

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Nach den in den vergangenen 2 Jahrzehnten erfolgten Reformen der Schulstrukturen auf Länderebene, die Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schularten mehrere Abschlussoptionen eröffnen, sind die Akzentuierungen in diesem Kapitel des Bildungsberichts an 3 Leitlinien ausgerichtet: Erstens sollen diese Veränderungen der institutionellen Gelegenheitsstrukturen erstmals hinsichtlich der soziokulturellen Heterogenität der Schülerschaft innerhalb von und zwischen den Schularten analysiert werden. Unmittelbar mit dieser Frage verknüpft sind zweitens etwaige Folgen für soziale Disparitäten in den Schullaufbahnen. Eine dritte Leitlinie widmet sich den aktuellen Entwicklungen auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem und greift damit eine zentrale Herausforderung des Bildungsberichts 2014 wieder auf.

Das deutsche Schulwesen ist traditionell von der Vorstellung geprägt, dass der Unterricht in relativ homogenen Leistungsgruppen bestmöglich auf die Lernausgangslagen ausgerichtet ist und so die Förderung aller Schülerinnen und Schüler optimiert werden kann. Diese Leistungsgruppierung in getrennten Schularten steht in einem vielfach belegten Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Da infolge von Strukturreformen heute mit Ausnahme Bayerns in keinem Bundesland mehr die traditionelle Aufteilung auf die 3 Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu finden ist, immer mehr Schulangebote mehr als eine Abschlussoption bieten, ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen und so auch potenziell die Durchlässigkeit im Schulwesen erhöhen, liegt in diesem Bildungsbericht ein neuer Akzent auf der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft in den verschiedenen Schularten (D1).

Inwiefern die Schülerkomposition auch im Zusammenhang mit dem Schul- und Unterrichtsgeschehen steht, wird in einem neuen Indikator anhand

ausgewählter Prozessmerkmale (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung durch die Lehrkraft) dargestellt (D6). Auch im Kernindikator zu Schülerleistungen werden diese soziokulturellen und prozessualen Unterschiede zwischen Schulen und Schularten aufgegriffen (D8). Zum ersten Mal werden hier auch soziale Orientierungen und Werthaltungen von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf fächerübergreifende Kompetenzen im kooperativen Problemlösen sowie Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informations- und Computertechnologien thematisiert.

Ausgehend von den Veränderungen im Schulanangebot und Schulbesuch (D1), im Ausbau ganztägiger Angebote (D3) sowie beim Angebot und Bedarf von Lehrkräften (D4), werden zudem die Auswirkungen der institutionellen Veränderungen auf einzelne Schülergruppen weiterverfolgt, z.B. hinsichtlich des Geschlechts oder des Migrationshintergrunds der Kinder und Jugendlichen. Um im Zeitverlauf Entwicklungen aufzuzeigen, werden die Kernindikatoren zu Übergängen (D2), Aktivitäten an außerschulischen Lernorten (D7), Kompetenzen (D8) und Abschlüssen (D9) für unterschiedliche Schülerkohorten vor und nach den zurückliegenden Reformen gegenübergestellt.

Aktuelle Entwicklungen im Bereich der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung werden in einem eigenständigen Indikator behandelt (D5). Hier wird der Frage nachgegangen, ob die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischer Förderung weiter steigt und an welchen Förderorten sie unterrichtet werden, erstmals auch auf kleinräumiger Ebene. Darüber hinaus lässt sich über den Abschlusserfolg von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung Auskunft geben (D9). Dabei ist als eine neue Akzentuierung vor allem der Vergleich zwischen jenen Schülerinnen und Schülern hervorzuheben, die eine Förderschule verlassen haben, und denen, die in sonstigen Schularten sonderpädagogisch gefördert wurden.

Schulstruktur und Schulbesuch

In den vergangenen 2 Jahrzehnten wurden die Schulstrukturen in einer Reihe von Ländern umgestaltet, was vielerorts zur Zusammenführung von Haupt- und Realschulbildungsgängen unter dem Dach neuer Schularten sowie zu einer Ausdifferenzierung der Wege und der Dauer bis zum Abitur (G8/G9) führte. Inzwischen zeichnet sich eine Konsolidierung der landesspezifischen Schulangebote in Richtung unterschiedlich akzentuierter Zwei-Säulen-Modelle in vielen Ländern ab. Diese schulstrukturellen Entwicklungen stehen nachfolgend im Zentrum der Analysen.

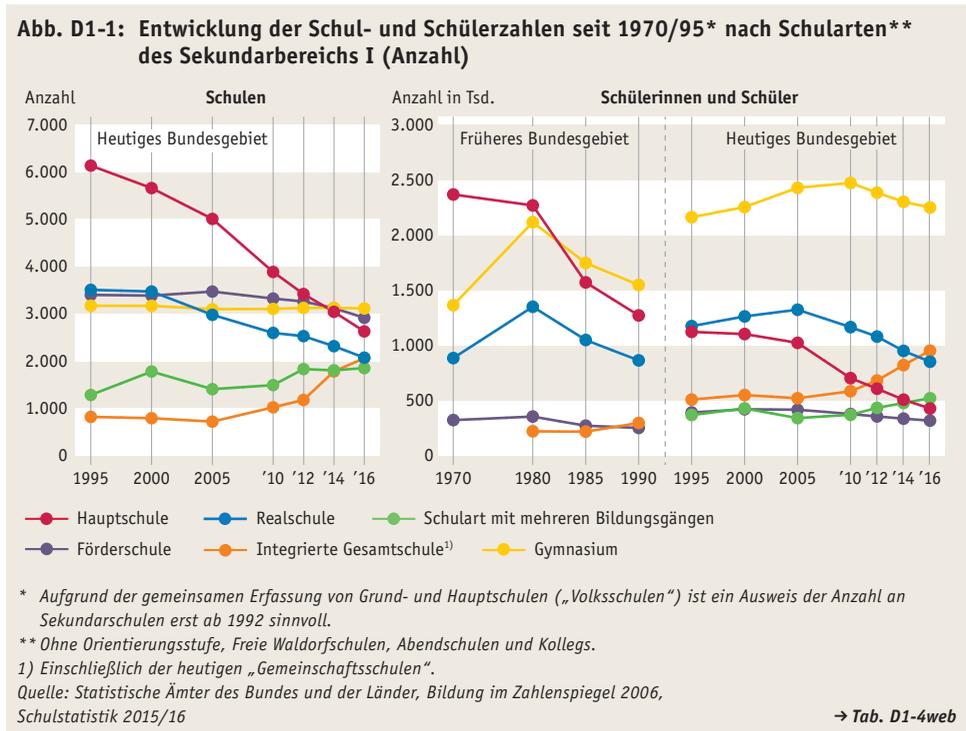
In längerer Zeitreihe als bisher werden in einem ersten Schritt die Veränderungen der institutionellen Gelegenheitsstrukturen und der Schulbesuchsquoten in jedem Land auf Basis amtlicher Statistiken fortgeschrieben. Anknüpfend an die Beschreibung der Schulangebote und der jeweiligen Organisationsformen von Bildungsgängen liegt ein neuer Akzent auf der Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft. In der Schulforschung wird dieses Thema mit Blick auf die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus diskutiert, die zu einer kumulativen Privilegierung oder Benachteiligung von Schulen führen können. Um die Schülerzusammensetzung in den einzelnen Schularten zu beschreiben, werden leistungsbezogene und soziokulturelle Merkmale der Schülerschaft auf Basis groß angelegter Schulleistungsuntersuchungen herangezogen. Zu untersuchen gilt es dabei, inwiefern sich die Schülerschaft je nach schulstrukturellem Angebot zwischen und innerhalb der einzelnen Schularten unterscheidet. Die so ermittelten Kompositionsprofile bilden den Ausgangspunkt für weiterführende Analysen der Schul- und Unterrichtsprozesse sowie der Leistungen in nachfolgenden Indikatoren.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots

Weiter rückläufiges Schulangebot

Das Angebot allgemeinbildender Schulen ist weiter rückläufig. Seit 1995 hat sich etwa die Anzahl der Grundschulen von ca. 17.900 auf 15.500 Einrichtungen im Jahr 2016 verringert, bei relativ stabiler Schulgröße (**Tab. D1-4web**). Lediglich bei den Grundschulen in freier Trägerschaft haben sich Anzahl und Anteil kontinuierlich erhöht (**Tab. D1-5web**). Dass (öffentliche) Schulstandorte nicht aufrechterhalten werden konnten, ist vor allem demografisch bedingt und betrifft insbesondere dünn besiedelte Regionen (vgl. **B1**), wo teilweise private Träger die Sicherung einer infrastrukturellen Mindestversorgung übernommen haben (vgl. **D1** in den Bildungsberichten 2012 und 2016). Mittelfristig weisen allerdings die inzwischen wieder steigenden Geburtenzahlen (vgl. **A1**) auf einen erhöhten Bedarf hin. Die Situation im Sekundarbereich ist in den vergangenen Jahren ebenfalls von der demografischen Entwicklung geprägt, die die Aufrechterhaltung eines wohnortnahen Angebots mehrerer Schularten zur Herausforderung macht. Neben dem generellen Rückgang der Sekundarschulangebote von ca. 15.000 auf 11.900 Schulen (ohne Förderschulen) zwischen 1995 und 2016 fallen insbesondere die deutlichen Verschiebungen im Schulartangebot ins Auge (**Abb. D1-1**). Kontinuierliche Rückgänge verzeichnen vor allem die Hauptschulen: Ihre Zahl hat sich seit 1995 mehr als halbiert. Die Anzahl Integrierter Gesamtschulen (einschließlich Gemeinschaftsschulen) und anderer Schulen mit mehreren Bildungsgängen hat sich hingegen im gleichen Zeitraum auf fast 4.000 Einrichtungen verdoppelt. Verfolgt man die Schülerzahlen in Westdeutschland bis ins Jahr 1970 zurück, wird auch unter Berücksichtigung der demografisch bedingt rückläufigen Jahrgangsstärken deutlich, wie drastisch sich der Bedeutungsverlust der Hauptschule (ehemals „Volksschule“) infolge der Bildungsexpansion vollzogen hat. Besuchten 1970 noch 2,4 Millionen Schülerinnen

Zahl der Haupt-schülerinnen und -schüler seit 1970 von 2,4 Millionen auf eine halbe Million gesunken



und Schüler die Hauptschule in Westdeutschland, so sind es heute weniger als eine halbe Million insgesamt.

Die skizzierte Entwicklung geht nicht nur auf den generellen Trend zu höherer Bildung zurück, sondern auch maßgeblich darauf, dass eigenständige Hauptschulen und Realschulen in der Mehrzahl der Länder zugunsten kombinierter Schularten mit mindestens 2 Abschlussoptionen abgeschafft wurden. In den übrigen Ländern werden die Haupt- und Realschulen regionalspezifisch oder im Modellversuch durch neue Schularten ergänzt, oder die Möglichkeit, an Hauptschulen den mittleren Abschluss zu erwerben, wird heute stärker betont.

Systematisiert man die unterschiedlichen Schul- und Organisationsformen, die sich in den einzelnen Ländern hinter den Schulen mit mehreren Bildungsgängen verbergen, bleibt die strukturelle Ausgestaltung der Schulsysteme dennoch hoch differenziert (Tab. D1-1A). Unterschiede bestehen nicht nur darin, ob neben dem Haupt- und Realschulbildungsgang an der gleichen Schule auch ein gymnasialer Bildungsgang angeboten wird. Uneinheitlichkeit zeigt sich zudem darin, ob (und ab welcher Jahrgangsstufe) die Schülerinnen und Schüler in separat organisierten Bildungsgängen auf einen spezifischen Schulabschluss vorbereitet werden („additiv“). Ein gemeinsamer bildungsgangübergreifender Unterricht („integrativ“) ist mit Ausnahme der Integrierten Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen eher selten.

Insgesamt lassen sich die Angebotsstrukturen in 3 Gruppen unterteilen: In 6 Ländern existiert neben der Förderschule und dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulart. In Sachsen umfasst diese Schulart den Haupt- und den Realschulbildungsgang, in den Stadtstaaten sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein bietet diese Schulart auch die Möglichkeit, im gymnasialen Bildungsgang das Abitur zu erwerben. In einer zweiten Gruppe von 5 Ländern gibt es (neben Förderschulen) eine Kombination aus Gymnasium und mindestens 2 parallel angebotenen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen). Am vielfältigsten sind die Schulstrukturen in den

Trotz länderspezifischer Ausgestaltung der Schulangebote drei schulstrukturelle Ländergruppen:

Zweigliedrige, ...

... erweitert zweigliedrige ...

... und erweitert traditionelle Systeme

Ländern, in denen das Angebot an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien fortbesteht (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) und – bis auf Bayern – durch Schulen mit mehreren Bildungsgängen ergänzt wird.

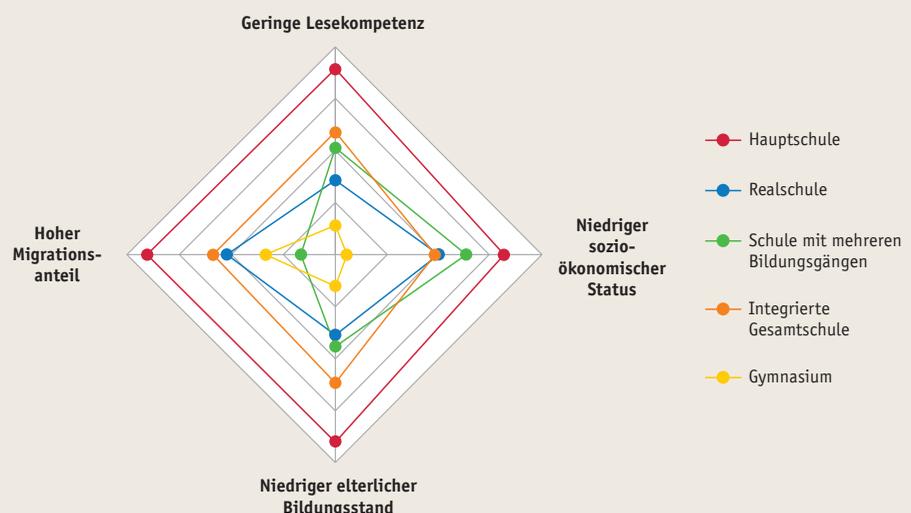
Kompositionsprofile der Schularten

Bereits im ersten Bildungsbericht 2006 wurde aufgezeigt, wie unterschiedlich sich die Schülerschaft hinsichtlich ihrer Herkunft auf die verschiedenen Schulangebote in Deutschland verteilt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, S. 161 f.). Die leistungsbezogene Zusammensetzung, die in hohem Maße mit der Schulartzugehörigkeit und der sozialen Komposition der Einzelschule zusammenhängt, hat große Bedeutung für den Lernfortschritt. So wurden auf Basis der PISA^G-Daten in vertiefenden Analysen (vgl. Baumert, Stanat & Waterman, 2006) schulartspezifische Entwicklungsmilieus nachgewiesen, die zu unterschiedlichen Lernzuwächsen und damit – angesichts der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten (vgl. B4) – zu einer Ausweitung sozialer Disparitäten führen können.

Vergleicht man in einem ersten Schritt auf Basis des IQB-Bildungstrends 2015 sozialstrukturelle und leistungsbezogene Merkmale der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schularten, so ergeben sich sehr unterschiedliche Kompositionsprofile (Abb. D1-2, Tab. D1-2A). An Hauptschulen ist der mittlere Sozialstatus der Schülerschaft, der hier am beruflichen Status der Eltern festgemacht wird (HISEI), deutlich niedriger als an Gymnasien, ebenso der Bildungsstand der Eltern: 26 % der Hauptschülerinnen und -schüler, aber nur 4 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stammen aus Familien, in denen kein Elternteil über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügt. Auch der Schüleranteil mit Migrationshintergrund sowie der Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler variieren zwischen den Schularten. 2015 erreichten 58 % der Jugendlichen an Hauptschulen und nur 4 % an Gymnasien lediglich Testleistungen bis Kompetenzstufe II.

Die durchschnittliche Ausprägung der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung je Schulart darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen,

Abb. D1-2: Kompositionsprofile* der Schularten des Sekundarbereichs I im Jahr 2015 nach ausgewählten Merkmalen der Schülerschaft in der 9. Jahrgangsstufe



* Die mittleren Ausprägungen ausgewählter Merkmale der Schülerschaft sind z-standardisiert als Niveauunterschiede zwischen den Schularten interpretierbar.

Quelle: IQB, Bildungstrend 2015, gewichtete und imputierte Daten, Sonderauswertung des IQB

→ Tab. D1-2A

dass auch innerhalb der Schularten große Unterschiede zwischen Einzelschulen bestehen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten schulstrukturellen Entwicklungen. Je nach Schulartangebot ist die Zusammensetzung der Schülerschaft durchaus unterschiedlich ausgeprägt (Tab. D1-2A). Hervorzuheben ist gleichwohl, dass sich das Kompositionsprofil der Gymnasien zwischen den Ländergruppen nur geringfügig unterscheidet. Demgegenüber sind bei den jeweiligen nichtgymnasialen Schularten teilweise deutliche Unterschiede zu konstatieren. Ins Auge fällt dabei besonders, dass in den (erweitert) traditionellen Schulsystemen, also Ländern mit fortbestehendem Angebot an eigenständigen Haupt- und Realschulen, die Schülerzusammensetzung an Hauptschulen auf besonders große Herausforderungen hindeutet. Vergleichbar hohe durchschnittliche Schüleranteile (mit geringem Sozialstatus, geringen Schülerleistungen, Migrationshintergrund oder niedrigem elterlichem Bildungsstand) wie an den verbliebenen Hauptschulen finden sich weder in den Ländern mit zweigliedrigen Schulsystemen noch in jenen mit erweiterter Zweigliedrigkeit. Die dortigen Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen ähneln in ihrem durchschnittlichen Kompositionsprofil am ehesten jenem der Realschulen.

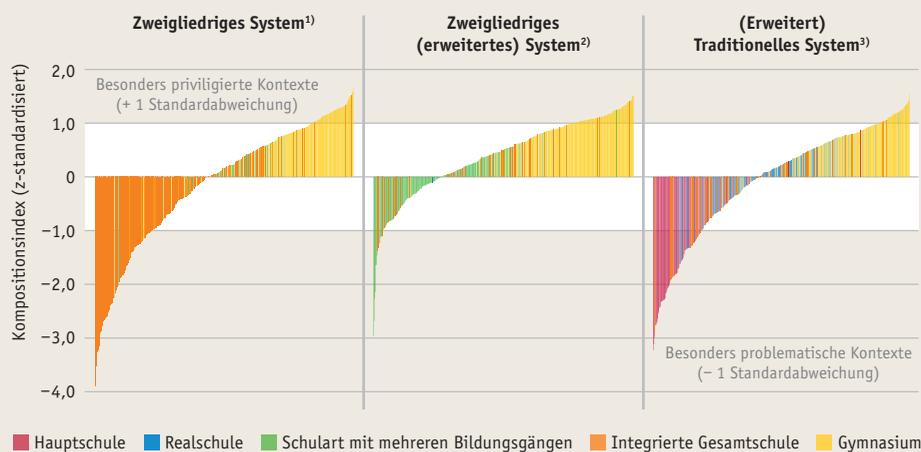
Gleichwohl gibt es auf Einzelschulebene in allen Ländergruppen Schulen, in denen viele Problemlagen zusammenfallen. Ermittelt man aus den betrachteten Merkmalen der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung einen Kompositionsindex^M für jede Schule (Tab. D1-6web), gestattet dies eine nochmals kompaktere Beschreibung unterschiedlicher Schulmilieus bei gleichzeitig tiefer gehender Betrachtung auf Einzelschulebene. Hohe negative Indexwerte deuten auf kumulative Problemlagen hin, und positive Werte stehen für eine privilegiiertere Schülerschaft (Abb. D1-3). Im Ergebnis finden sich erwartungsgemäß unter den Hauptschulen mehrheitlich ungünstige Indexwerte und unter den Gymnasien ein Großteil mit mehrfach privilegierter Schülerzusammensetzung. Nimmt man unter pragmatischen Gesichtspunkten eine Standardabweichung vom Gesamtmittelwert des Kompositionsindex

Kompositionsprofile unterscheiden sich je nach Schulartangebot in den Ländergruppen

Mehrheit der Hauptschulen arbeitet mit sehr ungünstigen sozialen und leistungsbezogenen Ausgangslagen

D
1

Abb. D1-3: Verteilung der Schulen des Sekundarbereichs I* im Jahr 2015 nach Ländergruppen, Schularten und Kompositionsindex**



* Schulen, deren Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Erreichens der KMK-Bildungsstandards in Jahrgangsstufe 9 getestet wurden.

** Aus verschiedenen sozialen und leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerschaft je Schule wurde mittels Faktorenanalyse über alle Schulen hinweg ein Index gebildet (vgl. Tab. D1-6web).

1) BE, HB, HH, SL, SN und SH (n = 499 Schulen)

2) BB, MV, RP, ST und TH (n = 455 Schulen)

3) BW, BY, HE, NI, NW (n = 471 Schulen)

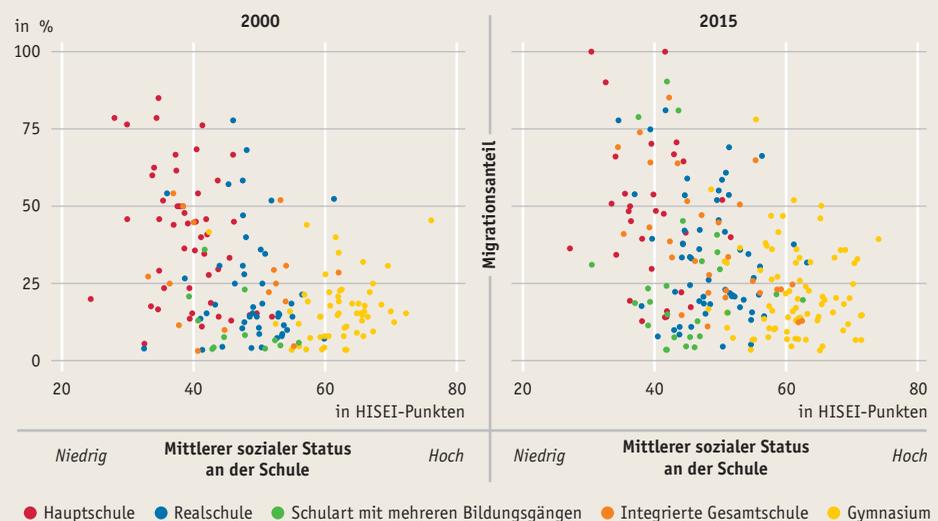
Quelle: IQB, Bildungstrend 2015, gewichtete und imputierte Daten, Sonderauswertung des IQB

als kritische Grenze für besondere Herausforderungen bzw. Privilegierungen, arbeitet etwa ein Drittel der Gymnasien unter besonders günstigen und die Mehrheit der Hauptschulen in besonders problematischen Ausgangslagen. In den Ländern ohne Hauptschulangebot kumulieren sich die Problemlagen ähnlich stark an den dortigen Gesamtschulen – seltener allerdings an Schularten mit mehreren Bildungsgängen in zweigliedrig erweiterten Schulsystemen, zu denen fast nur ostdeutsche Länder mit sehr geringem Migrationsanteil zählen. Die Frage, welche Bedeutung diese unterschiedlichen Schulmilieus sowohl für Schul- und Unterrichtsprozesse als auch für die Schülerleistungen haben, gilt es in den nachfolgenden Indikatoren wieder aufzugreifen.

Soziale und migrationsbezogene Heterogenität im Trendvergleich

Die stetige Erhöhung des Gymnasialbesuchs sowie die Einführung von Schularten mit mehreren Abschlussoptionen wirft auch die Frage nach möglichen Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft auf. Hierfür muss auf die Stichproben von PISA 2000 und 2015 zurückgegriffen werden, deren Fallzahl deutlich kleiner ist als bei den IQB-Bildungstrends. Auf diesem Wege kann für 15-Jährige nachgezeichnet werden, dass der durchschnittliche Schüleranteil mit Migrationshintergrund und der durchschnittliche sozioökonomische Status zwar weiterhin aneinander gekoppelt sind, aber auch viele Schulen mit niedrigem Migrationsanteil mit einer sozial schwachen Schülerschaft konfrontiert sind (Abb. D1-4). Auch hier fällt vor allem die Schulartzugehörigkeit ins Auge: Hauptschulen stehen sowohl im Jahr 2000 als auch 2015 hinsichtlich des Migrationshintergrunds, insbesondere aber mit Blick auf die soziale Herkunft ihrer Schülerschaft vor weit größeren Herausforderungen als Gymnasien. Aber auch unter den Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gesamtschulen, die vielerorts aus der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen nach den Strukturreformen hervorgegangen sind, gibt es 2015 deutlich mehr Einzelschulen mit überdurchschnittlichem Migrationsanteil und niedrigem sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler.

Abb. D1-4: Migrationshintergrund* und mittlerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien von 15-Jährigen an Schulen des Sekundarbereichs I im Jahr 2000 und 2015 nach Schularten**



* Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil.

** Durchschnittlicher HISEI-Wert (höchster beruflicher Status der Eltern) je Schule.

Quelle: PISA 2000 und 2015, gewichtete Ergebnisse, eigene Berechnungen

Über die Schularten hinweg hat sich seit dem Jahr 2000 in Deutschland der Sozialstatus der Schülerschaft leicht erhöht. Dabei haben sich aber die Unterschiede zwischen den Schularten kaum angeglichen. Die Mehrheit der Hauptschulen weist weiterhin einen sehr niedrigen mittleren Sozialstatus der Schülerinnen und Schüler auf (unter 40 HISEI-Punkte), während davon im Jahr 2000 wie auch 2015 kein Gymnasium betroffen war (**Tab. D1-7web**). Zwei Drittel der Gymnasien zählen stattdessen zu den Schulen mit weit überdurchschnittlichem sozioökonomischen Status ihrer Schülerschaft (über 60 HISEI-Punkte).

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds hat sich – bei insgesamt höheren Schüleranteilen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil – auch die Verteilung zwischen den Schulen im Jahr 2015 gegenüber 2000 gewandelt. Wiesen 2000 noch knapp zwei Drittel aller Schulen einen niedrigen Migrationsanteil unter 25 % auf, ist es 2015 noch die Hälfte (**Tab. D1-7web**). Die deutlichsten Veränderungen zeigen sich beim Gymnasium, wo sich der Anteil der Schulen mit mehr als 25 % Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 14 auf 36 % erhöhte, heute also in deutlich mehr Gymnasien mindestens jede bzw. jeder Vierte einen Migrationshintergrund hat. Inzwischen finden sich auch Gymnasien, in denen die Mehrheit der Schülerschaft eigene oder familiäre Zuwanderungserfahrung hat, was im Jahr 2000 an keinem Gymnasium der Fall war. Der Unterschied zu den übrigen Schularten, insbesondere den Hauptschulen, ist damit zwar weiter sichtbar, aber etwas kleiner geworden.

Anhaltende Unterschiede im Schulbesuch nach sozioökonomischem Status, ...

... aber seit 2000 tendenziell gleichmäßigere Verteilung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund

Besondere Angebote für Schutz- und Asylsuchende

Aufgrund der hohen Zuwanderungszahlen vor allem in den Jahren 2015 und 2016 ist das Schulwesen gegenwärtig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Welche Auswirkungen dies auf die Bildungsbeteiligung und -ergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt haben wird, lässt sich nur schwer ermessen. Fest steht, dass erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ins Schulwesen zu integrieren. In allen Ländern gibt es Intensivklassen oder -kurse für Deutsch als Zweitsprache, die auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereiten; in 13 Ländern ist aber auch eine direkte Aufnahme in eine Regelklasse mit additiver Sprachförderung möglich. Eine Länderumfrage für den Bildungsbericht macht vor allem 2015 und 2016 deutliche Zuwächse bei den allgemein als „Vorbereitungsklassen“ bezeichneten Angeboten sichtbar, die gegenüber 2010 zum Teil einen Ausbau um mehr als das 20-Fache erfahren haben (**Tab. D1-3A**). Je nach Land umfassen diese Angebote bis zu 32 Unterrichtsstunden pro Woche, arbeiten mit einer Klassen- bzw. Gruppengröße zwischen 4 und 20 Schülerinnen und Schülern und sehen eine Teilnahmedauer von einem Schulhalbjahr bis 2 Jahre vor. Um aufzuzeigen, in welcher Zeit, mit welchen Lernerfolgen und welchen weiterführenden Perspektiven die besonderen Angebote durchlaufen werden, bedürfte es jedoch veränderter Datengrundlagen. Verfügbare Statistiken zu den Abgänger- (**D9**) und Ausbildungszahlen (vgl. **E1**) ausländischer Jugendlicher insgesamt verweisen auf die Notwendigkeit andauernder Integrationsbemühungen im Bildungssystem.

Methodische Erläuterungen

Kompositionsindex

Für den Vergleich der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schulen, wurde aus dem mittleren sozioökonomischen Status (HISEI), dem Anteil der Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen

Elternteil, dem Anteil leseschwacher Schüler (unter Kompetenzstufe II) sowie dem Anteil an Familien mit niedrigem Bildungsstand (ISCED I und II) mittels Hauptachsen-Faktorenanalyse ein Index über alle Schulen gebildet. Die für die Einzelschulen ermittelten Faktorwerte wurden z-standardisiert (vgl. **Tab. D1-6web**).

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Das Schulwesen ist seit Langem von einem Trend zu höher qualifizierenden Bildungsgängen und Schulabschlüssen geprägt, der nicht zuletzt in den Schulstrukturveränderungen Ausdruck gefunden hat (D1). Neben den skizzierten Auswirkungen auf die Schülerzusammensetzung ist bislang auch offen, ob auch die Schullaufbahnen Veränderungen infolge der Reformen unterliegen. Anknüpfend an vorangegangene Bildungsberichte soll dies im Folgenden an zentralen Verlaufsmerkmalen wie dem Übergang in den Sekundarbereich I, den Klassenwiederholungen und Wechseln zwischen Schularten bis hin zur Einmündung in den Sekundarbereich II festgemacht werden. Im Zeitvergleich werden diese Aspekte vor und nach den zentralen Schulreformen in den Blick genommen.

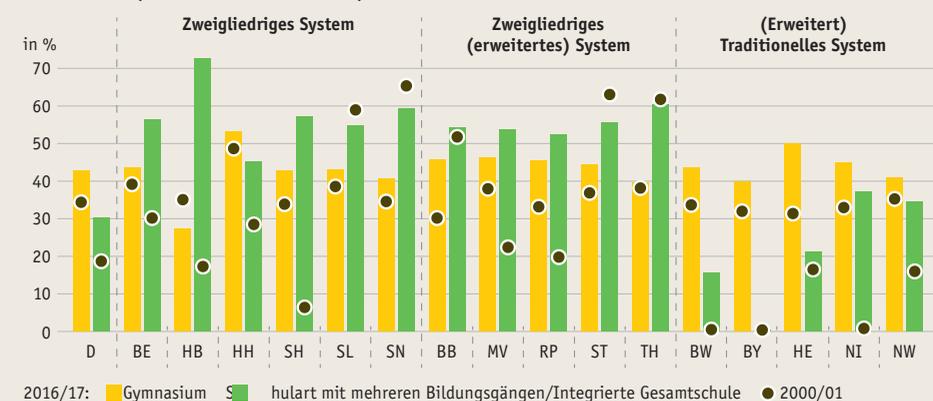
Übergänge in den Sekundarbereich I

In allen Ländern ist es in den vergangenen 2 Jahrzehnten zu erheblichen Verschiebungen in den Übergangsquoten auf weiterführende Schularten gekommen. Erwartungsgemäß sind in jenen Ländern, die auf ein zweigliedriges Schulsystem umgestellt haben (D1), seit 2000 die deutlichsten Veränderungen zu verzeichnen (Tab. D2-1A): Die Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen resultiert hier in hohen Übergangsquoten an Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen (+ 25 Prozentpunkte). Allerdings hat die damit verbundene Option, das Abitur auch an einer nichtgymnasialen Schulart in 9 Jahren zu erwerben, den Trend zum Gymnasialbesuch nicht gebrochen (Abb. D2-1). Die gymnasialen Übergangsquoten sind auch in diesen Ländern seit 2000 deutlich gestiegen (+ 7 Prozentpunkte) und liegen mit Ausnahme von Bremen über oder nahe am Bundesdurchschnitt. Angesichts des anhaltenden Trends zum Gymnasialbesuch gehen mittlerweile 44 % aller Kinder nach ihrer Grundschulzeit auf ein Gymnasium. Dabei überwiegt gegenwärtig der Übergang in den achtjährigen gymnasialen Bildungsgang (G8) – trotz Rückkehr einiger Länder zum Abitur nach 9 Jahren (Tab. D2-5web).

Was die Hauptschule angeht, ist ein erheblicher Rückgang der Übergangsquoten zu konstatieren – auch bei alleiniger Betrachtung der Länder mit Haupt-

Anstieg der Übergänge ins Gymnasium auch in Ländern mit Abituroption an nichtgymnasialen Schularten

Abb. D2-1: Übergangsquote von Grundschülerinnen und -schülern auf das Gymnasium und Schularten* mit 2 oder 3 Bildungsgängen 2000/01 und 2016/17 nach Ländern (in % aller Übergänge)



* Ohne Haupt-, Real-, Förder- und Freie Waldorfschulen. Einschließlich der Übergänge aus dem Primarbereich der Gesamt- und Gemeinschaftsschulen in BW, BE, BB, HH, HE, NI und TH.

1) In Bayern existieren lediglich 2 Gesamtschulen mit Sondergenehmigung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2000/01; 2016/17, eigene Berechnungen → Tab. D2-1A

schulangebot in (erweitert) traditionellen Systemen (-20 Prozentpunkte, **Tab. D2-1A**). Dies geht in Bayern und Baden-Württemberg mit einem zunehmenden Übergang in die Realschule, in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit vermehrten Übergängen in Schulen mit 2 oder 3 Bildungsgängen einher.

Schulartwechsel und Klassenwiederholungen

Ursprüngliche Schulart- oder auch Bildungsgangentscheidungen können bei geringer Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen auch nachträglich durch Wechsel korrigiert werden. Dass sich seit dem Jahr 2000 die Wechselquote zwischen den Schularten von 3,8 auf 2,4 % aller Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 bis 9 merklich verringert hat (**Tab. D2-2A**), dürfte maßgeblich auf den Ausbau von Schulen mit mehreren Bildungsgängen zurückzuführen sein. Darauf weisen auch die insgesamt niedrigeren Wechselquoten in den zweigliedrigen Systemen hin. Inwiefern dort die Mobilität zwischen den Bildungsgängen innerhalb einer Schulart dafür stärker ausgeprägt ist und es so am Ende doch für einen größeren Teil der Schülerinnen und Schüler zu Korrekturen ursprünglicher (Bildungsgang-) Entscheidungen kommt, wird nach wie vor statistisch nicht ausgewiesen.

Betrachtet man die Wechsel zwischen dem Gymnasium und den sonstigen Schularten entlang der schulstrukturellen Ländergruppen, so sind in den zweigliedrigen Schulsystemen mehr Wechsel zum Gymnasium zu beobachten als in den (erweitert) traditionellen Systemen. Diese tendenziell höhere Durchlässigkeit zum Gymnasium ist insofern bemerkenswert, als in den zweigliedrigen Systemen (mit Ausnahme Sachsens) auch an den nichtgymnasialen Schularten das Abitur erworben werden kann. Ob dies mit einer Präferenz des kürzeren G8-Bildungsgangs an Gymnasien in Zusammenhang steht, bleibt aber eine offene Frage. Welche Motive auch hinter den Übergangs- und Wechselentscheidungen stehen mögen, verweisen sie im Umkehrschluss doch darauf, dass in den Ländern mit (erweitert) traditioneller Schulstruktur nicht nur insgesamt weniger Kinder nach der Grundschule ins Gymnasium übergehen, sondern – mit Ausnahme Baden-Württembergs – auch mehr Schülerinnen und Schüler im Anschluss auf eine niedriger qualifizierende Schulart wechseln als in den meisten anderen Ländern.

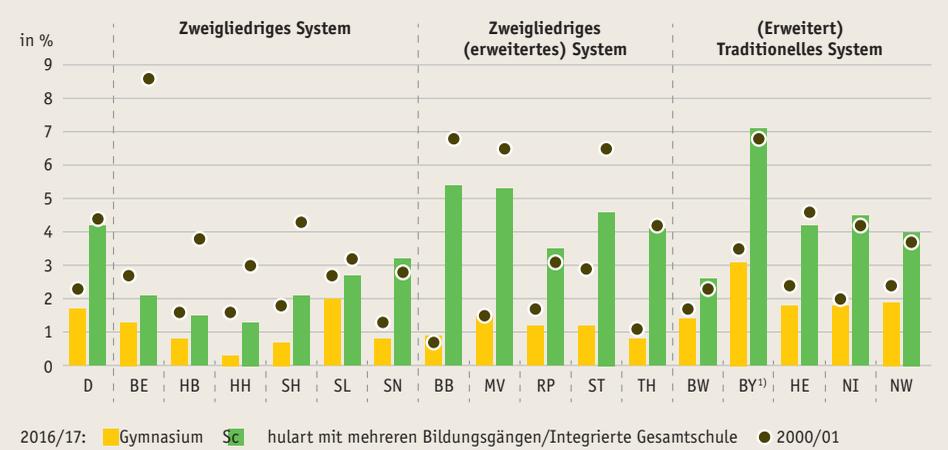
Nachdem Klassenwiederholungen lange Zeit als ein Instrument zur nachträglichen Anpassung zwischen Leistungsvoraussetzungen und -anforderungen prak-

Schulartwechsel verlieren nach Schulstrukturreformen an Bedeutung

Steigende Wechselquoten vom Gymnasium an sonstige Schularten, insbesondere in mehrgliedrigen Schulsystemen

D
2

Abb. D2-2: Wiederholerquoten im Sekundarbereich I an Gymnasien und an Schularten mit 2 oder 3 Bildungsgängen 2000/01 und 2016/17 nach Ländern (in % aller Schülerinnen und Schüler)



1) In Bayern existieren lediglich 2 Gesamtschulen mit Sondergenehmigung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07; 2016/17, eigene Berechnungen → **Tab. D2-3A**

**Wiederholerquote
seit 2000 deutlich auf
zuletzt 2,7 %
gesunken, insbeson-
dere in zweigliedrigen
Schulsystemen**

tiziert wurden, werden sie in den letzten 2 Jahrzehnten kritischer hinsichtlich ihres zeitlichen und finanziellen Mehraufwands sowie ihrer psychosozialen Folgen bei allenfalls geringen Leistungsverbesserungen diskutiert. Inzwischen wurde die zwangsweise Wiederholung sogar in 5 Ländern abgeschafft (**Tab. D2-6web**). Entsprechend deutlich ist in den letzten Jahren der Rückgang der Wiederholerzahlen und -quoten – von 3,6 auf 2,7 % zwischen 2006 und 2016. Im Ländervergleich reicht 2016 der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholen, von 0,7 % in Hamburg bis zu 4,9 % in Bayern (**Abb. D2-2, Tab. D2-3A**). Abgesehen von Baden-Württemberg liegen auch in den übrigen Ländern mit (erweitert) traditioneller oder zweigliedrig (erweiterter) Schulstruktur die Wiederholerquoten durchweg über jenen der zweigliedrigen Schulsysteme. Dort sind die Quoten am stärksten gesunken.

Einmündung in den Sekundarbereich II

Die Vielgestaltigkeit der Schullaufbahnen wird auch im allgemeinbildenden Sekundarbereich II sichtbar, der in den Ländern verschiedene Qualifizierungswege an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen einschließt (vgl. **Tab. D2-7web**).

Nachdem sich für die Gymnasien fast aller Länder eine Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 8 Schuljahre zwischen 2012 und 2015 etabliert hatte, wird mittlerweile in den Gymnasien mehrerer (westdeutscher) Länder angesichts anhaltender Kritik wieder der G9-Bildungsgang angeboten (**Tab. D2-5web**). So ist der Gymnasialbildungsgang in 2 Ländern sowohl an Gymnasien als auch an nichtgymnasialen Schularten auf 9 Jahre angelegt und in weiteren 3 Ländern eine Rückkehr zu G9 bzw. die Gewährung der Wahlfreiheit der Schulen geplant. In den Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem wird – mit Ausnahme von Sachsen – ein paralleles Modell umgesetzt: In den Gymnasien ist der Erwerb der Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 12, in der nichtgymnasialen Schulart nach Jahrgangsstufe 13 vorgesehen.

**Gymnasium bleibt
in fast allen Ländern
der „Königsweg“
zum Abitur**

Von allen Übergängen in den Sekundarbereich II an allgemeinbildenden Schulen mündeten 2016 knapp drei Viertel in die G8-Eingangsphase (**Tab. D2-4A**). Der Sekundarbereich II an Gesamtschulen ist insbesondere in der Ländergruppe mit zweigliedrigem Schulsystem von hoher Relevanz. In Bremen gehen in die gymnasiale Oberstufe der nichtgymnasialen Schularten und der Gymnasien sogar gleich viele Schülerinnen und Schüler. Sehr unterschiedliche Optionen für den Erwerb einer Studienberechtigung und damit Alternativen zur gymnasialen Oberstufe bieten auch berufliche Schulen (**Tab. D2-7web**). Einen quantitativen Eindruck der Qualifizierungswege nach dem Sekundarbereich I liefert die Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Danach überwiegen in allen Ländern die Übergänge in die gymnasiale Oberstufe allgemeinbildender Schulen, vornehmlich an G8-Gymnasien (**Tab. D2-4A**). Lediglich in Baden-Württemberg besucht gut die Hälfte der Jugendlichen berufliche Schulen, die zur Hochschulreife führen. Bundesweit sind es 39 %. Darunter überwiegen mit 15 % die Übergänge in Fachoberschulen und in Fachgymnasien mit 13 %.

**Hohes Gewicht der
nichtgymnasialen
Schularten in
zweigliedrigen
Systemen**

**Berufliche Schulen in
Ländern mit
wenigen allgemein-
bildenden Abitur-
optionen quantitativ
bedeutsam**

Gegenüber den Ländern mit zweigliedrig erweiterter Schulstruktur lässt sich nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in den übrigen (erweitert) traditionellen Systemen eine höhere Übergangsquote an berufliche Schulen feststellen. Die niedrigeren Gymnasialquoten nach der Grundschule bei fehlenden Abituroptionen in den nichtgymnasialen Schularten scheinen hier dadurch kompensiert zu werden, dass ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler nach dem mittleren Abschluss an einer beruflichen Schule die allgemeine Hochschulreife anstrebt. Insbesondere in diesen Ländern leisten also berufliche Schulen im Anschluss an den Sekundarbereich I einen wesentlichen Beitrag für die Durchlässigkeit des Schulsystems und die Öffnung der Bildungswege.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D3

Der Ausbau schulischer und schulnaher Ganztagsangebote war im letzten Jahrzehnt ein wichtiges Thema der Bildungsberichterstattung. Er wurde von der Annahme getragen, dass die zuvor bereits bestehenden Hortangebote, die traditionell in der Kinder- und Jugendhilfe verankert sind, in den ganztags schulischen Angeboten aufgehen oder durch schulnahe Angebote ersetzt werden. Diese Entwicklung hat sich jedoch nicht in allen Ländern vollzogen – vielmehr stiegen Ausbau und Inanspruchnahme in beiden Angebotsformen.

Dieser Prozess des zeitgleichen Ausbaus könnte künftig verstärkt werden: Auf Bundesebene bestehen politische Bestrebungen, einen Rechtsanspruch auf ein ganztägiges Betreuungsangebot im Grundschulalter bis 2025 einzuführen, der im SGB VIII festgeschrieben werden soll. Trotz des im letzten Jahrzehnt erfolgten Ausbaus sind die Elternwünsche nach einem Betreuungsangebot für ihre Grundschul Kinder noch nicht bedarfsdeckend erfüllt. Daher werden diese Wünsche erstmals mit der Inanspruchnahme verglichen. Darüber hinaus wird die Heterogenität der Angebote in Ganztagschulen und Horten anhand der Personalausstattung berichtet.

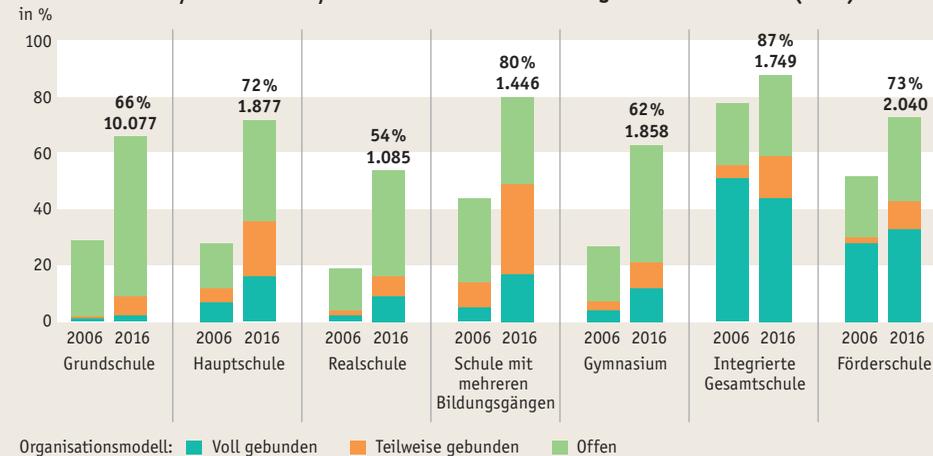
Entwicklung der Ganztagsangebote an Schulen und im Hort

Zwischen 2006 und 2016 wurden die Ganztagschulen in allen Schularten und allen Ländern ausgebaut. Auch wenn es keine offiziell ausgewiesene Gesamtzahl an Ganztagschulen gibt, so stellt doch die Mehrheit der Schulen inzwischen Ganztagsangebote bereit (Abb. D3-1, Tab. D3-1A). Die Formate dieser Angebote (offen oder [teil-]gebunden), der Anteil der Ganztagschulen sowie der Inanspruchnahme dieser Angebote variieren sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Ländern deutlich.

Die höchsten Anteile an Ganztagschulen sind aktuell in den Schularten zu finden, die in den letzten Jahren neu eingeführt oder ausgebaut wurden: bei den Integrierten Gesamtschulen (87 %) und den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (80 %). Die geringsten Anteile sind in Realschulen (54 %), Gymnasien (62 %) und Grundschulen (66 %) zu finden. Bei den Grundschulen gab es zwischen 2015 und 2016 einen sicht-

Ausbau der Ganztagschulen setzt sich weiter fort

Abb. D3-1: Ganztagschulen im Primar*- und Sekundarbereich I in den Schuljahren 2006/07 und 2016/17 nach Schularten und Organisationsmodell (in %)



* Im Primarbereich tragen auch Horte zum Ganztagsangebot bei. Stellen sie unabhängig von den Schulen ganztägige Angebote zur Verfügung, werden sie nicht über die KMK-Statistik erfasst und können hier nicht berücksichtigt werden.
Quelle: Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

→ Tab. D3-1A

D
3

baren Anstieg, der auch durch eine Veränderung der KMK-Statistik erreicht wurde, indem einzelne Länder auch Schulen melden, die eine (längere) Übermittagsbetreuung^M anbieten. Der für den Grundschulbereich geringe Anteil an Ganztagschulen, der jedoch im Ländervergleich deutlich variiert (Tab. D3-3web), hängt vor allem damit zusammen, dass einige Länder weiterhin eigenständige Hortangebote^M ohne Anbindung an Schulen unterbreiten. Diese werden der Kinder- und Jugendhilfe zugerechnet und eigenständig ausgewiesen, also nicht den Schulen zugeordnet.

Zwischen 2007 und 2017 ist die Anzahl der eigenständigen Horte neben dem Ausbau der Ganztagschulen bundesweit von 3.100 auf 3.835 gestiegen (Tab. D3-4web). Daneben findet Hortbetreuung auch in der Form statt, dass in Kindertageseinrichtungen sowohl Kinder vor dem Schuleintritt als auch Schulkinder betreut werden. Ihre Anzahl ist im gleichen Zeitraum von 10.368 auf 6.554 Einrichtungen zurückgegangen. Das spricht dafür, dass die Hortbetreuung immer häufiger in speziell für die Schulkinderbetreuung zuständigen Einrichtungen stattfindet, in denen auch mehr Plätze für diese Altersgruppe zur Verfügung gestellt werden.

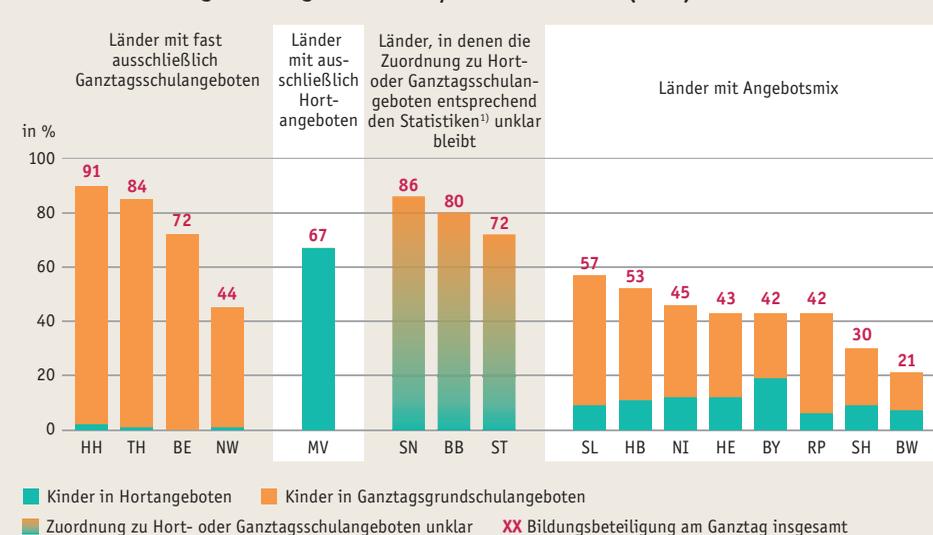
Beteiligung an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter

Neben der Ausweitung der Ganztagsangebote ist auch deren Inanspruchnahme gestiegen: Im Schuljahr 2016/17 besuchten mehr als 1,1 Millionen Kinder Grundschulen mit ganztagsschulischen Angeboten oder einer Übermittagsbetreuung (Tab. D3-5web), sodass seit dem Schuljahr 2005/06 mehr als 792.000 zusätzliche Grundschulkinder ein entsprechendes Angebot nutzen. Zudem besuchten mehr als 477.000 Grundschulkinder im März 2017 einen Hort. 11 Jahre vorher waren es noch ca. 340.000 Kinder.

Aufgrund der verschiedenen Datenquellen für Hort und Ganztagschule sowie der Doppelerfassung in einigen Ländern kann nach wie vor keine exakte Ganztagsquote für Grundschulkinder ausgewiesen werden. Näherungsweise zeigt sich auf der Grundlage der KMK- und der KJH-Statistik, dass inzwischen rund jedes 2. Grund-

Fast die Hälfte der Grundschulkinder nutzen Ganztagsangebote, bei deutlichen Länderunterschieden

Abb. D3-2: Quote der Bildungsbeteiligung von Kindern im Grundschulalter in Hort- und Ganztagsschulangeboten 2016/17 nach Ländern (in %)



1) In Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt ergibt die Summe aus den Anteilen an Kindern in Hort- und Ganztagsschulangeboten Werte über 100 %, sodass nur die jeweils höheren Werte ausgewiesen werden. Das Verhältnis zwischen der Nutzung der Angebote ist hier nicht bestimmbar.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, Bevölkerungsstatistik 2016; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik 2016, eigene Berechnungen

→ Tab. D3-2A

schulkind ein Ganztagsangebot nutzt. Dabei wird inzwischen in einzelnen Ländern die rechtlich nicht geregelte Übermittagsbetreuung in die Ganztagsschulquote einbezogen. Weiterhin bestehen deutliche Länderunterschiede (Abb. D3-2, Tab. D3-2A).

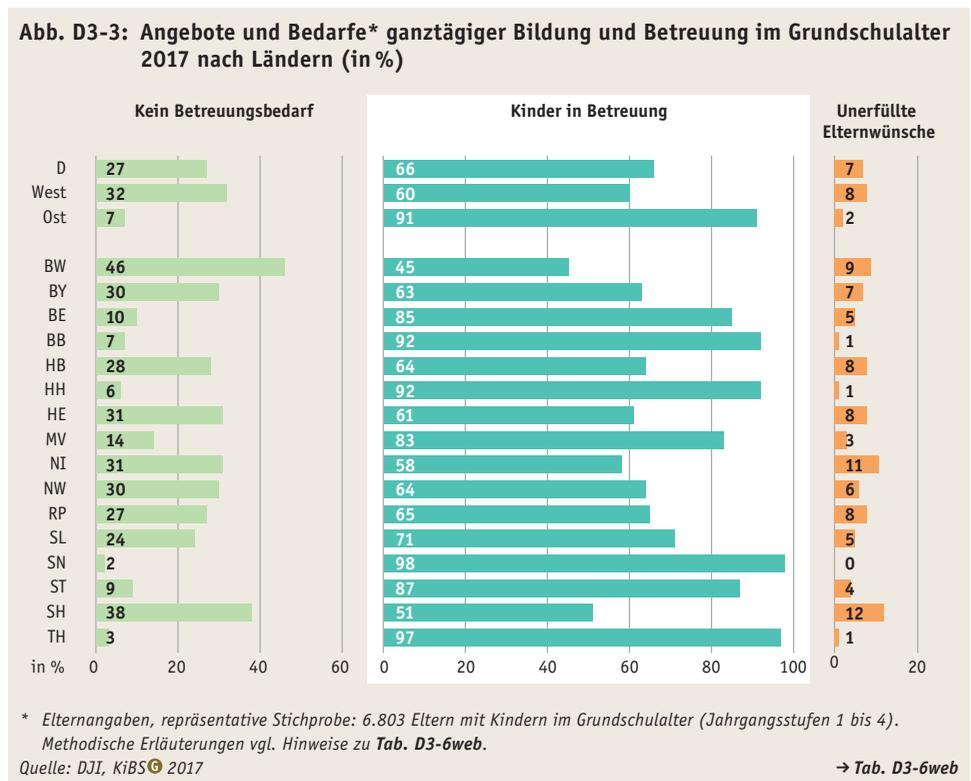
Bedarf an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter

Nicht nur die steigende Nutzung ganztägiger Angebote im Grundschulalter, sondern auch der Umstand, dass für 86 % der Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zuletzt ein Betreuungsumfang von mehr als 30 Wochenstunden in Kindertageseinrichtungen vereinbart wurde (vgl. C3), deuten darauf hin, dass in diesem Alter weiterer Platzbedarf besteht. Durch die DJI-Kinderbetreuungsstudie U15 liegen Ergebnisse über die Beteiligung an Ganztagsangeboten im Verhältnis zu den Elternwünschen auf Länderebene vor.

Demnach gaben 2017 zwei Drittel der Eltern mit Grundschulkindern an, dass ihr Kind einen Hort, eine Ganztagschule oder eine Übermittagsbetreuung nutzt (Tab. D3-6web). Dies sind deutlich mehr als auf Basis der KMK- und KJH-Statistiken, was damit zusammenhängen könnte, dass nicht alle Angebote, die Eltern bei der Elternbefragung angegeben haben, in der KMK- oder der KJH-Statistik erhoben werden. Insgesamt weicht das verfügbare Betreuungsangebot jedoch in der Mehrzahl der Länder von den Elternwünschen ab: Nur in Sachsen, Thüringen, Brandenburg und Hamburg stimmt es mit den Wünschen überein (Abb. D3-3).

Im Unterschied dazu wünschen sich Eltern in Westdeutschland (Ausnahme: Hamburg) deutlich seltener eine Betreuung ihrer Grundschul Kinder; immerhin 32 % haben aktuell keinen Bedarf. Allerdings ist mit 8 % der Anteil der Eltern, die sich eine institutionelle Betreuung wünschen, jedoch bislang keinen Platz erhalten haben, höher als im Osten. Am höchsten sind diese Anteile in Schleswig-Holstein (12 %) und Niedersachsen (11 %). Deutschlandweit gaben 7 % der Eltern an, die eine institutionelle Betreuung ihrer Kinder wünschen, keinen Platz erhalten zu haben. Das sind

Für weitere 200.000 bzw. 7 % der Grundschul Kinder werden zusätzliche ganztägige Angebote benötigt



derzeit immerhin etwa 200.000 fehlende Plätze für Grundschul Kinder. Aufgrund der mangelnden Datenlage bleibt unklar, wie viele der genutzten Angebote in ihrem jeweiligen zeitlichen Umfang und in ihrer Verlässlichkeit den Eltern ausreichen. In jedem Fall sind weitere Ausbaubemühungen erforderlich.

Personalausstattung in Ganztagschulen und Horten

Für die Ganztagschulen ist bislang nicht bekannt, wie viele und welche Fachkräfte neben den Lehrkräften in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind. Dafür stehen weder entsprechende Statistiken zur Verfügung noch wurden in der Regel Mindeststandards formuliert. Im Unterschied dazu ist für die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe für Schulkinder bekannt, dass im Jahr 2017 nahezu 38.000 Fachkräfte in Horten oder Hortgruppen pädagogisch tätig waren (Tab. D3-7web). Hinzu kommen noch jene mehr als 8.000 pädagogisch Tätigen in Gruppen, in denen sowohl Kindergarten- als auch Schulkinder betreut werden.

In Ganztagschulen lässt sich das Personal in 3 Gruppen unterteilen: in Lehrkräfte, die neben dem Unterricht auch in den Ganztagsbetrieb eingebunden sind, in weitere, nichtunterrichtende pädagogisch Tätige sowie in ehrenamtlich Engagierte. Nach der Schulleitungsbefragung in StEG⁶ 2015 sind akademisch qualifizierte Lehrkräfte bundesweit in mehr als 4 von 5 Ganztagsgrundschulen in den Ganztagsbetrieb eingebunden (Tab. D3-8web). Das weitere pädagogische Personal, das in 92 % der Ganztagsgrundschulen eingesetzt wird, ist viel heterogener. Darüber hinaus ist aus der für Nordrhein-Westfalen repräsentativen BiGa-Studie^M bekannt, dass sowohl fachlich einschlägige Fachkräfte wie Erzieherinnen und Erzieher sowie akademisch qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Ausrichtung als auch Personen ohne pädagogische Qualifikation im Ganztagsbetrieb tätig sind (Tab. D3-9web). Allerdings sind auch Ehrenamtliche eingebunden, über deren Qualifikation keine Informationen vorliegen.

Das pädagogisch tätige Personal in der Hortbetreuung ist mit 89 % mehrheitlich fachlich einschlägig qualifiziert (Tab. D3-7web). Allerdings haben dort lediglich 9 % einen fachlich einschlägigen akademischen Abschluss.

Aufgrund der demografischen Entwicklung (vgl. A1), der noch nicht erfüllten Elternwünsche und der zu erwartenden Einführung eines Rechtsanspruchs ergeben aktuelle Schätzungen bis zum Jahr 2025 einen zusätzlichen Personalbedarf für Ganztagsangebote im Grundschulalter von bundesweit zwischen 20.000 (Tab. D3-10web) und 42.000 Fachkräften (Klemm & Zorn, 2017). Hierbei wird sich auch weiterhin die Frage stellen, welche Qualifikationen diese Fachkräfte mitbringen sollten, damit Qualitätsstandards gehalten oder ausgeweitet werden können.

Sowohl in Ganztagschulen als auch im Hort arbeitet überwiegend pädagogisch einschlägig qualifiziertes Personal mit den Kindern

Methodische Erläuterungen

Übermittagsbetreuung

Die Übermittagsbetreuung ist ein Angebot, das häufig von Elterninitiativen oder sogenannten verlässlichen Grundschulen, die eine Betreuung bis 13.00 Uhr garantieren, zur Verfügung gestellt wird. Welche Übermittagsangebote aktuell in die KMK-Statistik eingerechnet werden und welche Länder diese melden, ist bislang unklar.

Horte

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

BiGa NRW

Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) ist eine empirische Dauerbeobachtung der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen im Auftrag der Landesregierung. Hier werden seit 2010 Ganztagschulen im Primarbereich und in der Sekundarstufe I untersucht, was zu ihrer qualitativen Weiterentwicklung beitragen soll. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Ziel ist es, kontinuierlich verfügbare Basisinformationen, konzeptionelle Entwicklungstrends und aktuelle Bedarfsdynamiken über alle Schulformen hinweg zu dokumentieren und für die Praxis aufzubereiten.

Pädagogisches Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D4

Für die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen (D6) spielt das verfügbare Personal eine maßgebliche Rolle. Nach ausführlicheren Analysen in vorangegangenen Bildungsberichten konzentriert sich die nachfolgende Darstellung auf einige Grundinformationen zum Bestand, zu den Neueinstellungen und zum Bedarf an Lehrkräften im Ländervergleich. Hiermit wird vor allem die öffentliche Diskussion über den in bestimmten Ländern beklagten Lehrermangel aufgegriffen.

Altersstruktur des Lehrpersonals

Bereits wiederholt wurde im Bildungsbericht auf den hohen Ersatzbedarf an Lehrkräften aufmerksam gemacht. Mit Blick auf den aktuellen Lehrerbestand bleibt die Zahl der über 50-jährigen hoch (Abb. D4-1, Tab. D4-2web). Vor allem die ostdeutschen Länder sind davon betroffen, da hier mehr als jede zweite Lehrkraft diesen Altersgruppen angehört, die in den kommenden Jahren sukzessive aus dem Schuldienst ausscheiden werden.

Betrachtet man allein den Anteil an Lehrkräften, die über 60 Jahre alt sind und damit unmittelbar vor dem Ruhestand stehen, hat sich deren Anteil von 8 % im Jahr 2006 auf 14 % im Jahr 2016 erhöht (Tab. D4-2web). Trotz der insgesamt geringen Anteile gibt es inzwischen auch mehr Lehrkräfte, die älter als 65 Jahre sind, was möglicherweise in einzelnen Ländern dazu beiträgt, fehlende Lehrkräfte zu ersetzen. Beim Anteil der unter 30-Jährigen ist im letzten Jahrzehnt gleichwohl ein Anstieg zu verzeichnen (von 4 auf 7 %), insbesondere in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz wurden viele junge Lehrkräfte eingestellt.

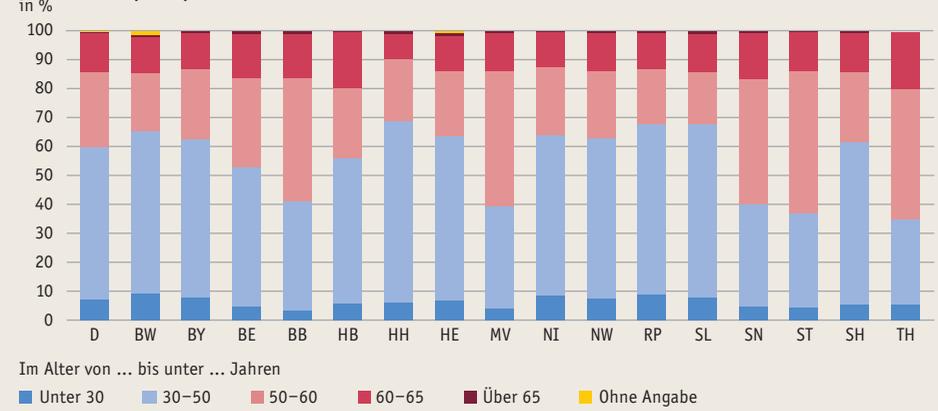
Ersatzbedarf bleibt insbesondere in Ostdeutschland hoch

Einstellung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

Dass die Personalsituation in einer Reihe von Ländern angespannt ist, wird auch an den Neueinstellungen sichtbar: Der Lehrkräftebedarf wird zunehmend durch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger gedeckt, d.h. Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung. Ihr Anteil an allen neu eingestellten Lehrkräften hat sich zwischen 2006 und 2016 von 2,9 auf 8,4 % fast verdreifacht (Abb. D4-2, Tab. D4-3web). Während 2016 in manchen Ländern gar keine Seiteneinsteiger rekrutiert wurden, machen sie in anderen Ländern ein Drittel aller Neueinstellungen aus. Der überwiegende Teil dieser

8,4 % Seiteneinsteiger unter allen neu eingestellten Lehrkräften

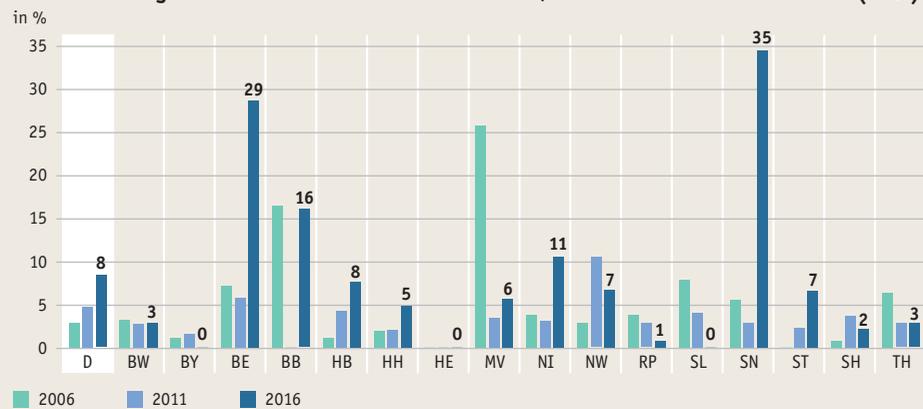
Abb. D4-1: Voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte 2016 nach Altersgruppen und Ländern (in %)



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

→ Tab. D4-2web

D
4

Abb. D4-2: Anteil der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger an allen Neueinstellungen im öffentlichen Schuldienst 2006, 2011 und 2016 nach Ländern (in %)Quelle: Sekretariat der KMK, *Einstellung von Lehrkräften*

→ Tab. D4-3web

Lehrkräfte wird in allgemeinbildenden Fächern eingesetzt (80%), vor allem in den Naturwissenschaften scheint ein Mangel an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern zu bestehen (Tab. D4-1A). Welche Auswirkungen dies mittelfristig auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung hat, ist eine offene Frage.

Modellrechnungen für die kommenden Jahre

Bisherige Prognosen wegen steigender Geburtenzahl und Zuwanderung überholt, ...

... bis 2020 pro Jahr 1.300 zusätzliche Grundschullehrkräfte benötigt

Bereits in ihrer Prognose des Jahres 2015 konstatierte die Kultusministerkonferenz für die ostdeutschen Länder bis 2025 einen dauerhaften erheblichen Bedarf. Während danach im Osten 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 – bei deutlichen schulart-, fachspezifischen sowie regionalen Unterschieden (Sekretariat der KMK, 2015). Angesichts der seit 2015 nach Deutschland neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen sowie steigender Geburtenzahlen (vgl. A1) hat sich die Situation allerdings verschärft. Die KMK prognostizierte neuestens, dass bis 2025 1,3 Millionen mehr Schülerinnen und Schüler zu erwarten sind, als bislang prognostiziert (vgl. Sekretariat der KMK, 2018). So kommt auch eine Modellrechnung für den Fachkräftebedarf im Primarbereich zu dem Ergebnis, dass allein das altersbedingte Ausscheiden von Grundschullehrkräften aus dem Schulbetrieb bis zum Schuljahr 2030 zu einem Ersatzbedarf von knapp 81.000 Vollzeitäquivalenten führt, d. h. jährlich im Mittel etwa 6.400 Vollzeitäquivalente bzw. 6.800 Personen (vgl. Klemm & Zorn, 2018). Kalkuliert man die steigenden Schülerzahlen ein, werden bis 2020 im Jahresmittel zusätzlich mehr als 1.300 und bis 2025 sogar jährlich fast 3.800 Lehrkräfte mehr für eine gleichbleibende Unterrichtsversorgung im Primarbereich benötigt.

Um der Gefahr größerer Engpässe bei notwendigen Lehrereinstellungen flächendeckend entgegenzuwirken, hat die Kultusministerkonferenz erhöhtes Augenmerk auf diese Entwicklung gerichtet. Vereinbart wurden neben regelmäßigen Fortschreibungen der Datenlage die Prüfung zusätzlicher Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung, länderübergreifende Werbeaktionen sowie der Austausch länderspezifischer Konzepte zur Gewinnung von Lehrkräften. Ob allein diese Maßnahmen ausreichen werden, den erforderlichen Bedarf an Lehrkräften zu decken, bleibt abzuwarten.

Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung

Zuletzt im Bildungsbericht 2010 als D2

Mit dem Thema der Inklusion im Schulwesen greift der nachfolgende Indikator eine gesellschafts- und bildungspolitische Debatte auf, die auch das Schwerpunktkapitel des Bildungsberichts 2014 adressierte und die seither nichts an Aktualität eingebüßt hat. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stand und steht die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aus dem Jahr 2006.

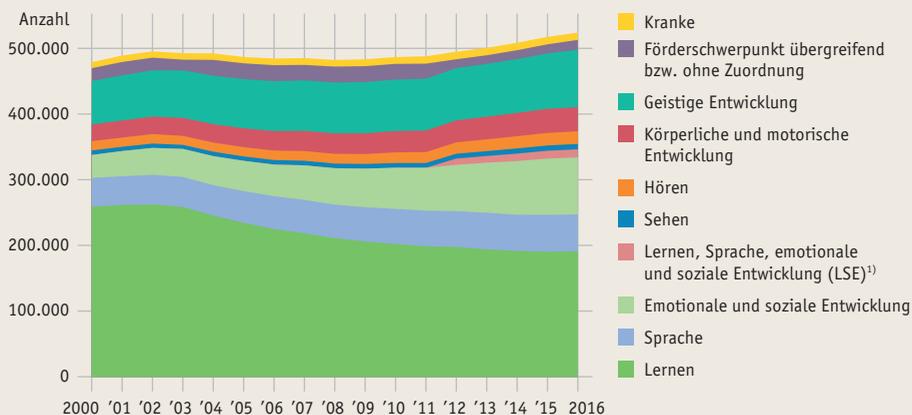
Zentrale Elemente des damaligen Schwerpunkttemas aufgreifend werden im Folgenden die aktuellen Entwicklungen auf dem Weg zu einem Schulsystem des gemeinsamen Unterrichts weiterverfolgt. Dabei sind der Darstellung nach wie vor in zweifacher Hinsicht Grenzen gesetzt: Die amtliche Statistik stellt Informationen zur Platzierung von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung in speziellen Förderschulen oder allgemeinen Schulen bereit, d.h. lediglich zur räumlichen Integration von jenen Schülerinnen und Schülern, die physische oder psychische Entwicklungs- und Lernbeeinträchtigungen haben. Andere Aspekte gleichberechtigter sozialer Teilhabe, z.B. nach Migrationshintergrund oder Religionszugehörigkeit, müssen hier ausgeklammert bleiben. Und zweitens lässt sich selbst die auf sonderpädagogische Belange zugeschnittene Frage nach dem Förderort nur näherungsweise über eine dichotome Unterscheidung von Förder- und allgemeinen Schulen beantworten, obwohl dem eine Vielfalt schulischer Organisationsformen gegenübersteht – von Einzelintegration über Schwerpunktschulen bis hin zu kooperativen und integrativen Modellen. Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Förderung ist insofern keine hinreichende, wohl aber notwendige Voraussetzung auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Grenzen einer empirischen Beschreibung schulischer Inklusion

Quantitative Entwicklung der Förderbedarfe

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann geltend gemacht werden, wenn die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eines Kindes so beeinträchtigt sind, dass es dem Unterricht nur mit besonderer Unterstützung folgen kann. Da dies ganz unterschiedliche Hintergründe haben kann, gilt es in einem ersten Schritt, näheren Aufschluss über die

Abb. D5-1: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung 2000/01 bis 2016/17 nach Förderschwerpunkten (Anzahl)



1) Der kombinierte Förderschwerpunkt „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung“ wird seit 2012 erfasst.

Quelle: Sekretariat der KMK (2018), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016

→ Tab. D5-4web

Immer weniger Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Lernen“, erheblicher Anstieg bei „Emotionaler und sozialer Entwicklung“

verschiedenen Förderbedarfe zu geben. Im Jahr 2016/17 wurden gut eine halbe Million Kinder und Jugendliche in allgemeinbildenden Schulen sonderpädagogisch gefördert. In den letzten Jahren ist ihre Anzahl zwar nur leicht gestiegen; allerdings bedeutet dies aufgrund der insgesamt sinkenden Schülerzahlen (vgl. **A1, D1**) einen Anstieg der Förderquote von 5,3 auf 7,1 % (**Tab. D5-1A**). Zwischen den Förderschwerpunkten sind dabei deutliche Verschiebungen zu konstatieren: Wenngleich nach wie vor der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt „Lernen“ zugeordnet ist, werden hier ca. 68.000 Kinder weniger gefördert als noch 2000/01 (**Abb. D5-1**); dies entspricht einem Rückgang um 26 %. Demgegenüber hat sich die Schülerzahl in nahezu allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ auf 87.000 sogar mehr als verdoppelt. Die Hintergründe dieser Entwicklungen sind weitgehend unbekannt.

Entwicklung von Inklusion und Förderschulbesuch im Ländervergleich

Von den gut 520.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung wurden 2016/17 knapp 60 % in Förderschulen unterrichtet (**Tab. D5-1A**), die im letzten Jahrhundert in West- wie in Ostdeutschland als differenziertes Förderschulsystem auf- und ausgebaut wurden. Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde die Anforderung des gemeinsamen Lernens rechtsverbindlich und die Bemühungen in den Ländern intensiviert, um sonderpädagogische Förderung stärker in den allgemeinen Schulen zu verankern (vgl. Lange, 2017). Hierzu zählen schulgesetzliche Änderungen, die im Falle von Hamburg und Bremen einen expliziten Rechtsanspruch auf Zugang zu einer allgemeinen Schule einräumen; mit Einschränkungen ebenfalls in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Der Vorrang einer gemeinsamen Beschulung wurde auch in Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen gesetzlich verankert, jedoch gilt hier ein Ressourcen- bzw. Organisationsvorbehalt, d. h., die Aufnahme an eine allgemeine Schule ist davon abhängig, ob eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder mit „vertretbarem Aufwand“ bereitgestellt werden kann. In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird dem inklusiven Unterricht rechtlich kein Vorrang gegenüber dem Förderschulbesuch eingeräumt.

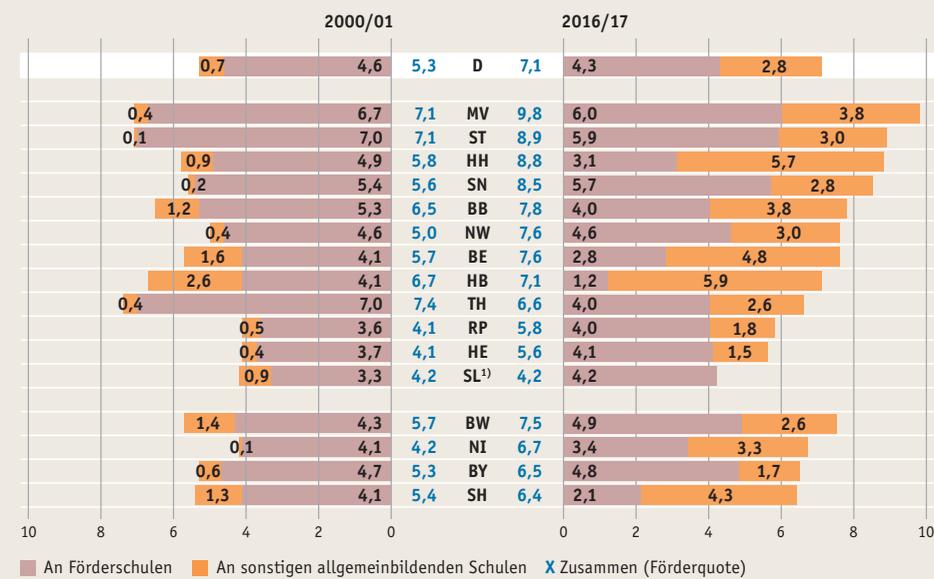
Unterschiedliche rechtliche Verankerung von Inklusion in den Ländern

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Landesentwicklungen, so fallen zunächst unabhängig vom Förderort erhebliche Differenzen in den Förderquoten des Jahres 2016/17 ins Auge (**Abb. D5-2**). So werden in Hessen 5,6 % der Schülerinnen und Schüler, in Mecklenburg-Vorpommern mit 9,8 % nahezu doppelt so viele sonderpädagogisch gefördert. Dies verweist auf eine sehr unterschiedliche Praxis der Feststellungs- und Klassifizierungsverfahren förderbedürftiger Kinder. Hinzu kommen nicht weniger gravierende Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Kinder auf Förderschulen und sonstige allgemeinbildende Schulen. Zwar hat sich in allen Ländern der Anteil gemeinsamer Beschulung seit 2000/01 merklich erhöht. Im Ergebnis werden allerdings nur in Berlin, Bremen, Hamburg sowie Schleswig-Holstein mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen als an Förderschulen unterrichtet. Inwiefern sich die gesetzlichen Neuregelungen künftig auch in den übrigen Ländern in der Höhe der Inklusionsanteile niederschlagen, gilt es weiter zu beobachten; deutschlandweit liegt dieser Anteil 2016/17 bei 39 %.

Streuung der Förderquoten im Ländervergleich von 5,6 bis 9,8 %

Ein schrittweiser Ausbau des gemeinsamen Unterrichts vollzieht sich in unterschiedlichem Tempo in allen Ländern. Darüber hinaus zeichnen sich Unterschiede zwischen den allgemeinbildenden Schularten ab (**Tab. D5-2A**). Die höchsten Inklusionsanteile finden sich mit 5,5 und 5,4 % sonderpädagogisch Geförderter an Gesamtschulen und Hauptschulen. Auch die übrigen Schularten haben zwischen 2008 und

Abb. D5-2: Sonderpädagogische Förderung* 2000/01 und 2016/17 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.
 ** Ohne Schülerinnen und Schüler an „Schulen für Kranke“.
 1) Ab 2016 ist eine quantitative Erfassung sonderpädagogischer Förderbedarfe an sonstigen allgemeinbildenden Schulen nicht mehr möglich.
 Quelle: Sekretariat der KMK, 2018, Sonderpädagogische Förderung in Schulen → Tab. D5-1A

2016 immer mehr Schülerinnen und Schüler integriert, wenngleich gemeinsamer Unterricht z. B. am Gymnasium mit 0,3 % aller Schülerinnen und Schüler weiter die Ausnahme bleibt. Mit Blick auf die Förderbedarfe werden am häufigsten Kinder mit Förderschwerpunkt „Lernen“ in allgemeine Schulen aufgenommen, an Schularten mit mehreren Bildungsgängen und Realschulen hat zudem der Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ hohes Gewicht.

Gemeinsamer Unterricht nimmt in allen Schularten zu, bleibt insbesondere an Gymnasien aber eine Ausnahme

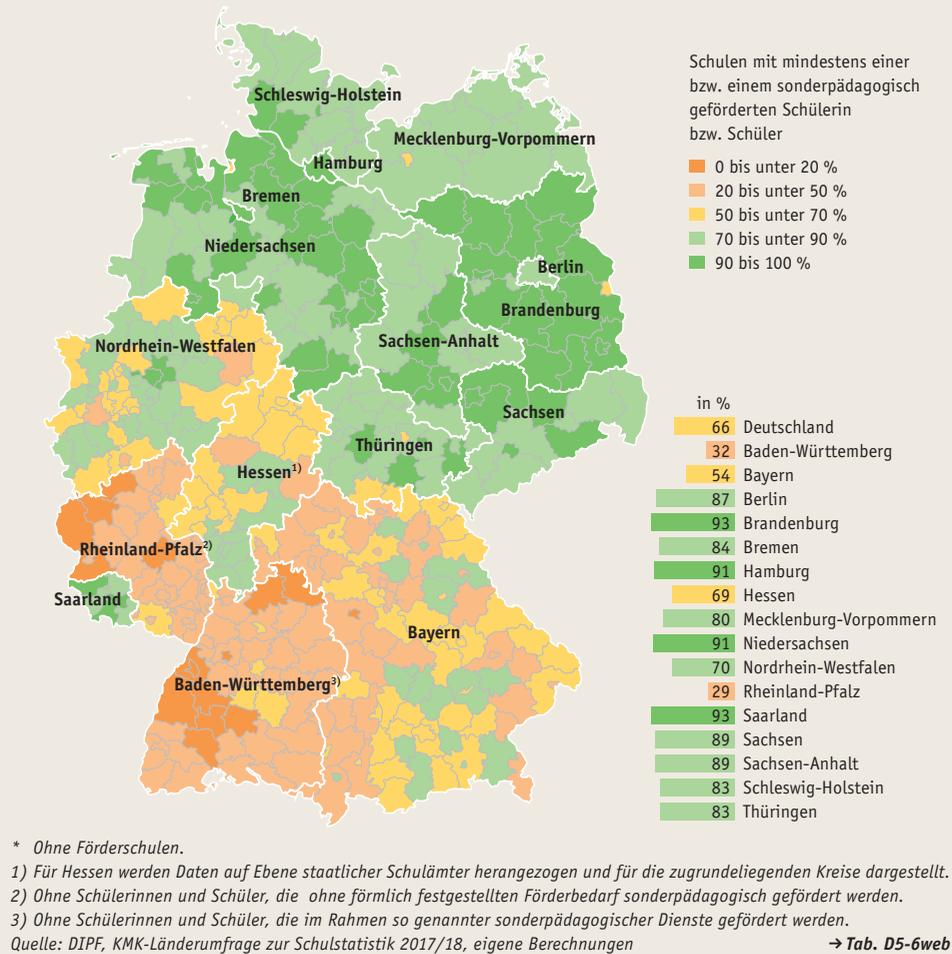
Regionale Verteilung der förderschulischen und inklusiven Angebote

Angesichts der Tatsache, dass das Angebot an Förderschulen zwar insgesamt rückläufig ist (D1), aber aktuell in der Mehrzahl der Länder noch der vorherrschende Ort für sonderpädagogische Förderung bleibt, soll ein vertiefender Blick auf deren regionale Infrastruktur gerichtet werden. Dabei fällt auf, dass es 2016 in der Mehrheit der Kreise weniger Förderschulstandorte gibt als noch im Jahr 2000 – insbesondere in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein (Abb. D5-4A, Tab. D5-5web). Demgegenüber wurde das Förderschulangebot in einer Reihe von Kreisen der Länder Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen im selben Zeitraum ausgebaut. Auch bei der durchschnittlichen Schulgröße gibt es unterschiedliche Entwicklungen. So ist die Schülerzahl je Förderschule in Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland seit 2000 nur geringfügig zurückgegangen, während sie in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen bis 2016 merklich kleiner wurde.

Rückgang der Anzahl von Förderschulen und deren Größe

Analog zu der regionalen Verteilung der Förderschulangebote ermöglicht eine schulstatistische Umfrage in den Ländern erstmals auch Aussagen zum Anteil der inklusiv arbeitenden Schulen (Abb. D5-3). Danach wird in Deutschland an zwei Dritteln aller Regelschulen mindestens ein Kind mit sonderpädagogischer Förderung

Abb. D5-3: Anteil der allgemeinbildenden Schulen*, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung unterrichten, 2016/17 nach Kreisen und Ländern (in %)



Anteil der inklusiv arbeitenden Schulen variiert auf Kreisebene zwischen 11 und 100 %

unterrichtet. Die Differenzen im Ländervergleich sowie auf kleinräumiger Ebene sind aber groß: Mit Anteilen von 70 bis 100 % aller Schulen eines Kreises ist die Aufnahme sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in die Regelschulen in den östlichen und nördlichen Ländern nahezu flächendeckend verbreitet. Dagegen gibt es im Süden viele Regionen, in denen in weniger als der Hälfte aller Regelschulen sonderpädagogische Förderung stattfindet.

Kinder mit sonderpädagogischer Förderung in 44 % aller 4. Klassen und in 17 % aller 9. Klassen

Die insgesamt breite Verteilung von Integrationsschulen in Deutschland ist ein Indiz für eine zunehmend dezentrale, inklusive sonderpädagogische Förderung, lässt aber offen, ob und wie Kinder mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Die IQB-Bildungstrends liefern hierzu Hinweise auf Klassenebene (Tab. D5-3A). Während in der 4. Jahrgangsstufe (Bildungstrend 2016) Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe bzw. Förderung in 44 % aller Klassen zusammen lernen, sind es in Jahrgangsstufe 9 (Bildungstrend 2015) 17 % der Klassen. Dies dürfte maßgeblich auf die insgesamt niedrigere Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern in Sekundarschulen zurückzuführen sein, nicht auf eine stärkere Konzentration der sonderpädagogischen Förderung in wenigen Klassen. Denn sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I werden überwiegend 1 oder 2 Schülerinnen und Schüler pro Klasse integriert. Klassenverbände mit mehr als 4 Kindern mit Förderbedarf bzw. Förderung sind dagegen eher selten (5 % in Jahrgangsstufe 4 und 3 % in Jahrgangsstufe 9).

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Neu im Bildungsbericht 2018

Viele der in den letzten Jahren eingeleiteten Reformmaßnahmen, etwa in der Lehrerbildung und der Qualitätssicherung, zielen auf die Optimierung der pädagogischen Praxis in den Schulen ab. Über schulische Prozessaspekte machten die bisherigen Bildungsberichte jedoch kaum Aussagen. Wenngleich die Lernprozesse selbst in einem indikatorengestützten Bildungsbericht nicht darstellbar sind, können die in der Forschung identifizierten Grunddimensionen pädagogischer Prozessqualität sowohl theoretisch als auch empirisch als Ausgangspunkt einer Indikatorisierung dienen. Nachfolgend werden so erstmals ausgewählte Facetten einer strukturierten Lernumgebung, eines schülerorientierten wertschätzenden Klimas und eines potenziell kognitiv aktivierenden Unterrichts für Sekundarschulen berichtet. Dabei wird auf stabile und schulartinvariante Konstrukte groß angelegter Schulleistungsstudien zurückgegriffen, für die mehrfach eine hohe Validität von Schülerangaben nachgewiesen wurde. Dennoch ist zu betonen, dass subjektive Urteile zum Schul- und Unterrichtsgeschehen zum einen von Fragen der sozialen Erwünschtheit verzerrt sein können; zum anderen die Wahrnehmung stets am Referenzrahmen der eigenen Schule bzw. Klasse ausgerichtet ist. Letzterem kann bedingt Rechnung getragen werden, indem zwischen Schulen mit unterschiedlichem sozialstrukturellem und leistungsbezogenem Kompositionsprofil (D1) differenziert wird.

**Erstmals Bericht-
erstattung über
Prozessmerkmale von
Schule und Unterricht**

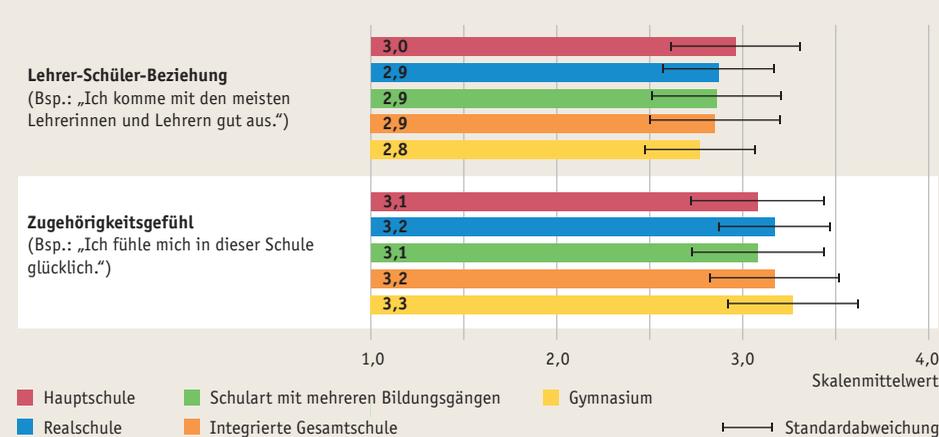
D
6

Innerschulische Rahmenbedingungen

Für eine gelingende Unterrichtsgestaltung und eine nachhaltige Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler werden wesentliche Rahmenbedingungen zunächst durch Merkmale der Lernumwelt Schule gesetzt. Grundlegende Voraussetzungen sind z.B. die Teilnahme am Unterricht, also möglichst wenige Fehlzeiten oder Unterrichtsausfall, sowie das Sozialklima an der Schule, d.h., wie verbunden sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule fühlen und wie sie das Verhältnis zu ihren Lehrerinnen und Lehrern erleben.

Das Ausmaß von Schulabsentismus kann auf Basis der Kontextfragebögen zu PISA^G nur näherungsweise abgeschätzt werden. Knapp 7% der Schülerinnen und

Abb. D6-1: Schülerurteile von 15-Jährigen zu ausgewählten Aspekten der schulischen Lernumwelt im Jahr 2012/2015 nach Schularten (Skalenmittelwert*)



* Dargestellt werden Skalenmittelwerte (+/- eine halbe Standardabweichung) aus verschiedenen Einzelitems, die auf einer vierstufigen Antwortskala von „1 Stimme überhaupt nicht zu“ bis „4 Stimme voll und ganz zu“ beurteilt wurden.
Quelle: PISA 2012 (Lehrer-Schüler-Beziehung) und PISA 2015 (Zugehörigkeitsgefühl) → Tab. D6-2web

Schüler sind demnach in den letzten 2 Wochen 1 bis 2 Schultage dem Unterricht ferngeblieben, 2 % fehlten 3 Schultage und mehr. Häufiger kommen stundenweise Versäumnisse vor. 12 % der 15-Jährigen berichteten, dem Unterricht 1- bis 2-mal ferngeblieben zu sein; weitere 2 % gaben an, 3-mal oder häufiger stundenweise gefehlt zu haben. Zwischen den Schularten bestehen dabei nur geringfügige Unterschiede, die statistisch nicht bedeutsam sind (**Tab. D6-3web**).

Mehrheit der 15-Jährigen beurteilt die Beziehung zu ihren Lehrkräften positiv, ...
... an Hauptschulen stärker als an Gymnasien

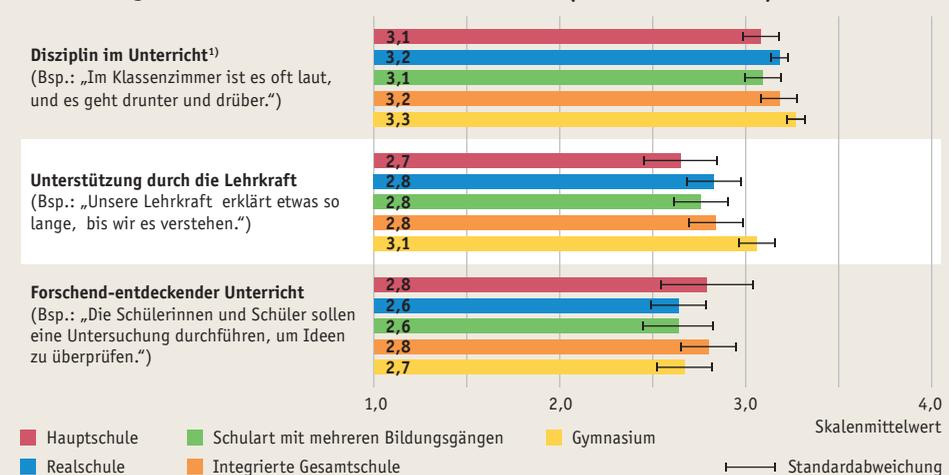
Aus motivationaler Sicht sind das Gefühl, in der eigenen Schule gut aufgehoben zu sein, und ein wertschätzender Umgang zwischen Schüler- und Lehrerschaft nicht zu unterschätzen. Fragt man 15-jährige Schülerinnen und Schüler, wie zugehörig sie sich ihrer Schule fühlen und wie sie mit den Lehrerinnen und Lehrern auskommen, zeigt sich für beide Skalen zunächst eine relativ hohe Zustimmung (**Abb. D6-1**). Zwischen den Schularten unterscheiden sich die Schülerurteile insofern, als Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich stärker mit ihrer Schule verbunden fühlen als Gleichaltrige an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund, dass wiederum das Lehrer-Schüler-Verhältnis an Hauptschulen in der Tendenz wertschätzender wahrgenommen wird als an Gymnasien. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam. Auch an den Realschulen wird die Lehrer-Schüler-Beziehung signifikant positiver wahrgenommen als an Gymnasien.

Aspekte des Unterrichtsgeschehens

Signifikante Unterschiede in der wahrgenommenen Unterrichtsdisziplin zwischen den Schularten

Als zentrale Facette strukturierter Klassenführung kann das Ausmaß den Unterricht störender Handlungen angesehen werden. Im Rahmen der PISA-Erhebungen wird die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene formale Strukturiertheit des Unterrichts mit Blick auf die Einhaltung aufgestellter Regeln und allgemeiner Disziplin erfragt. Vergleicht man die Schülerurteile in den verschiedenen Schularten, wird in den Schularten Hauptschule und Schulart mit mehreren Bildungsgängen eine tendenziell niedrigere Unterrichtsdisziplin wahrgenommen als an Realschulen und Gymnasien (**Abb. D6-2**). Die Einschätzungen der Gymnasiasten unterscheiden sich dabei signifikant von den Urteilen an Haupt-, Realschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen.

Abb. D6-2: Schülerurteile von 15-Jährigen zu ausgewählten Aspekten des Unterrichtsgeschehens im Jahr 2015 nach Schularten (Skalenmittelwert*)



* Dargestellt werden die Skalenmittelwerte (+/- eine halbe Standardabweichung) aus verschiedenen Einzelitems, die auf einer vierstufigen Antwortskala „1) In allen Stunden“ bis „4) Nie oder fast nie“ beurteilt wurden.

1) Die Skala zur Disziplin wurde umgepolt, sodass höhere Werte mehr Disziplin indizieren.

Quelle: PISA 2015, eigene Berechnungen

→ **Tab. D6-2web**

Eine zweite Facette pädagogischer Prozessqualität ist ein konstruktives Unterstützungsverhalten der Lehrenden. Unterstützung im Sinne individueller Förderung stellt nicht nur für leistungsschwache Kinder und Jugendliche einen zentralen Bedingungsfaktor für effektiven Unterricht und nachhaltige Kompetenzentwicklung dar. Betrachtet man die Einschätzungen der Jugendlichen im Jahr 2015 über die verschiedenen Schularten hinweg, so wird das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft im Unterricht positiv eingeschätzt (**Abb. D6-2**), wenngleich etwas kritischer als die generelle Lehrer-Schüler-Beziehung an der Schule. Auffällig ist vor allem, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die ihr Verhältnis zu den Lehrkräften kritischer beurteilt haben als an anderen Schularten, gleichwohl signifikant besser von der Lehrkraft unterstützt fühlen, als es z.B. an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen der Fall ist.

Nachhaltige Wissensvermittlung setzt nicht zuletzt eine aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten voraus, einer dritten Basisdimension von Unterrichtsqualität. In Befragungsstudien wie PISA 2015 kann dies – jeweils fachspezifisch – nur näherungsweise über die Häufigkeit von bestimmten Unterrichtsaktivitäten eingeschätzt werden. In den einzelnen Schularten wird auch diese potenzielle kognitive Aktivierung im naturwissenschaftlichen Unterricht unterschiedlich wahrgenommen (**Abb. D6-2**). Werden an Gesamtschulen und Hauptschulen überdurchschnittliche Werte berichtet, so beurteilen die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, Realschulen und Schularten mit mehreren Bildungsgängen das Ausmaß kognitiver Aktivierung deutlich geringer. Dabei sind es insbesondere prozedurale Aktivitäten, wie im Labor zu experimentieren, die an den nichtgymnasialen Schularten signifikant häufiger berichtet werden als an Gymnasien (**Abb. D6-4A**). Für die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung kommt es aber auch auf soziale Aktivitäten, wie das Erklären von Ideen und das Diskutieren naturwissenschaftlicher Fragestellungen, und auf epistemische Aktivitäten, z.B. aus den Experimenten Schlüsse zu ziehen, an. Dies kommt an Gymnasien signifikant häufiger vor als in nichtgymnasialen Schularten.

Sozialstrukturelle Unterschiede auf Schüler- und Schulebene

Neben institutionellen Unterschieden in der Wahrnehmung von schulischen Lernumwelten variieren die Schülerurteile auch nach Merkmalen des sozialen und des Migrationshintergrunds auf individueller und institutioneller Ebene (**Tab. D6-1A**). So bewerten Jugendliche mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil den Unterricht als störungsintensiver als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, fühlen sich allerdings mehr von der Lehrkraft unterstützt und schätzen den (naturwissenschaftlichen) Unterricht als potenziell aktivierender ein als 15-Jährige ohne Migrationshintergrund. Allenfalls geringfügige Unterschiede sind indes zwischen Jugendlichen mit hohem gegenüber solchen mit niedrigem sozialem Status zu konstatieren. So steigt mit dem sozioökonomischen Status die positive Bewertung der Unterrichtsdisziplin zwar leicht, die Unterstützung durch die Lehrkraft wird aber nur wenig kritischer eingeschätzt, und im Potenzial kognitiver Aktivierung ist keinerlei Tendenz zu beobachten.

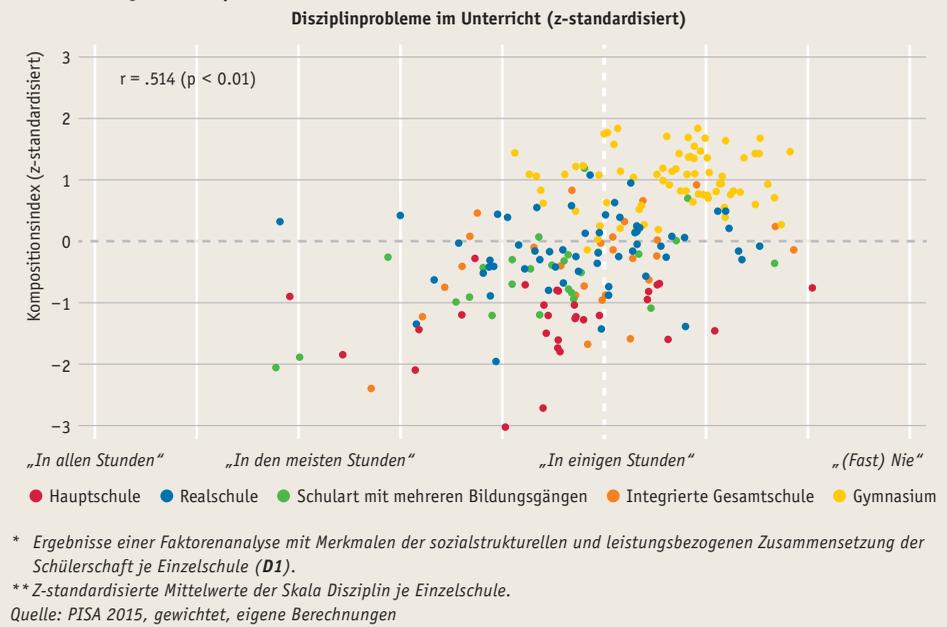
Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt wurde, vollzieht sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schularten allerdings nicht unabhängig von deren sozialem Hintergrund (**D1**). Je nach Schülerkomposition können Schul- und Unterrichtsprozesse auch innerhalb einzelner Schularten stark variieren. Am Beispiel der Unterrichtsdisziplin lässt sich aufzeigen, dass sich hinter der berichteten durchschnittlich positiven Einschätzung über alle Schulen hinweg höchst unterschiedliche Bewertungen auf Einzelschulebene verbergen (**Abb. D6-3**). So bewegen sich die Schü-

Schülerinnen und Schüler aller Schularten fühlen sich mehrheitlich von der Lehrkraft gut unterstützt

Facetten einer kognitiv aktivierenden Lernumwelt an Gymnasien und nichtgymnasialen Schularten unterschiedlich ausgeprägt

Erhebliche Streuung in der Unterrichtsbeurteilung zwischen Einzelschulen

Abb. D6-3: Schülerurteile von 15-Jährigen zu Disziplin im Unterricht im Jahr 2015 nach Kompositionsindex* der Einzelschulen und Schularten (Skalenmittelwert je Schule)**



lerurteile in knapp drei Viertel der bei PISA 2015 getesteten Schulen im Rahmen einer Standardabweichung über und unter dem Gesamtmittelwert.

Die übrigen Schulen teilen sich auf in 13 % mit deutlich positiverer Einschätzung des disziplinären Klimas (plus eine Standardabweichung und mehr) und weitere 13 % mit großen Disziplinproblemen (minus eine Standardabweichung und mehr). Hier geben die Schüler an, dass es in den meisten Stunden „drunter und drüber“ geht oder der Lehrkraft nicht zugehört wird. Davon sind mehrheitlich Schulen betroffen, die auch eine ungünstige soziale und leistungsbezogene Komposition (D1) aufweisen, vor allem Hauptschulen. Es finden sich aber auch Schulen mit deutlich positiver Bewertung der Unterrichtsdisziplin trotz niedrigem Kompositionsindex. Auch bei ungünstiger Schülerzusammensetzung ist es also möglich, eine strukturierte, regel-treue Lernumgebung zu schaffen. Ebenso lässt sich unter Leistungsgesichtspunkten zeigen, dass Disziplinprobleme zwar tendenziell mit geringeren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einhergehen, aber teilweise auch hohe Leistungsstandards bei geringer Disziplin erreicht werden (Abb. D6-5A).

Auch an Schulen mit ungünstiger Schülerzusammensetzung disziplinierter Unterricht ...

... und gute Schülerleistungen möglich

Aktivitäten in außerschulischen Lernorten

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D5

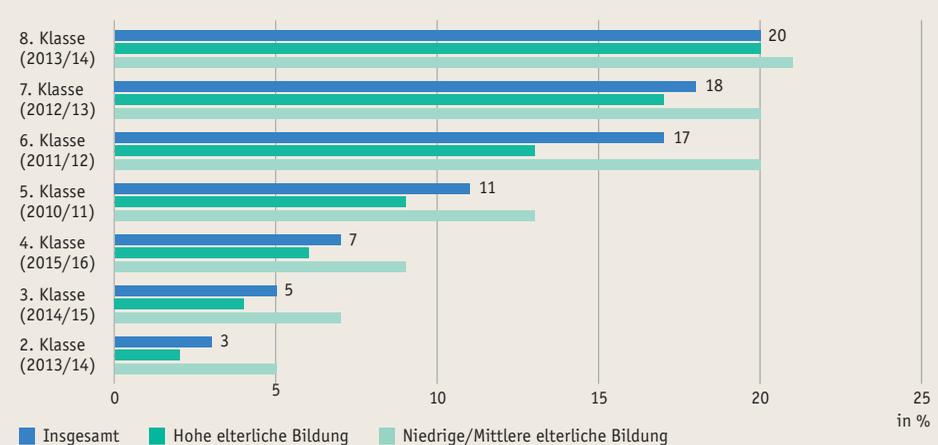
Große Teile dessen, was junge Menschen zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen in Alltag und Berufsleben benötigen, werden außerhalb der Schule und außerhalb von curricular gestalteten Bildungssettings gelernt. Dies geschieht teilweise gezielt, häufiger jedoch nebenbei und implizit im alltäglichen Erleben, im konkreten Tun oder Ausprobieren. Beispiele hierfür sind das Lernen in der Familie (vgl. C1), im Umgang mit Gleichaltrigen oder bei der Teamarbeit, aber auch das gesellschaftliche, soziale Engagement oder die Verantwortungsübernahme für Dritte. Besonders nahe am schulischen Lernen ist das außerunterrichtliche Lernen dann, wenn es, wie bei der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht, darum geht, Inhalte des Fachunterrichts gezielt nachzuarbeiten, die eigene Leistung weiter zu verbessern oder Defizite in diesen Bereichen zu kompensieren. Hier wirkt das außerunterrichtliche Lernen unmittelbar auf den Erfolg schulischen Lernens zurück. Anhand des Erwerbs von Computerkenntnissen, die in einer immer stärker digitalisierten Welt von wachsender Bedeutung sind und künftig auch verstärkt zu den Lerninhalten der Schule gehören sollen, zeigt sich die generelle Relevanz außerschulischer Lernorte besonders deutlich.

Zu den außerschulischen Lerngelegenheiten ist auch die Kinder- und Jugendarbeit zu rechnen. Die öffentlich geförderten Angebote sind in der neuen amtlichen Jugendarbeitsstatistik^M erstmals detaillierter erfasst. Dadurch eröffnen sich nicht nur Einblicke in Anzahl und Art der Angebote, sondern auch in Teilbereiche des ehrenamtlichen Engagements. Des Weiteren wird als eine andere jugendtypische Möglichkeit des Engagements und der Erfahrungserweiterung im Übergang in die Arbeitswelt, wie auch in den Berichten zuvor, über die aktuelle Entwicklung der Teilnehmendenzahlen in Freiwilligendiensten für junge Menschen berichtet.

Nachhilfe

Während der innerfamiliaren Unterstützung bei den Hausaufgaben der Kinder auch zu Beginn des Sekundarbereichs noch eine große Bedeutung zukommt und der An-

Abb. D7-1: Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht aus Elternsicht nach Jahrgangsstufe und Bildung der Eltern* (in %)



* Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Hoch = (Fach-)Hochschulreife, Niedrig/Mittel = Ohne (Fach-)Hochschulreife.

Quelle: IIfBi, NEPS, Startkohorte 2, Welle 4 bis 6 (2013/14 bis 2015/16), doi:10.5157/NEPS:SC2:6.0.1; Startkohorte 3, Welle 1 bis 4 (2010/11 bis 2013/14), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen → Tab. D7-3web

Im Verlauf der Schulzeit nehmen immer mehr Schülerinnen und Schüler Nachhilfe in Anspruch

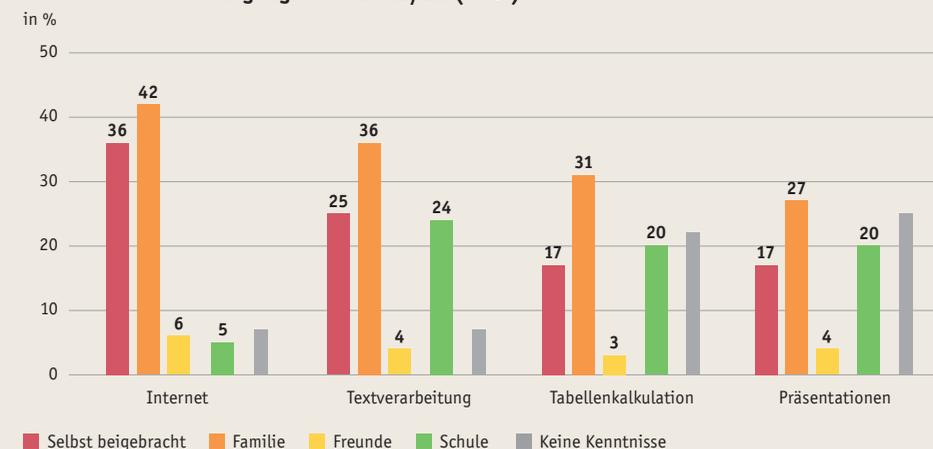
teil derjenigen, denen oft oder immer von den Eltern geholfen wird, von Jahrgangsstufe 5 bis 7 nur leicht von 55 auf 50 % zurückgeht (Tab. D7-2web), nimmt zeitgleich die Inanspruchnahme unterschiedlicher Formen von organisierter Nachhilfe und außerunterrichtlichem Förderunterricht kontinuierlich zu (Abb. D7-1, Tab. D7-3web). Der Anteil der Schulkinder, die solche Angebote nutzen, steigt zwischen Jahrgangsstufe 2 und 8 von 3 auf 20 % an. Auffällig ist hierbei, dass den NEPS-G-Daten zufolge Nachhilfeunterricht bei Kindern, deren Eltern keine (Fach-)Hochschulreife haben, etwas häufiger verbreitet ist als bei Eltern mit höherer Schulbildung. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen etwas seltener Nachhilfeunterricht in Anspruch als Schulkinder der anderen Schularten. Unklar ist allerdings, welche Rolle hierbei kostenlos angebotene oder staatlich finanzierte Nachhilfeangebote spielen und welche Vorstellungen Eltern mit dem Begriff „Nachhilfe“ verbinden. Die Ergebnisse decken sich mit Beobachtungen verschiedener anderer Studien, die in den letzten 20 Jahren auf eine starke Zunahme von Nachhilfeunterricht bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Bildungsstand und an Hauptschulen hindeuten (Haag & Streber, 2017).

Erwerb von Computerkenntnissen

Bereits im ersten Bildungsbericht wurde der Erwerb von Computerkenntnissen thematisiert (vgl. D4 im Bildungsbericht 2006). Mit den dort verwendeten Daten aus PISA-G 2003 konnte gezeigt werden, dass der Schule beim Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Selbsteinschätzung der 15-Jährigen eine nachrangige Bedeutung zukommt. Deutlich häufiger spielten das Selbststudium, die Familie und die Freunde eine prominente Rolle. Knapp 9 Jahre später zeigt sich bei Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe ein ähnlicher Befund: Autodidaktisches Lernen und die Familie werden immer noch häufiger als Quelle spezifischer Computerkenntnisse genannt als die Schule (Abb. D7-2, Tab. D7-4web). Besonders deutlich sind die Unterschiede beim Erwerb von Kenntnissen im Umgang mit dem Internet. Freunde hingegen spielen in der 6. Jahrgangsstufe beim Erwerb von Computerkenntnissen noch eine untergeordnete Rolle.

Computerkenntnisse werden seltener innerhalb als außerhalb der Schule erworben

Abb. D7-2: Ursprung verschiedener Computerkenntnisse* von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe 2011/12 (in %)



* Angaben der Schülerinnen und Schülern auf die Frage, wo oder von wem wichtige Dinge über die genannten Programme und Anwendungen gelernt wurden. Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: LfjBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 2 (2011/12), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D7-4web

Keine deutlichen Unterschiede bestehen in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern. Allerdings lassen sich solche zwischen den Geschlechtern finden: Während Jungen etwas häufiger als Mädchen angeben, dass sie sich ihre Computerkenntnisse selbst angeeignet haben, nennen Mädchen öfter die Familie. Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen spielt die Schule gegenüber dem Selbststudium und der Familie eine untergeordnete Rolle. Am ehesten wird die Schule bei den typischen Büroanwendungen genannt, die eher systematisch für den konkreten Einsatz im Unterricht und im späteren Berufsleben gelernt werden.

Angebote öffentlich geförderter Kinder- und Jugendarbeit

Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sollen junge Menschen „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§ 11 SGB VIII). Zu ihren Schwerpunkten gehört nach Abs. 3 auch die außerschulische Jugendbildung. Sie umfasst eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote, die ebenso in Form der offenen Angebote wie in der eher gruppenbezogenen Jugendverbandsarbeit erbracht wird. Neben diesen regelmäßigen, meist unter der Woche stattfindenden Angeboten gibt es aber auch unregelmäßige Angebote wie Jugendfreizeiten, Fortbildungen, Seminare, Projekte, Feste, Konzerte, Sportveranstaltungen oder internationale Jugendbegegnungen.

Einen Einblick in diesen Bereich eröffnet die neu konzipierte amtliche Jugendarbeitsstatistik, die erstmals 2015 erhoben wurde. In ihr wurden etwa 140.000 Angebote der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit erfasst (**Tab. D7-5web**); davon werden 28 % von öffentlichen Trägern erbracht. Der größere Teil findet also in Verantwortung frei-gemeinnütziger Träger statt, die öffentlich anerkannt sind und staatliche Unterstützung erhalten. Es ist aber auch zu beachten, dass nicht alle Angebote der Kinder- und Jugendarbeit öffentlich gefördert und damit statistisch erfasst werden. Regionale Studien deuten darauf hin, dass es sich hierbei um eine relevante Anzahl handelt, die jedoch nicht genau beziffert werden kann (vgl. dazu Heck-Nick, 2017; Ilg et al., 2014).

Die offenen Angebote stehen allen jungen Menschen zur Verfügung, ohne Eintritt, Gebühren oder Mitgliedschaft. Zwar sind sie auf Dauer angelegt, weisen aber meist keinen festen Kreis von Teilnehmenden auf. Zu ihnen gehören etwa Jugendtreffs und Jugendzentren, Abenteuerspielplätze, Jugendfarmen, Spielmobile und einiges mehr. Die Jugendarbeitsstatistik zählt bundesweit über 19.000 dieser offenen Angebote, an denen mit 80 % besonders häufig berufstätig-pädagogisches Personal beteiligt ist (**Tab. D7-5web**). Die 24.000 gruppenbezogenen Angebote finden meist unter der Woche statt, weisen aber einen eher festen Kreis von Teilnehmenden auf und sind durch Anmeldung oder Mitgliedschaft geregelt. Sie werden zumeist von Ehrenamtlichen geleitet.

Die Kinder- und Jugendarbeit eröffnet nicht nur neue Lerngelegenheiten aufseiten der Teilnehmenden, sondern bietet jungen Menschen auch die Möglichkeit zu einem frühen Engagement und einem Hineinwachsen in die Übernahme von Verantwortung. In über 10 % der öffentlich geförderten offenen Angebote, Gruppenangebote und Freizeiten sind Jugendliche unter 18 Jahren als Ehrenamtliche beteiligt und machen so Lernerfahrungen in pädagogischen und organisatorischen Bereichen (**Tab. D7-5web**). Insgesamt sind Ehrenamtliche unter 27 Jahren an 25 % aller Angebote beteiligt. Die Kinder- und Jugendarbeit ist ein wichtiger, aber bei Weitem nicht der einzige Bereich, in dem sich junge Menschen ehrenamtlich engagieren. Etwas mehr als die Hälfte der über 13-jährigen Schülerinnen und Schüler geben an, freiwillig engagiert zu sein; dabei zeigen sich jedoch starke Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Schulart (vgl. H4).

Ehrenamtliche spielen in der öffentlich geförderten Kinder- und Jugendarbeit eine große Rolle

Engagement in Freiwilligendiensten

Während das Engagement in der Kinder- und Jugendarbeit zusätzlich zu Schule, Ausbildung, Studium oder Berufstätigkeit nebenher stattfindet, bieten verschiedene Freiwilligendienste jungen Menschen die Möglichkeit, sich für einen festgelegten Zeitraum – in der Regel ein Jahr – im Rahmen einer Vollzeittätigkeit auf diese Aufgabe zu konzentrieren. Damit eröffnet sich ihnen unmittelbar nach der Schule ein neuer Erfahrungshorizont, der auch zu einem Einblick in mögliche Berufsfelder werden kann. So soll etwa der Bundesfreiwilligendienst neben dem Engagement für das Allgemeinwohl ausdrücklich auch das lebenslange Lernen fördern (§ 1 BFDG). Neben dem Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) mit 56.000 Teilnehmenden ist im Jahr 2017 der Bundesfreiwilligendienst (BFD) mit 30.000 Teilnehmenden unter 27 Jahren der zweitgrößte staatlich geförderte Freiwilligendienst (**Tab. D7-1A**).

Etwa jeder zehnte junge Erwachsene absolviert einen Freiwilligendienst

Daneben gibt es noch weitere staatlich geförderte Freiwilligendienste, wie den entwicklungspolitischen Freiwilligendienst „weltwärts“, den Internationalen Jugendfreiwilligendienst (IJFD), das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ), den Europäischen Freiwilligendienst (EFD) und den Anderen Dienst im Ausland (ADiA), die jedoch alle zahlenmäßig eine deutlich geringere Bedeutung haben. Insgesamt nahmen zuletzt knapp 100.000 Jugendliche und junge Erwachsene an einem staatlich geförderten Freiwilligendienst teil (**Tab. D7-1A**). Das entspricht etwa 11 % eines Altersjahrgangs; mindestens 14.000 Teilnehmende davon sind unter 18 Jahre alt.

Anstieg der Zahl junger Erwachsener in Freiwilligendiensten in den letzten Jahren

Kennzeichnend für die Freiwilligendienste für junge Menschen ist, dass sie seit Aussetzung des Wehr- und Zivildienstes einen kontinuierlichen Anstieg zu verzeichnen haben (**Tab. D7-6web, Tab. D7-7web**). Allerdings ist dieses Engagement bei jungen Frauen deutlich ausgeprägter als bei jungen Männern: Aktuell sind 64 % der Engagierten im FSJ und 56 % der unter 27-Jährigen im BFD weiblich; Ähnliches gilt auch für die kleineren Freiwilligendienste (**Tab. D7-1A**). In der Summe führt das dazu, dass 14 % der jungen Frauen und 8 % der jungen Männer eines Jahrgangs einen Freiwilligendienst leisten, wobei zumindest beim FSJ junge Menschen mit (Fach-)Hochschulreife überproportional vertreten sind (**Tab. D7-6web**).

Methodische Erläuterungen

Jugendarbeitsstatistik

Die Jugendarbeitsstatistik erfasst Angebote öffentlicher und anerkannter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe, sofern diese Angebote oder der Träger öffent-

lich gefördert werden. Diese Angebote sind dabei weder inhaltlich noch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs untereinander vergleichbar; so zählt eine wöchentlich stattfindende Gruppenstunde genauso als Angebot wie eine halbtägige Sportveranstaltung.

Kognitive Kompetenzen

Zuletzt im Bildungsbericht 2016 als D6

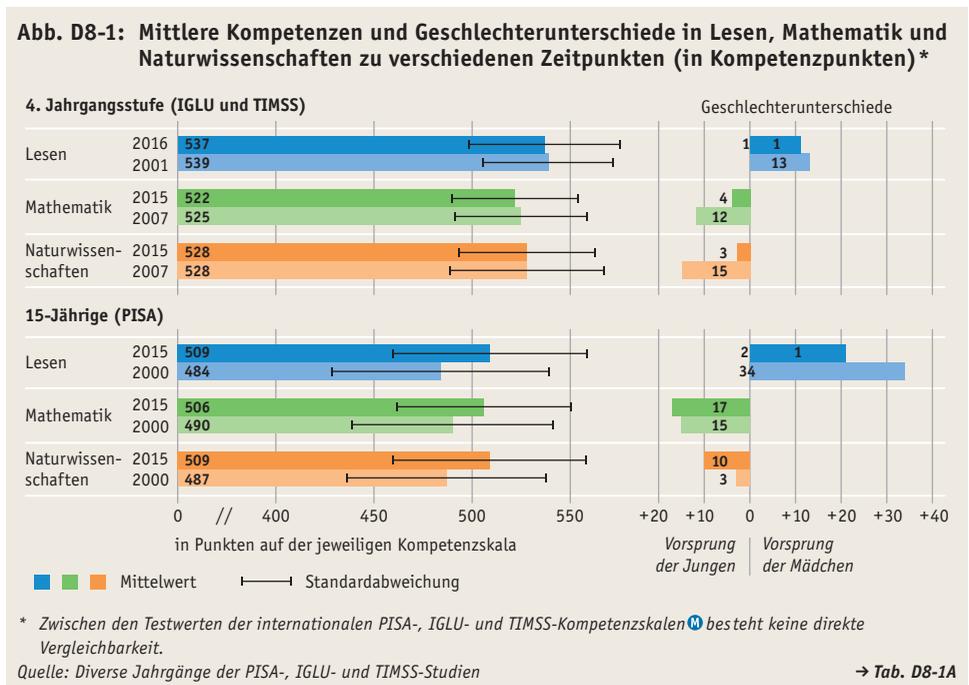
Welche Bildungsziele unter welchen Rahmenbedingungen von bestimmten Altersgruppen in verschiedenen Fächergruppen erreicht werden, wird seit Ende der 1990er-Jahre regelmäßig und systematisch in Deutschland untersucht. Neben internationalen Vergleichsstudien wie PISA^G, IGLU^G oder TIMSS^G wird seit 2009 im innerdeutschen Vergleich das Erreichen der Bildungsstandards der KMK vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) überprüft. Solche Schulleistungsuntersuchungen sind für Diskussionen über die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung an deutschen Schulen unverzichtbar, denn sie schaffen auf Basis elaborierter, standardisierter Tests und vielfältiger Vergleichsmaßstäbe Transparenz über kognitive Fähigkeitsbereiche, die für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und für den weiteren Bildungsprozess wichtig sind.

Seit Veröffentlichung des Bildungsberichts 2016 sind eine Reihe neuer Schulleistungsstudien zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland erschienen. Nachfolgend werden zentrale Entwicklungstrends nachgezeichnet, wobei ein Hauptaugenmerk auf geschlechtsspezifische Unterschiede gerichtet wird. Über die Hauptdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften hinausgehend erweiterte der Bildungsbericht 2016 den Blick bereits auf motivationale Aspekte der Leistungsentwicklung. Als Aspekte fachübergreifender Lernergebnisse werden nun erstmals Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (ICT-Literacy) sowie im kooperativen Problemlösen aufgegriffen.

Trends im internationalen Vergleich fachlicher Kompetenzen

Die internationalen Schulleistungstudien verweisen im Zeitvergleich je nach Altersgruppe und fachlicher Domäne auf unterschiedliche Entwicklungen der mittleren Kompetenzen und der geschlechtsspezifischen Disparitäten (**Abb. D8-1**).

Im Lesen unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4 im Jahr 2016 nicht signifikant von jenen im Jahr 2001, und auch die mathematischen



D
8

**15-Jährige
mittlerweile in allen
Kompetenzdomänen
über dem
OECD-Durchschnitt**

**Zunahme der
Leistungs-
heterogenität im
Primarbereich**

und naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind zwischen 2007 und 2015 stabil geblieben. Aufgrund der positiven Entwicklung in anderen Staaten schneiden Grundschul Kinder in Mathematik in Deutschland signifikant schlechter ab als im OECD-Durchschnitt. Die Schülerleistungen im Sekundarbereich I halten internationalen Vergleichen inzwischen stand. In allen Testbereichen liegen die 15-Jährigen hierzu-lande signifikant über den OECD-Vergleichswerten. Dies korrespondiert mit einem kontinuierlich sinkenden Anteil leistungsschwacher 15-jähriger Schülerinnen und Schüler (**Tab. D8-1A**). Im Primarbereich gibt es demgegenüber vergleichbar viele leistungsschwache Kinder wie bei vorherigen Erhebungen; für die Lesekompetenz ist der Anteil unter Kompetenzstufe II seit 2001 sogar leicht gestiegen. Da mit dem Schüleranteil über Kompetenzstufe IV auch die Leistungsspitze größer geworden ist, hat sich insgesamt auch die Streuung, d.h. der Abstand zwischen den leistungsstärksten und -schwächsten Kindern, signifikant vergrößert. Nur in wenigen anderen Staaten ist eine solche Zunahme der Leistungsheterogenität festzustellen. Die gerade im unteren Leistungsbereich bestehenden Herausforderungen hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass die Schülerschaft heterogener zusammengesetzt ist als bei früheren Erhebungen: Über die Jahre ist nicht nur der Schüleranteil mit Zuwanderungshintergrund deutlich gestiegen (**D1**); auch besuchen immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Regelschule (**D5**).

**Rückgang der
Geschlechterunter-
schiede im Lesen bei
15-Jährigen, in
Mathematik und
Naturwissenschaften
bei Viertklässlern**

Nach wie vor sind in Deutschland die Leistungsunterschiede im Geschlechtervergleich großteils stereotyp ausgeprägt (**Tab. D8-1A**): Mit Blick auf die Lesekompetenzen ist im Primarbereich der Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen im internationalen Vergleich eher klein und hat sich seit 2001 kaum geändert. Im Sekundarbereich sind die Leistungsunterschiede zwar weiter signifikant, aber deutlich zurückgegangen. Umgekehrt verhält es sich in Mathematik und in den Naturwissenschaften. Hier schneiden zum einen Jungen besser ab als Mädchen, zum anderen konnten die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede im Primarbereich zwischen 2007 und 2015 signifikant reduziert werden; dagegen haben sie sich im Sekundarbereich gegenüber früheren PISA-Erhebungen zugunsten der Jungen noch vergrößert und fallen 2015 in beiden Domänen signifikant aus.

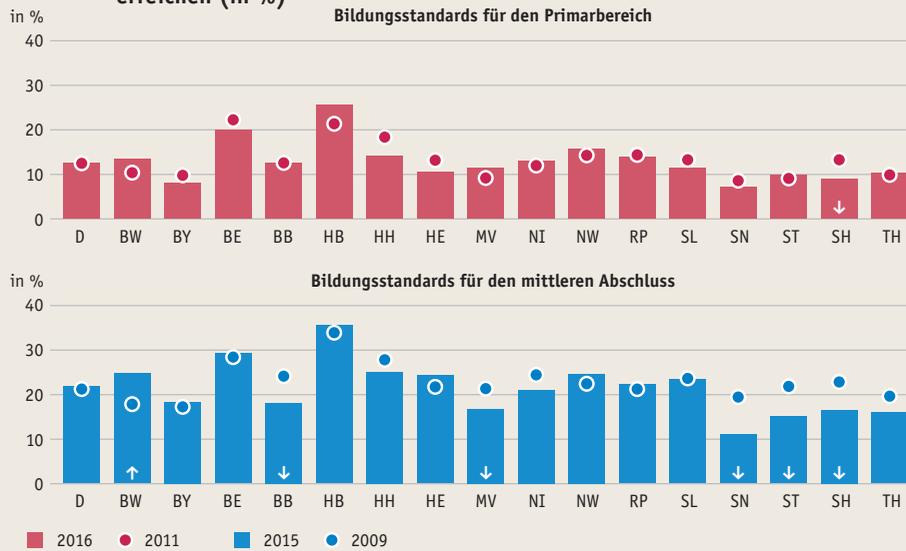
Trends im innerdeutschen Vergleich fachlicher Kompetenzen

Zur Beschreibung der Schülerkompetenzen in den Ländern werden seit 2009 für den Sekundar- und seit 2011 für den Primarbereich die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz geprüft. Diese definieren länderübergreifend, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn erwerben sollen. Auf Basis der Kompetenzstufenmodelle lässt sich neben mittleren Leistungsunterschieden auch beschreiben, inwieweit die Jugendlichen in den einzelnen Ländern den Kompetenzerwartungen der KMK-Bildungsstandards gerecht werden und wie häufig der sogenannte Mindest-, der Regel- oder der Optimalstandard erreicht wird.

**Jeder Achte erreicht
im Primarbereich
nicht die Mindest-
standards, ...**

Betrachtet man die Trendergebnisse für den Bereich Leseverstehen, der sowohl für Kinder im Grundschul- als auch im Sekundarschulalter getestet wurde, erreichten 2015 etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 4 mindestens die Regelstandards und im Jahr 2016 knapp die Hälfte in Jahrgangsstufe 9 bereits die Regelstandards für den mittleren Schulabschluss (**Tab. D8-5web**). Die Kompetenzen sind damit gegenüber den Vergleichsjahren 2011 (Primarbereich) und 2009 (Sekundarbereich I) insgesamt stabil geblieben, weisen im Ländervergleich aber einige Differenzen auf (**Abb. D8-2**): In allen Ländern gibt es eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren Lesekompetenz nicht den Minimalanforderungen der Bildungsstandards entspricht. Im Primarbereich betrifft dies 2016 jeden achten Viertklässler (12,5 %), wobei

Abb. D8-2: Anteil an Schülerinnen und Schülern in Jg. 4 (2011 und 2016) sowie Jahrgangsstufe 9 (2009 und 2015), die im Leseverstehen die Mindeststandards* nicht erreichen (in %)



Signifikante Veränderungen zwischen 2011 und 2016 bzw. 2009 und 2015 sind mit Pfeilen gekennzeichnet.

* Schüleranteil unter Kompetenzstufe II.

Quelle: Stanat et al. 2016, IQB Bildungstrend 2015, S. 134–145; Stanat et al. 2017, IQB Bildungstrend 2016, S. 131–137

→ Tab. D8-5web

signifikant weniger Kinder in Bayern (7,9 %), Sachsen (7,2 %) sowie Schleswig-Holstein (8,8 %) an den Mindeststandards scheitern als im Bundesdurchschnitt. Zwischen 2011 und 2016 zeigt sich nur für Schleswig-Holstein eine statistisch bedeutsame Veränderung, in den übrigen Ländern ist keine signifikante Verbesserung oder Verschlechterung zu verzeichnen. Bei den Standards für den mittleren Schulabschluss werden zwischen 2009 und 2015 mehrere Entwicklungen sichtbar. Eine signifikante Reduzierung des Anteils an Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern, die im Lesen den Mindeststandard verfehlen, konnte in Brandenburg (–6 Prozentpunkte), Mecklenburg-Vorpommern (–5), Sachsen (–9), Sachsen-Anhalt (–7) und Schleswig-Holstein (–6) erzielt werden; in Baden-Württemberg wurde ein signifikant höherer Prozentsatz und damit eine Verschlechterung gegenüber 2009 ermittelt (+7 Prozentpunkte). Insgesamt erreicht damit in Deutschland auch 2015 mehr als jede bzw. jeder fünfte Jugendliche in Jahrgangsstufe 9 nicht die Mindeststandards im Lesen, fast doppelt so viele wie im Primarbereich. Signifikant höher als der deutsche Gesamtwert fällt sowohl in Jahrgangsstufe 4 als auch in Jahrgangsstufe 9 der Anteil der Berliner und der Bremer Schülerinnen und Schüler aus, die an den Mindeststandards scheitern.

... im Sekundarbereich I ist es jeder Fünfte

Fächerübergreifende Kompetenzen

Neben den Basiskompetenzen in Lesen oder Mathematik haben eine Reihe weiterer fächerübergreifender Kompetenzbereiche in Alltags- wie auch in akademischen oder beruflichen Anforderungssituationen große Bedeutung. In diesem Bildungsbericht werden erstmals solche fächerübergreifenden Kompetenzen am Beispiel des kooperativen Problemlösens und der computerbezogenen Fähigkeiten in den Blick genommen, die in modernen Gesellschaften als entscheidende Facetten der individuellen Regulationsfähigkeit betrachtet werden können.

Die Erfassung von Problemlösekompetenzen wurde bei PISA 2015 in einer interaktiven Testumgebung um sozialkommunikative Aspekte erweitert, um erstmals

**Höhere Fähigkeiten
der Mädchen vor allem
in der Teamarbeit**

das Lösen von Problemen im Team zu untersuchen. In Deutschland schneiden die 15-Jährigen mit 525 Kompetenzpunkten überdurchschnittlich gut ab (**Tab. D8-2A**). Der Zusammenhang zum Geschlecht ist allerdings – auch im Vergleich zu den fachspezifischen Domänen – sehr groß: Mit 540 Punkten erreichen die Mädchen 30 Punkte mehr als die Jungen. Dass Mädchen vor allem in der Teamarbeit größere Fähigkeiten haben, wird auch dadurch gestützt, dass der Geschlechterunterschied bei der individuellen Problemlösekompetenz in PISA 2012 zwar kleiner, jedoch zugunsten der Jungen ausfiel. Betrachtet man die Befunde vor dem Hintergrund der Werte und Orientierungen von Schülerinnen und Schülern (**Tab. D8-3A**), so fällt auf, dass Jungen Teamarbeit tendenziell höher wertschätzen als Mädchen. Letztere haben allerdings positivere, stärker altruistisch geprägte Einstellungen gegenüber ihren Klassenkameraden als Jungen. So geben sie z.B. häufiger an, die Interessen anderer zu berücksichtigen oder sich am Erfolg von Klassenkameraden zu freuen. Dass es mehr auf die sozialen Orientierungen als auf die Einstellungen zur Teamarbeit ankommt, bestätigen auch multivariate Analysen zur Problemlösekompetenz (**Tab. D8-3A**). Während Jugendliche mit positiveren Einstellungen gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern bis zu 32 Kompetenzpunkte mehr im kooperativen Problemlösen erreichen, schneiden jene mit hoher Wertschätzung von Teamarbeit – auch nach Kontrolle von Geschlecht und sozialer Herkunft – schlechter ab als Gleichaltrige, die gegenüber Gruppenarbeit kritischer eingestellt sind.

**Positiver
Zusammenhang
zwischen sozialen
Orientierungen und
kooperativer Problem-
lösekompetenz**

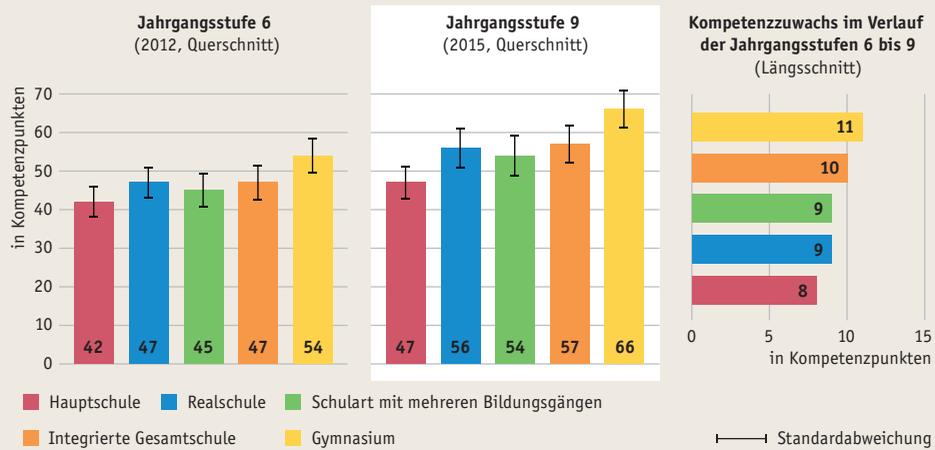
Die voranschreitende Digitalisierung aller Lebens- und Gesellschaftsbereiche macht den sicheren Umgang mit Informations- und Computertechnik (ICT) zu einer immer bedeutsameren Anforderung an heutige (Bildungs-)Biografien. Im Folgenden werden erstmals im Bildungsbericht solche Kompetenzen am Beispiel der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 6 und 9 dargestellt, die im NEPS  mit unterschiedlichen Anforderungen in Anwendungsbereichen wie Textverarbeitung, Präsentationssoftware, Suchmaschinen u. a. konfrontiert wurden. Im Ergebnis konnte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben lösen, 28 % der Kinder bewältigten weniger als die Hälfte der Problemstellungen (**Tab. D8-4A**).

**Mehrheit der Kinder
bereits in Jahrgang-
stufe 6 kompetent
im Umgang mit
Informations- und
Computertechnik**

Vergleicht man die erreichten ICT-Kompetenzen zwischen einzelnen Schülergruppen (**Tab. D8-4A**), so fallen die Unterschiede im Geschlechtervergleich zugunsten der Jungen, jedoch vergleichsweise gering aus. Deutlicher ausgeprägt sind die sozialen Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, insbesondere aber nach sozioökonomischem Status. Während von den Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Status 35 % nicht einmal die Hälfte der ICT-Aufgaben lösen konnten und sie damit im Durchschnitt nur 48 Kompetenzpunkte erreichten, waren dies unter Kindern mit hohem Status nur 14 % bei einem Mittelwert von 54 Punkten. Angesichts der schulartspezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft (**D1**) sind insbesondere die Unterschiede zwischen den Schularten aufschlussreich: Die Spannweite der mittleren Kompetenzwerte reicht hier von 42 Punkten an Hauptschulen bis zu 54 Punkten an Gymnasien (**Abb. D8-3**). Bemerkenswert ist, dass zwischen den Schularten nicht nur das Kompetenzniveau in Jahrgangsstufe 6 signifikant variiert, sondern auch die Kompetenzfortschritte. Durch den längsschnittlichen Einsatz der ICT-Tests lässt sich zeigen, dass sich die Kompetenzen bis zur Jahrgangsstufe 9 schulartspezifisch entwickeln (**Tab. 8-6web**). Von ihrem hohen Ausgangsniveau ausgehend konnten insbesondere die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihren Kompetenzvorsprung weiter ausbauen. Angesichts der Bedeutung des außerschulischen Lernens für den Erwerb von ICT-Kompetenzen (**D7**) bleibt dabei allerdings unklar, inwieweit die gemessenen Kompetenzunterschiede in den jeweiligen Schularten entstehen und inwieweit sie durch außerschulische Gelegenheitsstrukturen bedingt sind.

**An höher qualifi-
zierenden Schularten,
höhere ICT-Kompe-
tenzen und größere
Kompetenzfortschritte
von Jahrgang-
stufe 6 zu 9**

Abb. D8-3: ICT-Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 6 (2011/12) und Jahrgangsstufe 9 (2014/15) sowie Veränderung im Längsschnitt* nach Schularten (Mittelwert und Standardabweichung in Kompetenzpunkten)



* Im Unterschied zu den Querschnittsergebnissen berücksichtigt die längsschnittliche Kompetenzentwicklung nur Schülerinnen und Schüler, die sowohl in Jahrgangsstufe 6 als auch in Jahrgangsstufe 9 an den ICT-Kompetenztests teilgenommen haben.

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 3, Welle 2 (2011/12) und Welle 5 (2014/15), doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ Tab. D8-6web

Methodische Erläuterungen

Kompetenzskala der internationalen Schulleistungsstudien

Den Schulleistungsstudien liegen unterschiedliche Kompetenzstufenmodelle zugrunde. Die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden zwar jeweils auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala in Form von standardisierten und normierten Punktwerten (Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100) abgebildet und zudem inhaltlich abgrenzbaren Abschnitten der Skala zugeordnet, die als Kompetenzstufen bezeichnet werden. Sie sind aber nicht direkt vergleichbar.

Kompetenzskala der NEPS-Studie

In Abgrenzung von den (internationalen) Schulleistungsstudien werden die Ergebnisse der längsschnittlich angelegten Kompetenztests im NEPS auf einer anderen Metrik standardisiert (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10).

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Mit dem Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses werden wichtige Weichen für die weitere Bildungs- (vgl. **E1**, **F2**) und Erwerbsbiografie (vgl. **H**) gestellt. Nachfolgend geben zunächst Abgänger- und Abschlussquoten Auskunft über die Zahl der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger ^M in ihrer Gesamtheit. Anknüpfend an die Analysen zum veränderten Schulartangebot (**D1**) wird dann im Vergleich zweier Abschlusskohorten vor und nach den jüngeren Schulstrukturreformen aufgezeigt, welche Entwicklungen sich in den Abschlusskonstellationen der Länder zeigen. Besonderes Augenmerk wird abschließend auf Jugendliche gerichtet, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen – zum einen im Ländervergleich vor dem Hintergrund der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss, zum anderen mit Blick auf die aktuellen Inklusionsbestrebungen durch einen Vergleich von Förderschülerinnen und -schülern gegenüber sonderpädagogischer Förderung in sonstigen Schularten.

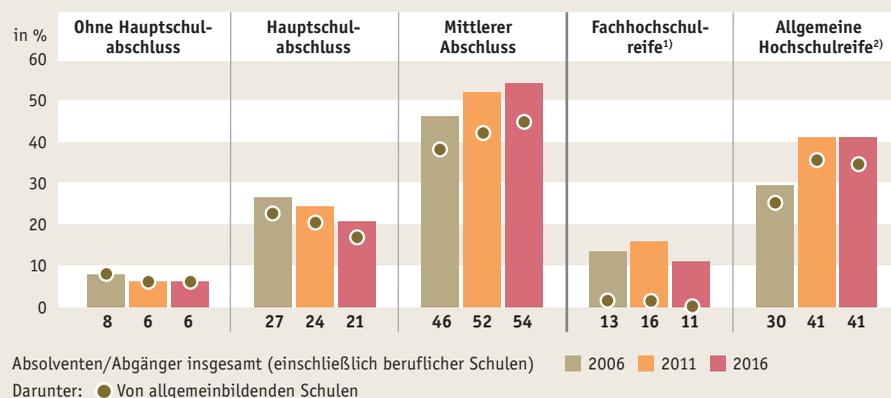
Entwicklung der Abschluss- und Abgängerzahlen

Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen setzt sich fort

Betrachtet man die Entwicklung der Abschluss- und Abgängerquoten ^M in Zeitreihe, so setzt sich der Trend zu höher qualifizierenden Abschlüssen weiter fort: Zwischen 2006 und 2016 stieg der Anteil an Jugendlichen mit mittlerem Abschluss von 46 auf 54 % und derjenigen mit Abitur von 30 auf 41 %. Zahl und Anteil der Hauptschulabschlüsse sowie der Abgänge ohne Hauptschulabschluss gingen dagegen im 10-Jahres-Vergleich zurück (**Abb. D9-1**, **Tab. D9-1A**).

Wie vielfältig heute die Wege zum Erwerb eines Schulabschlusses sind, wurde bereits unter schulstrukturellen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Übergänge im Schulwesen verdeutlicht (**D1**, **D2**). Wiederholt wurde in vorangegangenen Bildungsberichten aufgezeigt, dass Jugendliche immer häufiger die Chance nutzen, an beruflichen Schulen einen allgemeinbildenden Abschluss nachzuholen. So machte im Jahr 2016 der Anteil der an beruflichen Schulen erworbenen Abschlüsse 20 % aller

Abb. D9-1: Absolventen/Abgänger aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2006, 2011 und 2016 nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* Vgl. Methodische Erläuterungen.

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

2) 2011 doppelte Abiturientenjahrgänge (G8/G9) in Bayern und Niedersachsen. Die um den G8-Effekt bereinigte Quote liegt bei ca. 36 % (vgl. **F2**).

Quelle: Sekretariat der KMK, 2018, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen (vorläufige Ergebnisse)

→ **Tab. D9-1A**

Hauptschulabschlüsse, 17 % aller mittleren Abschlüsse und 16 % aller allgemeinen Hochschulreifezeugnisse aus (Tab. D9-3web). Nachfolgend soll allerdings besonderes Augenmerk auf Entwicklungen innerhalb des allgemeinbildenden Schulartangebots liegen, das sich infolge der Strukturreformen in vielen Ländern doch erheblich gewandelt hat und die Frage aufwirft, welche Konsequenzen sich daraus für die Abschlusskonstellationen in den Ländern ergeben.

Betrachtet man im Zeitvergleich 2000 und 2016, wie sich das Verhältnis der erreichten Abschlüsse zueinander entwickelt hat (Abb. D9-4A), so sind in fast allen Ländern die Absolventenanteile mit Hauptschulabschluss zurückgegangen (mit Ausnahme Sachsen-Anhalts). Mit einer korrespondierenden Erhöhung des Anteils mittlerer Abschlüsse geht dies allerdings nur in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Niedersachsen einher, Ländern mit (erweitert) traditionellem Schulsystem. In Nordrhein-Westfalen sowie den Ländern mit zweigliedriger Schulstruktur wurden demgegenüber 2016 ähnlich viele oder sogar weniger mittlere Abschlüsse als im Jahr 2000 erreicht. Erhöht hat sich hier stattdessen der Absolventenanteil mit allgemeiner Hochschulreife, was sich als Trend fortsetzen dürfte, je mehr Schülerinnen und Schüler an der nichtgymnasialen Schulart die Abituroption nutzen. In jenen Ländern, die ein erweitert zweigliedriges Schulartangebot vorhalten, fallen im Zeitvergleich die Entwicklungen zwischen den Abschlussarten moderater aus, ohne dass sich ein eindeutiger Trend abzeichnet.

Unterschiedliche Entwicklung der Abschlusskonstellationen je nach Schulstruktur

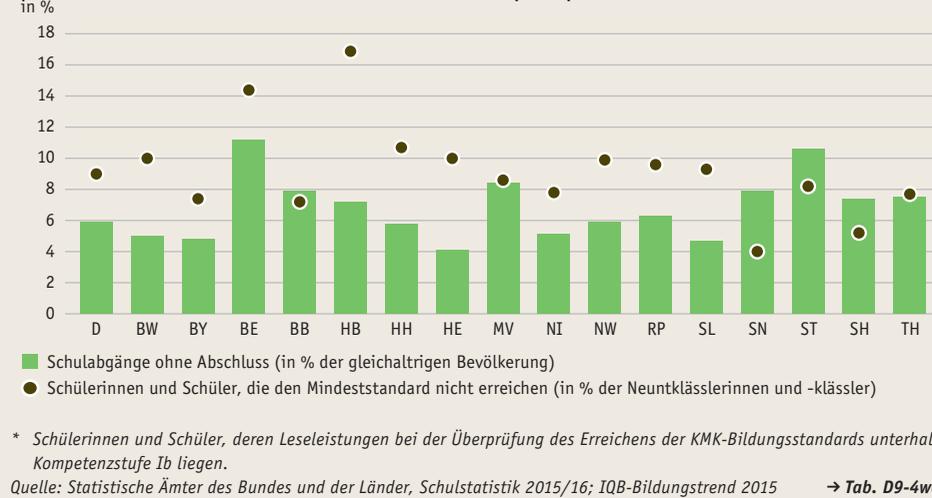
Schulabgänge ohne Abschluss

Jugendlichen, die am Ende der allgemeinbildenden Schule ohne Hauptschulabschluss abgehen, gelingt kaum ein unmittelbarer Übergang in eine berufliche Ausbildung (vgl. E1, E3). Auch wenn prinzipiell die Möglichkeit besteht, einen Schulabschluss z. B. in Maßnahmen des Übergangssektors nachzuholen und sich der Anteil der an beruflichen Schulen erworbenen Hauptschulabschlüsse, wie bereits oben angesprochen, erhöht hat, ist es als hochproblematisch anzusehen, wenn Jugendliche am Ende der allgemeinbildenden Schule zu keinem Abschluss geführt werden konnten. Insofern ist der eingangs aufgezeigte, über viele Jahre beobachtete Rückgang der Abgängerquote eine bemerkenswert positive Entwicklung, die allerdings hinter dem von Bund und Ländern im Jahr 2007 erklärten Ziel zurückbleibt, die Schulabbrecherzahl zu halbieren. Es bedarf also weiterer Anstrengungen, nicht zuletzt, da die positive Entwicklung in den letzten 2 Jahren stagniert (Tab. D9-2A): Mit 46.900 Jugendlichen bzw. 5,8 % der gleichaltrigen Bevölkerung war die Abgängerzahl 2014 am geringsten. 2015 haben 47.400 (5,9 %) und 2016 sogar 49.300 (6,0 %) Jugendliche die Schule verlassen, ohne mindestens den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Der Anstieg zum Jahr 2016 geht dabei fast ausschließlich auf ausländische Jugendliche ohne Abschluss zurück, deren Zahl sich gegenüber 2015 von 9.200 auf 10.800 deutlich erhöht hat (Abb. D9-5A). Inwiefern darunter auch vermehrt schutz- und asylsuchende Jugendliche sind, die im Jahr 2015 nach Deutschland zugewandert sind, lässt sich statistisch nicht beziffern.

Nach sukzessivem Rückgang der Abgängerquote ohne Abschluss bis 2014 zuletzt leichter Anstieg

Nicht nur die Möglichkeit, dass der jüngere Anstieg der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss mit der temporär hohen Zuwanderung zusammenhängen könnte, spricht gegen einen generellen Trend, sondern auch die landesspezifischen Entwicklungen (Tab. D9-2A): So erhöhten sich zwar Zahl und Quote in einigen Landes- teilen deutlich (Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland), in anderen Ländern setzte sich jedoch der Positivtrend einer Reduzierung der Abgängerzahl und -quote auch zwischen 2014 und 2016 fort (Bremen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen). Davon abgesehen fallen aber die im Ergebnis anhaltend großen Niveauunterschiede im Ländervergleich ins Auge: Abgängerquoten unterhalb des Bundesdurchschnitts

Abb. D9-2: Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss 2015 und Schüleranteil, der in Jahrgangsstufe 9 den Mindeststandard* für den Hauptschulabschluss nicht erreicht, im Jahr 2015 nach Ländern (in %)



Überdurchschnittlich hohe Anteile ohne Abschluss vor allem in Ostdeutschland, ...

von 6 % weisen lediglich westdeutsche Länder auf; in allen ostdeutschen Ländern verlassen überdurchschnittlich viele Jugendliche ohne Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule. Dies ist umso bemerkenswerter, wenn man die jeweilige Quote dem Anteil an Schülerinnen und Schülern gegenüberstellt, die in Jahrgangsstufe 9 beim Leseverstehen nicht den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss erreichen (Abb. D9-2).

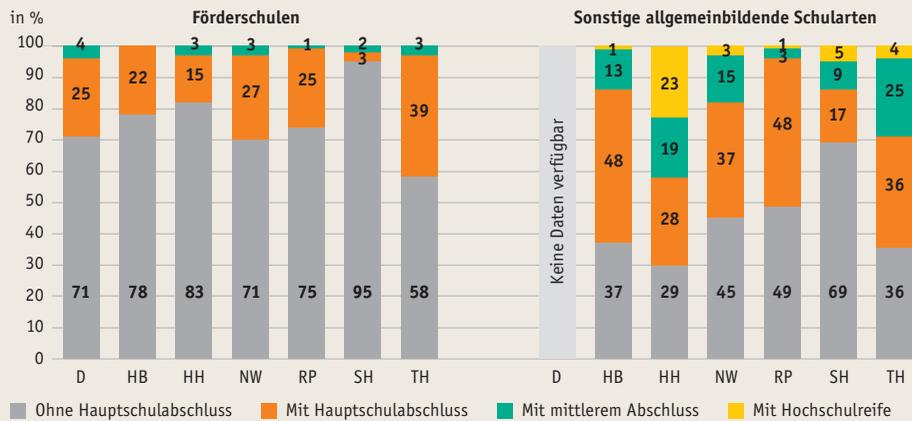
... bei unterdurchschnittlichen Schüleranteilen, die den Mindeststandard im Lesen nicht erreichen

Greift man als zentrale Basiskompetenz das Leseverstehen heraus, so haben hier die Jugendlichen in allen ostdeutschen Flächenländern 2015 überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Mit Ausnahme Bayerns und Schleswig-Holsteins liegt demgegenüber in Westdeutschland durchgängig der Schüleranteil, der in der Lesekompetenz den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss verfehlt, über dem Bundesdurchschnitt. Folglich ist dort die Differenz zwischen dem Anteil ohne Abschluss und dem Anteil unterhalb der Mindeststandards deutlich größer als im Osten, wo beide Werte entweder eng beieinanderliegen oder sogar mehr Jugendliche ohne Abschluss abgehen, als den Mindeststandard im Lesen nicht erreicht haben. Wenngleich eine enge, lineare Kopplung zwischen Kompetenz und Zertifikat nicht zu erwarten ist und über den Erwerb eines Hauptschulabschlusses nicht allein die Lesefähigkeit entscheidet, stellt sich die Frage, wie Diskrepanzen solchen Ausmaßes zu erklären sind. Hier bedarf es weiterer Forschung. Zu prüfen wäre unter anderem, inwiefern diese Befunde in Zusammenhang mit den höheren Quoten sonderpädagogischer Förderung (D5) bei zugleich geringeren Migrationsanteilen (D1) in den ostdeutschen Ländern stehen. Dass bundesweit 6 % der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Abschluss die Schule verlassen, während 9 % in Jahrgangsstufe 9 hinter den Mindestanforderungen zurückbleiben, deutet zumindest darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen mit Hauptschul- oder höherem Abschluss allenfalls über basale Lesefähigkeiten verfügt.

Sonderpädagogische Förderung und Schulabschlüsse

Wenngleich Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der öffentlichen Diskussion häufig als Hauptschülerinnen bzw. -schüler ohne Abschluss wahrgenommen werden, stammt der Großteil aus Förderschulen. 25.000 junge Menschen waren dies 2016 bzw. 71 % aller Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule verlassen haben (Tab. D9-5web). Der Mehrheit dieser Jugendlichen wird nach erfolgreichem Schulbesuch ein

Abb. D9-3: Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung in ausgewählten Ländern* 2016 nach Förderort und Abschlussarten (in %)



* Länder, in denen die Schulabschlüsse und -abgänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung sowohl in Förderschulen als auch in sonstigen Schularten erfasst werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2016/17, eigene Berechnungen

→ Tab. D9-5web

spezifisches Abschlusszertifikat für den Förderschwerpunkt „Lernen“ oder „Geistige Entwicklung“ zuerkannt, deren Lehrpläne sich in aller Regel an eigenen Richtlinien orientieren. Besonders hoch ist dieser Anteil in Brandenburg, Hessen und Schleswig-Holstein, ohne dass statistisch nachgezeichnet werden könnte, welche Perspektiven sich den Jugendlichen mit diesen Zertifikaten im Anschluss eröffnen.

Statistisch erfasst werden allerdings inzwischen Angaben zu den erreichten Abschlüssen von Schülerinnen und Schülern, die in sonstigen Schularten sonderpädagogisch gefördert wurden. Zumindest für ausgewählte Länder lassen sich damit unter Inklusionsgesichtspunkten nicht nur Schulbesuchs- (D5), sondern auch Abschlussquoten in den Blick nehmen (Abb. D9-3). Die außerhalb der Förderschulen erreichten Abschlüsse von Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung zeigen, dass in allen betrachteten Ländern häufiger ein Hauptschul- oder mittlerer Schulabschluss erreicht wird als an den Förderschulen. Daraus kann jedoch nicht generell auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht geschlossen werden, da nicht von einer zufälligen Verteilung auf die Förderorte auszugehen ist, sondern je nach Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigung, Elternwille oder personeller und sächlicher Schulausstattung individuell entschieden wird. Über die Erfolgsaussichten, die Förderschülerinnen und -schüler ohne Abschluss an Regelschulen gehabt hätten, lässt sich mit anderen Worten nur spekulieren. Dass allerdings in Ländern wie Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein inzwischen die große Mehrheit der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in sonstigen allgemeinbildenden Schularten unterrichtet wird (D5) und dort mehr (bzw. höherqualifizierende) Abschlüsse erreicht werden als an Förderschulen, deutet darauf hin, dass sich die Aussichten auf einen Schulabschluss durch die Inklusionsbemühungen zumindest keinesfalls verschlechtert haben.

Zwei Drittel der Förderschülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss, ...

... deutlich weniger bei sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen

Methodische Erläuterungen

Absolventen/Abgänger
Vgl. Glossar: Abschlüsse.

Abschluss- bzw. Abgängerquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

Auf Basis der Geburtsjahre wird die Absolventen- bzw. Abgängerzahl in Bezug zu der gleichaltrigen Wohnbe-

völkerung – d. h. je einzelnen Altersjahrgang – gesetzt (Quotensummenverfahren). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen Schulabschlüsse nachholen.



Perspektiven

Angesichts des demografisch bedingten Rückgangs der Schülerzahlen, des veränderten Schulwahlverhaltens und steigende Anforderungen an die Qualitätssicherung der Einzelschulen war das Schulwesen in den vergangenen 2 Jahrzehnten in vielen Ländern von erheblichen Anpassungen des Angebots geprägt. Nun zeichnet sich eine Konsolidierung der Schulstrukturen in Richtung unterschiedlich akzentuierter Zwei-Säulen-Modelle ab (**D1**, **D2**). Abgesehen von den Förderschulen halten die meisten Länder nach der Grundschulzeit neben dem Gymnasium nur noch Schularten mit mehreren Bildungsgängen vor, die teilweise auch direkten Zugang zum Abitur eröffnen.

Verbunden waren diese Reformen vielerorts mit Schulzusammenlegungen oder -schließungen, da vor allem in ländlichen Regionen Schulstandorte nicht aufrechterhalten werden konnten oder eine größere Durchlässigkeit und Heterogenität angestrebt wurde. Perspektivisch führen die steigenden Geburten- und die erhöhten Zuwanderungszahlen der jüngeren Vergangenheit auf erneute Mehrbedarfe hin. In allen Ländern wurden für Neuzugewanderte besondere Angebote geschaffen oder ausgebaut, um – zumeist in speziell eingerichteten Klassen oder Kursen – die notwendigen Sprachkenntnisse für den anschließenden Besuch einer Regelklasse zu vermitteln. Aussagen über die weiterführenden Schullaufbahnen der betroffenen Kinder und Jugendlichen sind jedoch gegenwärtig nicht möglich.

Der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern, der sich aufgrund der Geburtenentwicklung in den Einschulungszahlen der kommenden Jahre niederschlagen wird, trifft auf ein Schulwesen, in dem über viele Jahre öffentliche Schulstandorte abgebaut und fehlende Angebote teilweise von privaten Anbietern kompensiert wurden. Neben Fragen der infrastrukturellen Daseinsvorsorge wird damit vor allem die Absicherung des Personalbedarfs zu einer Herausforderung (**D4**). In einigen Ländern ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte 50 Jahre oder älter, sodass ein anhaltend hoher Ersatzbedarf besteht. Schon jetzt zeugt die vermehrte Einstellung von Personen ohne grundständige Lehramtsausbildung (Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger) von einer sehr angespannten Personalsituation. Inwiefern die aktuellen Maßnahmen, etwa zur Berufs- und Studienorientierung, größere Engpässe vermeiden können, bleibt offen. Auch mit der geplanten Einführung eines Rechtsanspruchs auf

Ganztagsbetreuung im Grundschulalter deutet sich zusätzlicher Personalbedarf für den außerunterrichtlichen Bereich und die Hortangebote an. Gegenwärtig scheint der Anteil der Eltern mit unerfüllten Wünschen nach Ganztagsangeboten allerdings geringer zu sein, als bislang angenommen. (**D3**).

Entscheidend wird es sein, neben den quantitativen Stellenbedarfen die Qualifizierungsstandards in der beruflichen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften nicht aus den Augen zu verlieren. Dies gilt umso mehr, da mit der Expansion und der tendenziellen Öffnung des Schulsystems künftig auch Fragen der Leistungsstandards und Bewertungsgerechtigkeit immer bedeutsamer werden. So könnten stärkere Austausch- und Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen hilfreich sein, z. B. wenn Schulen ohne gymnasiale Oberstufe Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe vorbereiten.

Die Absicherung qualifizierten Personals ist auch für Fragen der Chancengleichheit von Bedeutung. Je knapper die Zahl an Lehrkräften ausfällt, desto größer ist die Gefahr, dass diese vor allem von bestimmten Bildungseinrichtungen angezogen werden. Denn die Ausgangslagen von Schulen variieren erheblich; zum einen im Schulartvergleich, da in der Mehrheit der Hauptschulen hohe Schüleranteile mit geringem Sozialstatus, mit Migrationshintergrund, niedrigem elterlichem Bildungsstand und unzureichenden Kompetenzen zusammenfallen, während dies z. B. an Gymnasien kaum der Fall ist (**D1**).

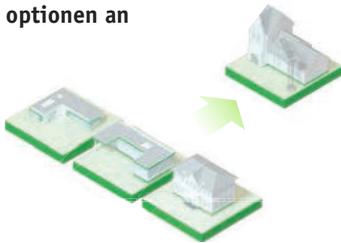
Zum anderen bestehen auch innerhalb der Schularten erhebliche Unterschiede in der sozialstrukturellen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Einzelschulen, die auch Konsequenzen für die Gestaltung des Schul- und Unterrichtsgeschehens haben. Hier bestätigt sich, dass die Ausgangslagen der Schülerschaft die Bildungsprozesse und -ergebnisse entscheidend beeinflussen können, sie determinieren diese aber keinesfalls (**D6**). Es scheint also maßgeblich darauf anzukommen, wie die einzelne Schule bzw. das dortige Kollegium mit den Gegebenheiten vor Ort umgeht.

Die Einzelschulebene dürfte insbesondere in Ländern mit zweigliedrigem Schulsystem, das auch im nichtgymnasialen Bereich den direkten Zugang zum Abitur eröffnet, weiter an Bedeutung gewinnen, weil nicht nur über das Schulprofil, sondern auch über Auswahlkriterien teilweise selbst entschieden

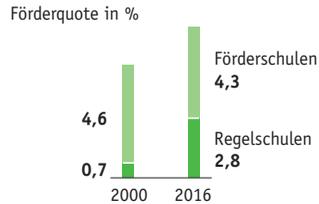
Im Überblick



Immer mehr Schulen bieten verschiedene Bildungsgänge bzw. mehrere Abschlussoptionen an

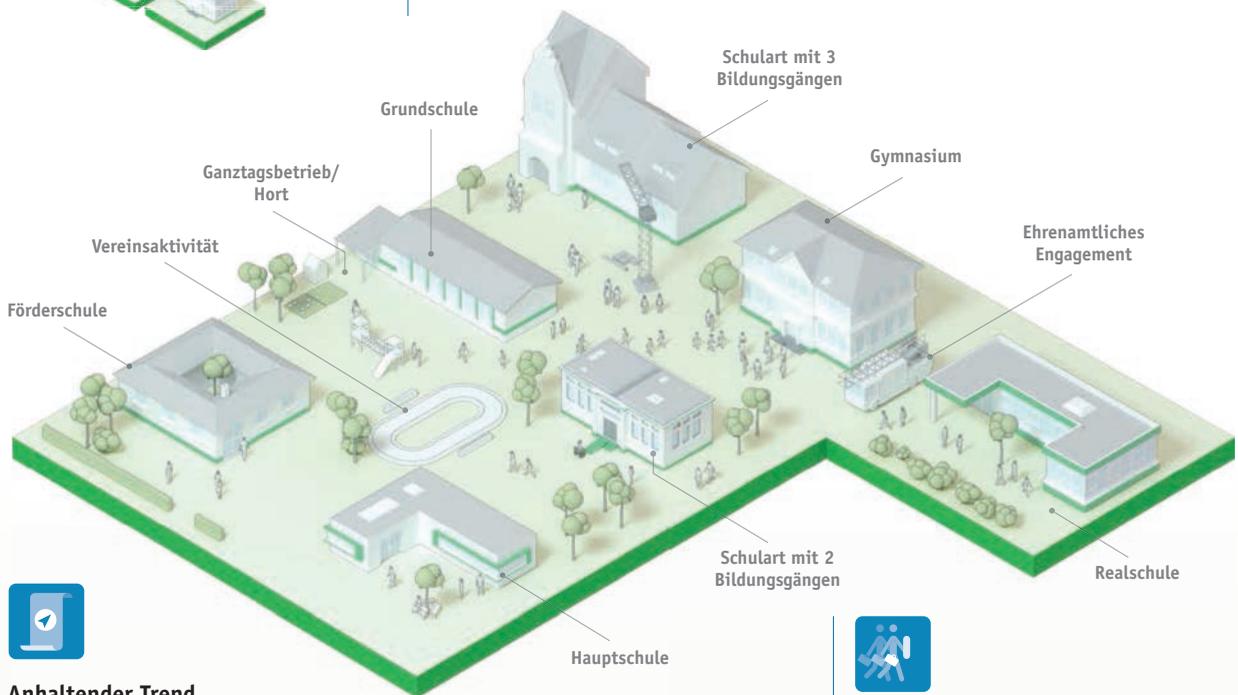


Zunehmende Heterogenität in den Klassenzimmern durch Zusammenlegung von Schularten, Migration und inklusive Beschulung



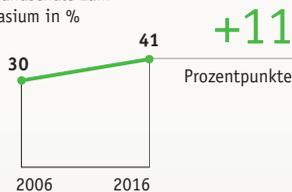
Große Unterschiede in der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft

Ausgewählte Merkmale 2015 in %

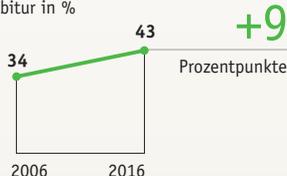


Anhaltender Trend zu höherer Schulbildung

Mehr Übergänge von der Grundschule zum Gymnasium in %



Mehr Absolventen mit Abitur in %



Nach langjährigem Rückgang zuletzt mehr Schulabgänger ohne (Haupt-)Abschluss

Abgänger ohne Abschluss



Hoher Ersatzbedarf beim pädagogischen Personal sowie Mehrbedarfe aufgrund gestiegener Geburten- und Zuwanderungszahlen, Ganztags und Inklusion

Lehrkräfte 2016 im Alter von unter 30 bis über 60 Jahren



8,4%

Seiteneinsteiger bei den Neueinstellungen in den Schuldienst

werden kann. Damit entstehen Potenziale für nachhaltige Schulentwicklungsprozesse, aber auch neue Risiken, dass Schulen mit dem wachsenden Konkurrenzdruck nicht Schritt halten können. Um Benachteiligungen einzelner Schulen entgegenzuwirken, bleiben auf Dauer angelegte Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung zur Förderung der Attraktivität von Schulstandorten unverzichtbar.

Darüber hinaus bleibt eine Kernfrage, wie mit den individuellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich umgegangen werden kann. Denn die Heterogenität in den Klassenzimmern nimmt weiter zu – nicht nur durch die schulstrukturellen Veränderungen oder Migrationsbewegungen. Die Anerkennung von Individualität und Heterogenität steht auch im Zentrum der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bei insgesamt weiter steigenden Schülerzahlen mit sonderpädagogischer Förderung hat sich in allen Ländern der Anteil sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen merklich erhöht (D5). In nur 4 Ländern werden jedoch schon jetzt mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen als in Förderschulen unterrichtet. Bislang zeichnet sich auch nur in wenigen Ländern ein flächendeckender Trend ab, das Angebot an eigenständigen Förderschulen substanziell zu verringern. Vielerorts dürften erhebliche zusätzliche Ressourcen erforderlich sein, um die bauliche, personelle und sächliche Ausstattung in den Regelschulen so zu gestalten, dass eine wohnortnahe inklusive sonderpädagogische Förderung ermöglicht wird.

Eine der markantesten Entwicklungen im deutschen Schulwesen bleibt der Trend zu höherer Bildung (D2, D9). Sowohl die Übergangs- als auch die Abschlussquoten zeugen von einer ungebrochenen Attraktivität der Schulart Gymnasium, auch in Ländern mit Abiturzugang an anderen Schularten des Sekundarbereichs I. Dort wird der bereits jetzt überdurchschnittliche Absolventenanteil mit Studienberechtigung weiter steigen, je mehr Schülerinnen und Schüler an den neu eingeführten Schularten die Abituroption einlösen. Demgegenüber dürften berufliche Schulen für den Erwerb der Hochschulreife in jenen Ländern ihren hohen Stellenwert behalten, wo keine oder nur vereinzelte Möglichkeiten bestehen, das Abitur an einer nichtgymnasialen Schulart zu erwerben.

Parallel zu dem Trend der steigenden Studienberechtigtenzahlen sind über viele Jahre die Anzahl

und der Anteil der Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, zurückgegangen (D9). Inzwischen liegt die Abgängerquote wieder leicht über jener der Vorjahre, vornehmlich aufgrund eines Anstiegs bei den ausländischen Schulabgängerinnen und -abgängern. Auch wenn es sich dabei um eine temporäre Folge der Neuzuwanderung von gering qualifizierten Jugendlichen aus Krisen- und Kriegsgebieten handeln dürfte, erscheint fraglich, ob und wie perspektivisch das 2007 von Bund und Ländern erklärte Ziel erreicht werden kann, den Anteil der Schulabgänge ohne Hauptschulabschluss zu halbieren. Denn erstens stammt ein Großteil dieser Jugendlichen aus Förderschulen, an denen teilweise der Erwerb eines herkömmlichen Abschlusses nicht vorgesehen ist. Und zweitens zeichnen sich in den Schülerleistungsstudien bislang nicht die notwendigen Kompetenzfortschritte ab (D8). Bezogen auf die KMK-Bildungsstandards erreichte auch 2015 fast jeder 10., in der Jahrgangsstufe 9 beim Leseverstehen nicht den Mindeststandard für den Hauptschulabschluss.

Und schließlich ergeben sich aus der zunehmenden Beschleunigung von Digitalisierungsprozessen in sämtlichen Lebensbereichen erweiterte Anforderungen an Schule und Unterricht. Dass Schülerinnen und Schüler bislang die Schule als nachrangigen Lernort für Computer- und informationstechnologische Kenntnisse wahrnehmen und der Umgang mit digitalen Programmen und Anwendungen primär in den Familien oder autodidaktisch erlernt wurde (D7), verweist nicht nur auf die hohe Bedeutung außerschulischer Lernwelten, sondern wirft auch die Frage auf, wie digitale Bildung stärker in Schule und Unterricht verankert werden kann.

Mit der Realisierung des geplanten „Digitalpakts Schule“ von Bund und Ländern werden den Schulen in den kommenden Jahren zusätzliche Ressourcen für den Auf- und Ausbau digitaler Lernumgebungen in Aussicht gestellt. Angesichts der Kompetenzunterschiede, die sich u.a. im Umgang mit digitaler Textverarbeitung oder Suchmaschinen zwischen sozialen Gruppen und Schularten zeigen (D8), stellen sich aber auch grundlegendere Fragen: So gilt es zu klären, auf welche Kompetenzen es in alltäglichen, akademischen und beruflichen Anforderungssituationen besonders ankommt, wie diese durch den Einsatz digitaler Medien und Materialien im Unterricht vermittelt werden können und welche Konsequenzen dies in der Lehreraus- und -fortbildung hat.