die Schulen in freier Trägerschaft besuchen (**D1**), soll erstmals der Frage nachgegangen werden, ob diese Jugendlichen höhere Abschlusserfolge erzielen als ihre Altersgenossen an öffentlichen Schulen. Da freie Träger insbesondere im Gymnasial- und Förderschulbereich ihren Schwerpunkt haben, erfordert dies einen differenzierten Blick auf die einzelnen Schularten.

In nahezu allen Schularten ist die Abschlusskonstellation der freien Schulen geringfügig günstiger als jene der öffentlichen Schulen (**Abb. D7-3A**). Am geringsten sind die Unterschiede bei den Realschulen und Gymnasien. An den Hauptschulen ist das Bild nicht eindeutig, da einerseits weniger Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss abgehen, aber zugleich etwas seltener der mittlere Abschluss erreicht wird. An den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und an Gesamtschulen in freier Trägerschaft bleiben dagegen Jugendliche seltener ohne Schulabschluss und erreichen auch deutlich häufiger den mittleren anstelle des Hauptschulabschlusses. Offen bleibt hier allerdings, inwiefern die besondere Förderung und Profilbildung der Schulen in freier Trägerschaft oder aber Aspekte der Schülerzusammensetzung – z. B. nach sozialer Herkunft oder Vorwissen (**D2**) – maßgeblich sind.

Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen im Ländervergleich

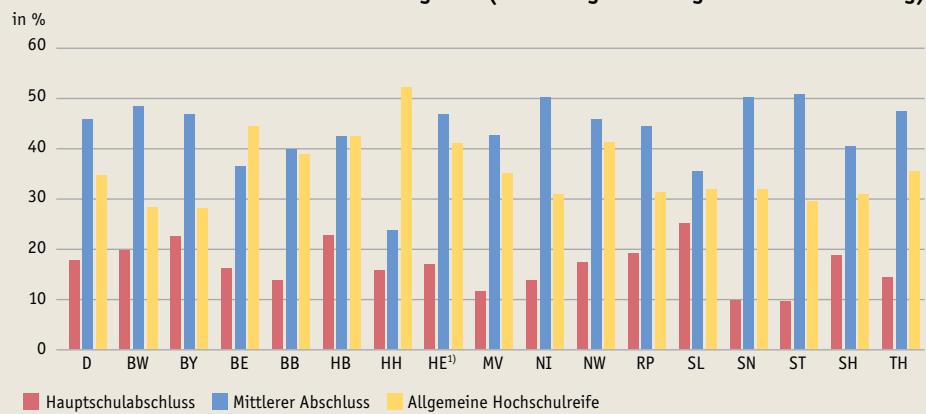
In fast allen Ländern kann die allgemeine Hochschulreife auch an nicht gymnasialen Schularten erworben werden (**D1**). Systematische Unterschiede in der Absolventenstruktur allgemeinbildender Schulen zeichnen sich allerdings zwischen Ländern mit unterschiedlichem Schulartangebot nicht ab (**Abb. D7-2**). Die Stadtstaaten, in denen neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulart (mit Abituroption) angeboten wird, verzeichnen am Ende der Grundschulzeit die höchsten Übergangsquoten ins Gymnasium sowie überdurchschnittlich viele Übergänge in die Oberstufe der jeweiligen Schulart mit 3 Bildungsgängen (**D2**). Dementsprechend legen in Hamburg, Berlin und Bremen die meisten Jugendlichen das Abitur ab. In Hamburg war die Absolventenquote mit 52 % am höchsten, was einem Anstieg um 21 Prozentpunkte seit 2006 entspricht (**Tab. D7-5web**). Davon entfiel schon fast jedes dritte Abitur auf die Stadtteilschule (**Tab. D7-4A**). In Berlin war es mit einer Abiturientenquote von 44 % im Jahr

Zunehmend erreichen Jugendliche im Zeitverlauf mehrere Schulabschlüsse

Teilweise erhebliche Reduzierung der Schulabgänge ohne Abschluss in den Ländern

Geringfügige Unterschiede in den erreichten Abschlüssen nach Schulträgerschaft

Ausbau nicht gymnasialer Schularten mit Abituroption trägt zu steigenden Studienberechtigtenquoten bei

Abb. D7-2: Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen 2014 nach Abschlussarten im Ländervergleich (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*

* Vgl. Anmerkungen zu **Abb. D7-1**.

1) Verstärkter Abiturientenjahrgang.

Quelle: Sekretariat der KMK (2015), *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2005–2014*

→ **Tab. D7-5web**

2014 jeder fünfte Jugendliche mit allgemeiner Hochschulreife, der eine Integrierte Sekundarschule verlassen hat. Obwohl auch im Saarland und in Schleswig-Holstein nicht gymnasiale Schularten mit Abituroption hohes Gewicht haben (**D1**), erreichen hier deutlich weniger Jugendliche die allgemeine Hochschulreife als in den Stadtstaaten oder Hessen. In Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Sachsen erwirbt gut die Hälfte der Jugendlichen den mittleren Abschluss, bei Abiturientenquoten von ca. 30 %. Der Hauptschulabschluss verliert dagegen in fast allen Ländern weiter an Bedeutung. Lediglich im Saarland, in Bremen und Bayern erwarben 2014 noch mehr als 20 % der gleichaltrigen Bevölkerung einen Hauptschulabschluss.

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger

Vgl. Glossar: Abschlüsse

Abschluss-/Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Über Angaben zum Geburtsjahr der Absolventinnen und Absolventen werden Quoten in Bezug zu der gleichaltri-

gen Wohnbevölkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – berechnet und aufsummiert (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.

Perspektiven

Die markanteste Entwicklung im Schulwesen ist die weiter steigende Bildungsbeteiligung und stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse (D2, D7). Dieser schon einige Jahre andauernde Trend kommt auch in einer sich weiter verändernden Schulstruktur zum Ausdruck. Das Gymnasium ist schon lange die am stärksten frequentierte Schulart; inzwischen ist es auch mit Blick auf die Schulstandorte die quantitativ bedeutendste Sekundarschulart. Rückläufig ist die Zahl der eigenständigen Realschulen und insbesondere der Hauptschulen, während die Schulen, die den Lernenden mehrere Bildungsgänge anbieten und zum Teil alle Abschlussoptionen anbieten, weiter ausgebaut wurden und werden (D1).

Im Sekundarbereich I lässt sich mehr und mehr eine Schulstruktur beobachten, in der es neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine quantitativ bedeutsame Alternative gibt, die in den Ländern unterschiedlich benannt wird. Länder mit mehr als 3 Schularten haben ein regionalspezifisch sehr unterschiedliches Schulangebot, das auf kleinräumiger Ebene nur selten die vielgliedrige Optionsvielfalt bietet. Insgesamt hat die Entwicklung zu einer deutlichen Verschlinkung des Schulartangebots geführt, bei gleichzeitiger Flexibilisierung individueller Bildungsverläufe. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für ein zukunftsfähiges Schulangebot.

Der quantitativ bedeutsame und teilweise flächendeckende Ausbau der Schulen mit mehreren Bildungsgängen (einschließlich Gemeinschaftsschulen) führt zu einer Stärkung des längeren gemeinsamen Lernens. Der Schüleranteil in Schularten, die den Erwerb aller allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse ermöglichen, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Das bedeutet, dass die abschlussbezogene Aufteilung der Kinder nach der Grundschule an Bedeutung verliert und den unterschiedlichen Lernausgangslagen länger in gemeinsamen Klassen Rechnung getragen wird (D2).

Dies gilt allerdings weiter nur selten für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie werden nach wie vor überwiegend an eigenständigen Förderschulen unterrichtet, deren Zahl weiterhin fast so hoch liegt wie die Zahl der Gymnasien. Inzwischen geht allerdings die Zahl der Förderschülerinnen und -schüler in fast allen Ländern zurück, bei weiter zunehmender Integration ins Regelschulsystem. Hohe Integrationsquoten von

Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf finden sich neben den Hauptschulen vor allem an Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Längeres gemeinsames Lernen drückt sich in diesen Schulen zudem in einer konsequenteren Umsetzung des Ganztags aus (D3). Dies betrifft nicht nur den Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot, sondern auch ihre Organisationsform zugunsten von teilweise oder voll gebundenen Formen. Mit der ganztägigen Bildung und Betreuung im Schulalter können wichtige Voraussetzungen für eine möglichst individuell ausgerichtete Förderung der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden. Bislang werden aber die erweiterten Lern- und Fördermöglichkeiten von einem Großteil der Schulen nicht im Sinne einer über den ganzen Tag verteilten Lernorganisation ausgeschöpft. Nicht einmal an jeder zweiten Ganztagschule sind die Angebote mit dem Unterricht verknüpft und arbeiten die Lehrkräfte regelmäßig im Ganztags mit. Insgesamt scheint es an Konzepten für die Verbindung von Ganztagsangebot und Unterricht zu mangeln.

Zusammenfassend lässt sich längeres gemeinsames Lernen in 3 Perspektiven beschreiben, die richtungweisend für die Weiterentwicklung der Schullandschaft sein könnten: (1) das möglichst lange Offenhalten von Bildungswegen, (2) die besondere Integrationsleistung bei der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf und (3) die Schaffung variablerer Lerngelegenheiten durch eine konsequentere Umsetzung des Ganztags.

Ein fortgesetzter Trend lässt sich im Ausbau des privaten Schulsektors beobachten (D1). Die Rolle der freien Träger kann dabei sehr unterschiedlich motiviert sein – neben der qualitativen Ergänzung bestehender Angebote durch spezielle Schulprofile ist hier auch die Sicherung eines wohnortnahen Schulangebots zu nennen, wenn öffentliche Schulen wegen Unterschreitung der Mindestschülerzahl nicht aufrechterhalten werden können. Betrachtet man die an öffentlichen und privaten Schulen erreichten Abschlüsse, ist bei den freien Schulträgern der Schüleranteil ohne Abschluss geringfügig niedriger, und etwas mehr Jugendliche erreichen höher qualifizierende Abschlüsse als an den öffentlichen Schulen (D7). Allerdings kann dies auch ein Effekt des sozial selektiven Zugangs zu Privatschulen sein, der sich insbesondere in Ballungsräumen andeutet (D2).

Besonderes Augenmerk muss auch deswegen auf kleinräumige Entwicklungen gerichtet werden. Bei anhaltendem Trend zu Privatschulgründungen könnte die Schulentwicklungsplanung in wenig besiedelten Räumen sukzessive ganz in die Hände freier Träger übergehen. Schon jetzt zeigt sich mit Blick auf die Einzugsbereiche einiger Kreise, dass Privatschulen vor allem im gymnasialen Bereich wesentlich zu einem möglichst wohnortnahen Schulangebot beitragen.

Die Wissensvermittlung und Sicherung von Mindeststandards ist nach wie vor eine der zentralen Aufgaben des Schulsystems. Die Gruppe der 15-Jährigen, die nicht über die Lesekompetenzstufe I hinauskommen, hat sich zwar in den letzten Jahren reduziert, ist aber mit 15 % noch zu groß (D6). Für diese Jugendlichen ist ein erhebliches Risiko gegeben, beim Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu scheitern. Vergegenwärtigt man sich, dass die Zahl der Schulentlassenen ohne Abschluss bei ca. 6 % liegt, so wird deutlich, dass auch unter den Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss ein nennenswerter Anteil Probleme beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung bekommen wird.

Um diese Gruppe weiter zu reduzieren, sind zusätzliche Förderangebote erforderlich, die auf die spezifischen Förderbedarfe dieser Schülerinnen und Schüler mit struktureller und individueller Förderung reagieren. Der Unterstützung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern sollte insgesamt ein bildungsbereichsübergreifender Ansatz zugrunde liegen, der neben dem Ausbildungssystem auch den frühkindlichen Bereich explizit mit einschließt. Hierfür sind die möglichst frühzeitige differenzierte Diagnose und daran anschließende Fördermaßnahmen zentral.

Trotz der Erfolge beim Abbau der Gruppe der Leistungsschwachen bleibt die Sicherung von Mindeststandards im Bildungssystem ohne Frage eine entscheidende, aber keineswegs die alleinige Funktion für ein ausdifferenziertes Schulsystem. So blieb die Gruppe der Leistungsspitze in den letzten Jahren weitgehend stabil. Will man jede Schülerin und jeden Schüler bestmöglich fördern, sind auch die Leistungsstarken nicht aus den Augen zu verlieren. Entsprechende Weichen hat die KMK im Jahr 2015 mit einer Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gestellt. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Kompetenzstand und den Merkmalen der sozialen Herkunft ist allerdings zu erwarten, dass bei

gestiegenen Kompetenzen im oberen wie im unteren Leistungsbereich der Effekt der sozialen Herkunft größer wird.

Soziale Disparitäten des Bildungserwerbs sind insgesamt weiterhin stark ausgeprägt. Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien haben aufgrund der schulstrukturellen Entwicklungen und ihrer besonders starken Beteiligung an integrierten Bildungsgängen mehr Abschlussoptionen als früher. Inwiefern diese Optionen tatsächlich eingelöst werden, lässt sich bislang nicht beantworten. Klar ist, dass die Frage der Verbindlichkeit der am Ende der Grundschulzeit vergebenen Empfehlungen für den weiteren Bildungsverlauf damit zunehmend an Bedeutung verliert.

Um den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg weiter zu entkoppeln, müssen Schulen auf entsprechend qualifiziertes pädagogisches und sonstiges Personal zurückgreifen können. Die bedarfsorientierte Ressourcenzuweisung ist hier ein Erfolg versprechendes Instrument, das jedoch weiter elaboriert und künftig stärker ausgebaut werden könnte.

Darüber hinaus deutet sich an, dass insbesondere gut qualifizierte junge Menschen Angebote außerschulischer Bildungsorte wie der Vereine in nennenswertem zeitlichen Umfang wahrnehmen und sich häufiger freiwillig engagieren (D5). Der Trend des zunehmenden Engagements in Freiwilligendiensten setzt sich weiter fort; allerdings ist der Anteil Engagierter mit Migrationshintergrund immer noch eher niedrig. Dies ist durchaus kritisch zu sehen, da solche strukturierten Engagementmöglichkeiten wichtige Bildungsgelegenheiten jenseits der formalen Bildung darstellen. Es bleibt abzuwarten, inwiefern das Engagement junger Menschen durch aktuelle Entwicklungen der Freiwilligenarbeit in der Flüchtlingshilfe zusätzlich aktiviert wird.

Je mehr Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen gemeinsam unterrichtet werden, desto mehr Aufmerksamkeit ist künftig Überlappungen in den Schülerkompetenzen zwischen den Bildungsgängen zu widmen. Im Zeitvergleich hat die Leistungsheterogenität innerhalb und zwischen den Bildungsgängen allerdings leicht abgenommen. Trotz des Anstiegs der Gymnasialbeteiligung und Studienberechtigtenquote zeichnet sich dabei keine Absenkung der Leistungsstandards an Gymnasien ab, aber auch keine Verbesserung.